

Metodologias ativas emancipatórias e autonomia estudantil no currículo do ensino médio: estado da arte

Amanda Jessica Coelho MELO¹
Marcio Antonio Raiol dos SANTOS²

RESUMO

Buscou-se, neste artigo, analisar de que forma as produções dos programas de pós-graduação stricto sensu em educação abordam as metodologias ativas e o currículo do ensino médio, de 2013 a 2022. Para cumprir o objetivo, realizou-se uma pesquisa do tipo Estado da Arte, tratando os dados obtidos através da técnica de Análise de Conteúdo de Laurence Bardin. Os construtos teóricos focam no estímulo à reflexão crítica dos estudantes e na formação de autonomia. Define-se, assim, a percepção de Metodologias Ativas Emancipatórias, que se apresentou como uma tendência emergente no campo investigado. Foram analisadas 43 obras. Concluiu-se que a produção em teses e dissertações pode apresentar posicionamentos mais críticos quanto à adoção de Metodologias Ativas no currículo do ensino médio. Este estudo sugere que, ao considerar metodologias ativas como alternativas flexíveis, podemos potencializar o protagonismo e a autonomia dos estudantes, promovendo um currículo mais dinâmico e crítico.

PALAVRAS-CHAVE: Métodos de ensino. Formação discente. Reflexão crítica. Protagonismo estudantil.

¹ Mestre em Educação. Universidade Federal do Pará. <https://orcid.org/0000-0002-7759-0999>.

E-mail: amanda.melo@neb.ufpa.br

² Doutor em Educação. Professor titular da Universidade Federal do Pará. <https://orcid.org/0000-0002-4723-1231>.

E-mail: mars@ufpa.br

Active emancipational methodologies and student autonomy in the high school curriculum: state of the art

*Amanda Jessica Coelho MELO
Marcio Antonio Raiol dos SANTOS*

ABSTRACT

This article sought to analyze how the productions of *stricto sensu* graduate programs in education address active methodologies and the high school curriculum from 2013 to 2022. To achieve this objective, a State of the Art research was conducted, treating the data obtained using Laurence Bardin's Content Analysis technique. The theoretical constructs focus on stimulating students' critical reflection and fostering autonomy. Thus, the perception of Emancipatory Active Methodologies is defined, which emerged as a trend in the investigated field. Forty-three works were analyzed. It was concluded that the production in theses and dissertations can present more critical positions regarding the adoption of Active Methodologies in the high school curriculum. This study suggests that by considering active methodologies as flexible alternatives, we can enhance students' protagonism and autonomy, promoting a more dynamic and critical curriculum.

KEYWORDS: Teaching methods. Student formation. Critical reflection. Student Agency.

Metodologías emancipacionales activas y autonomía estudiantil en el currículo de la escuela secundaria: estado del arte

*Amanda Jessica Coelho MELO
Marcio Antonio Raiol dos SANTOS*

RESUMEN

Este artículo buscó analizar cómo las producciones de los programas de posgrado en educación estricto sensu abordan las metodologías activas y el currículo de la educación secundaria en el período de 2013 a 2022. Para lograr este objetivo, se realizó una investigación de Estado del Arte, tratando los datos obtenidos a partir del Contenido de Laurence Bardin. Técnica de análisis. Los constructos teóricos se centran en estimular la reflexión crítica de los estudiantes y fomentar la autonomía. Se define así la percepción de las Metodologías Activas Emancipadoras, que surgieron como tendencia en el campo investigado. Se analizaron cuarenta y tres obras. Se concluyó que la producción en tesis y disertaciones puede presentar posiciones más críticas respecto a la adopción de Metodologías Activas en el currículo de la enseñanza media. Este estudio sugiere que al considerar las metodologías activas como alternativas flexibles, podemos potenciar el protagonismo y la autonomía de los estudiantes, promoviendo un currículo más dinámico y crítico.

PALABRAS CLAVE: Métodos de enseñanza. Formación de estudiantes. Reflexión crítica. Protagonismo estudiantil.

Introdução

No mundo da pesquisa, ao investigar determinado tema, os sujeitos pesquisadores são levados a imergir em periódicos, artigos, livros, teses e dissertações que tratam sobre o assunto para melhor entender alguns elementos como a linguagem adequada para comunicar uma produção científica ou em que ponto de discussão o tema investigado está. Foi por meio destes movimentos que se deu o primeiro contato com o que agora se apresenta como o tema deste artigo.

É da memória dessa busca por aquilo que foi produzido por 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 cujo cerne seja tal temática, comprovando o ineditismo do estudo, surge o desejo de compreender e analisar o cenário dessas produções para que seja possível a realização de reflexões e inferências acerca desses conhecimentos (Soares, 2000).

A partir disso, o objeto de estudo desta investigação é definido 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 brasileiros, no recorte temporal de 2013 a 2022, utilizando o Estado da Arte (EA) como metodologia^[1], que tem como particularidades o foco em compreender a produção de uma determinada área do conhecimento, suas tendências e lacunas (Haddad, 2002; Romanowski; Ens, 2006; Santos *et al*, 2020).

Logo, o objetivo desta pesquisa é investigar de que forma as metodologias ativas se articulam ao currículo do ensino médio em teses e dissertações dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação brasileiros, presentes no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, publicados nos anos de 2013 a 2022.

Assim, a pergunta de pesquisa indaga: de que forma as metodologias ativas se articulam ao currículo do ensino médio em teses e dissertações dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação brasileiros, presentes no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no período de 2013 a 2022?

Por meio da adoção de determinadas lentes teóricas que são explicitadas nas seções seguintes, lançam-se os olhares investigativos para as Teses e Dissertações produzidas nos programas de pós-graduação em educação no Brasil dos últimos dez anos, para entender a partir de quais concepções

as Metodologias Ativas têm sido abordadas nas obras dos últimos anos e se, em alguma perspectiva, são discutidas levando em conta a reflexão acerca da emancipação discente.

Tal análise do objeto de estudo é realizada com base nos preceitos da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2016) e imbuída das escolhas teóricas que serão expostas ao longo do texto. Portanto, consta na seção seguinte os apontamentos quanto aos campos teóricos que compõem o tema deste artigo, em que são realizados alguns delineamentos epistemológicos importantes para a melhor compreensão do tema e para as efetivas demarcações teóricas da investigação.

Ensino Médio, Currículo e Metodologias Ativas: olhares para a formação humana e autonomia estudantil.

Cury (2002) afirma que a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases - Lei n. 9.396/96 -, 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 apenas com a dinâmica escolar, mas que também trouxesse elementos relacionados às ações educativas, formativas e cidadãs.

É, portanto, após a promulgação da LDB de 96 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 uma nova perspectiva com relação ao 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 (Cury, 2002; Dalri; Meneghel, 2011).

A má notícia é que essa característica não abandonou a etapa. Ao contrário, tais marcas ficam ainda mais eloquentes nas alterações trazidas pela política de mudança curricular do EM nos últimos anos. O chamado Novo Ensino Médio que almeja padronizar a educação, priorizando a matemática, a língua portuguesa e a língua estrangeira como disciplinas, a gestão com foco em resultados e redefinir o trabalho de professores, conforme aborda Beltrão (2019).

O autor supracitado 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 Bases 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, deseja-se refletir sobre esse cenário no qual os estudantes do EM são formados com foco no mercado de trabalho, cujo interesse principal é ensinar para os exames nacionais, retomando a problemática anteriormente registrada quanto a falta de identidade da etapa, na qual 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, vale destacar que todo modelo de Educação é pensado para formar um determinado modelo de indivíduo, para um tipo de sociedade (Silva, 1999). Assim, considerando a organização do saber pensada para o EM nestas disposições curriculares, é notória uma educação preocupada em formar indivíduos para as demandas mercadológicas. Criticando tal modelo, Silva (2015) afirma que a formação reflexiva precisa extrapolar o ensino adestrador.

Por isso, levando em conta o pensamento da autora supracitada, uma educação de qualidade^[2] necessariamente tem como elemento central a formação de indivíduos autônomos e críticos. 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, uma educação pensada para os moldes mercadológicos, adota exatamente os processos formativos assentados no atendimento às demandas do trabalho e da indústria, buscando treinar indivíduos para melhor se adequarem a estes espaços.

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, em

que Freire (2020) destaca não haver possibilidades para a construção dos saberes, mas apenas para sua transmissão e repetição.

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 vivenciada no EM frequentemente se aproxima de uma semiformação.

Quando são levados em conta os fatores anteriormente mencionados, quanto a estrutura e organização desta etapa, 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 - BNCC.

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).

Portanto, reiterando a importância de delimitar as perspectivas conceituais presentes no artigo, no que diz respeito à autonomia estudantil, as principais referências adotadas estão em Freire (2020), Kant (2016, 2019) e 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 se discute autonomia dos estudantes. Ao refletir sobre tal conceito a partir das concepções de Freire e Kant, o autor aponta 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.

Kant (2016) argumenta que a autonomia é a base da moralidade e que a liberdade é um pré-requisito fundante desta, complementa afirmando que autonomia está inegavelmente relacionada com a ética e a moralidade, afirmando que a autonomia é a capacidade de agir de acordo com as leis morais que são autoimpostas pelo sujeito (Kant, 2019).

Assim, a concepção de autonomia 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 autonomia. 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 (Kant, 2016, 2019).

Em Freire (2020), apesar de não haver 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.

Assim, mobilizando essas percepções acerca da autonomia estudantil e sobre educação e o Ensino Médio, é possível destacar que a formação humana emancipatória carrega a autonomia discente como elemento central, o que corrobora com a concepção educacional exposta e funciona como lentes para os olhares investigativos que realizaram esta pesquisa, aliadas aos delineamentos epistemológicos mencionados.

Realizados os apontamentos sobre o Ensino Médio, é possível refletir acerca do Currículo enquanto campo teórico, 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.

Lopes e Macedo (2011) 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 significados diversos, dentre os quais está a função de organizar disciplinas, horários e vivências dos sujeitos escolares, tendo sempre o intuito de promover um processo de ensino.

MELO; SANTOS.

Seguindo, as autoras declaram que todas essas definições podem apresentar diferentes perspectivas, 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.

É pertinente destacar que as teorizações do currículo se debruçam sobre múltiplas questões e elementos que vão além do já foi exposto e que, dependendo 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, o Quadro 1, adaptado de Silva (1999), apresenta uma síntese acerca dos múltiplos temas:

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 de Silva (1999).

Apesar de este estudo focar na discussão das metodologias de ensino, é importante salientar que não é feito dentro de uma perspectiva tradicional; ao contrário, por estas discussões se ocuparem em pensar sobre metodologias que tragam os estudantes para o protagonismo, para autonomia e emancipação estudantil, tais reflexões se aproximam mais de uma concepção crítica de currículo.

Essa concepção 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 conteúdos 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, como afirma Saviani (2016) ao elucidar que o papel da escola é proporcionar uma caminhada que parte do saber comum para o saber científico e especializado.

Saviani (2016) afirma ainda que a cultura popular não é inferior à cultura erudita, mas que a ação escolar necessariamente deve se preocupar em promover saberes novos, os quais não poderiam ser aprendidos fora da escola e que precisam ser adquiridos ao vivê-la. Nesse processo, os conhecimentos com os quais se chega na escola são também importantes, pois “o saber espontâneo, baseado na experiência de vida, a cultura popular [...] é a base que torna possível a elaboração do saber e, em consequência, a cultura erudita” (Saviani, 2016, p. 58).

Nesse sentido, destaca-se que a escolha dos métodos estará sempre imbuída de determinada concepção de educação e de currículo; mesmo que de maneira desinformada, ela estará presente, pois as percepções teóricas podem não estar alinhadas com o discurso em questão, mas a prática necessariamente expressará uma concepção.

Em se tratando das Metodologias Ativas (MA), o conceito surge 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 concepção dos métodos de ensino neste contexto, Manfredi (1993) anuncia que se tratavam de procedimentos que tinham como base a neutralidade e o desenvolvimento de princípios pautados na liberdade e no incentivo à responsabilidade dos estudantes.

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 e traz uma reconfiguração no relacionamento entre educador e estudante, que passa a representar uma relação menos de submissão e mais de cooperação.

Morán (2015) afirma que todo processo de ensino que coloca o estudante como protagonista, é ativo, sendo essa a perspectiva adotada para a escrita deste estudo: 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.

Assim, é possível descrever o conceito^[2] das 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. O interesse é em, portanto, discutir as MAE enquanto propostas que desloque 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.

Percurso metodológico

Através de uma pesquisa bibliográfica do tipo Estado da Arte (EA), realizou-se o mapeamento das teses e dissertações dos programas de pós-graduação em educação brasileiros (2013-2022), que têm como foco as MA e o currículo do ensino médio. Ao realizar as etapas que compõem um EA e com o olhar investigativo refinado pelos delineamentos teóricos já destacados aqui, percorreu-se o caminho metodológico em busca de responder ao problema de pesquisa destacado na introdução.

MELO; SANTOS.

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).

No que concerne à escolha pela base de dados, elegeu-se 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).

Nas buscas, delimitou-se o recorte temporal de 2013 a 2022. A delimitação temporal da última década, justifica-se pela intenção em reunir uma quantidade expressiva de trabalhos e por representar um recorte relevante quantitativamente, para que seja possível enxergar o fluxo deste campo de investigação e a maneira como vem se movimentando a temática nas produções acadêmicas.

Seguindo a quarta etapa, tendo como fonte de coleta de dados o Catálogo de teses e dissertações da CAPES, buscou-se 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 (Bireme, 2009; Pereira; Galvão, 2014; Santos *et al*, 2020).

Os operadores *booleanos* “AND”, “OR” ou “NOT”, compõem as estratégias de busca no banco de dados digital. Ao utilizar o *booleano* “and” entre as duas palavras usadas na busca – currículo; ensino médio -, foi possível localizar os estudos que abordavam os dois temas, ou seja, uma intersecção entre as duas temáticas (Bireme, 2009; Pereira; Galvão, 2014; Santos *et al*, 2020).

Todos os dados encontrados nesta intersecção tinham em suas discussões o assunto “currículo e ensino médio” juntos. Realizada a coleta, no resultado encontrado, chegou-se a um total de 3999 teses e dissertações. Dessa quantidade coletada, buscou-se pelas obras que também apresentassem como temática as MA.

As 3999 teses e dissertações coletadas 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, ocorreu a seleção através da leitura dos títulos: aqueles que apresentavam as MA como também sendo um elemento, permaneciam; e as obras 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 de busca deste 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).

Para tanto, foi indispensável o rigor na leitura de 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 destacar que na leitura dos resumos, identificou-se a falta de autorização de divulgação na maioria das obras, impossibilitando que fossem incluídas neste EA. No total, 312 teses e dissertações foram eliminadas por não possuírem disponibilidade de divulgação, restando 79 obras.

Foi possível notar ainda, 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, com base em seus títulos, resumos, autores, datas de publicação e região. A partir dessa organização cabe, portanto, seguir para a etapa da leitura e síntese do material obtido.

Na sétima etapa, iniciaram-se os processos mais aprofundados de leitura das 43 produções. Além da releitura dos resumos, foram feitas também as leituras das introduções, buscando de forma incessante por elementos que circundam o problema de pesquisa.

Tendo como técnica de análise, a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2016), a partir desta etapa, debruçou-se sobre o conjunto de operações que compõem esta técnica, tendo como intuito o 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: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferências e interpretação dos resultados (Bardin, 2016). Cabe esclarecer que esses três pontos estruturantes da análise de conteúdo atravessam as nove etapas deste EA. O momento da pré-análise, por exemplo, 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 iniciou-se este EA.

Bardin (2016) 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 (Bardin, 2016).

Com o *corpus* da pesquisa delimitado, após as ações da pré-análise, Bardin (2016) elucida que é chegada a fase da análise efetivamente. Essa fase é iniciada, neste EA, através da realização da etapa de número 7, com a leitura e síntese preliminar, na qual foram efetuadas as ações descritas anteriormente. Por meio destas leituras mais aprofundadas das 43 teses e dissertações, foi possível realizar o tratamento dos dados que compõem este artigo, a fim 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), compreende-se 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.

Na etapa da categorização, foi tomado por base 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. A Figura 1 apresenta 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 pelos autores com base em Santos *et al.* (2020) e Bardin (2016).

As análises das 43 teses e dissertações estão imbuídas dos balizamentos teóricos e permitiu a elaboração de três categorias: Categoria 1 – Produção de teses e dissertações por região; Categoria 2 – Concepções de MA abordadas nas teses e dissertações; Categoria 3 - Tipos de MA identificadas nas teses e dissertações. Dando continuidade, portanto, apresentamos as categorias a seguir.

Resultados e Discussões

Na Categoria 1, analisou-se a distribuição da produção acadêmica em teses e dissertações dos programas de pós-graduação em educação no Brasil, que abordem a temática, 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 pode-se notar a distribuição das teses e das dissertações nas cinco regiões brasileiras, com suas quantidades representadas por 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 pelos autores.

Como é possível observar, 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, o mesmo cenário é observado 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.

Ainda, no final da Tabela 1, nota-se o total de obras produzidas em teses e dissertações por região, a fim de ter uma visão mais ampla quanto ao quantitativo das produções acadêmicas nas distintas regiões do país, levando em conta tanto teses quanto dissertações. É possível 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 à 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 seu nascimento 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, em maior quantidade, docentes doutores nos programas de pós-graduação (Gatti, 2002). Esses apontamentos são importantes para se refletir também sobre as produções nos programas de mestrado e doutorado na atualidade, pois apesar de haver tais programas em todas as regiões do país, as regiões Sul e Sudeste continuam apresentando certa hegemonia na produção científica em educação.

Bortolozzi e Gremski (2004) também 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. Os autores citados afirmam que as distribuições de investimentos regionais em pesquisa, demonstram claras assimetrias.

Isso é visto em especial para as regiões Nordeste e Norte, respectivamente, o que gera relações de desigualdade quanto à 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).

Assim, as análises realizadas apontam que esses números são também um reflexo do investimento em produção científica em educação no Brasil, que em meio a constantes cortes como, por exemplo, em bolsas de incentivo à pesquisa, acaba desestimulando o fazer científico no país.

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 valor 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 investigações em andamento e comprometer o desenvolvimento da produção de conhecimento científico no Brasil.

Seguindo, na Categoria 2, é pertinente resgatar a concepção de MA definida neste artigo, como MAE, em que o protagonismo estudantil pode funcionar como um caminho para sua autonomia. Nesse contexto, em que os discentes saem da passividade, ocorre o estímulo de um olhar crítico nos estudantes do Ensino

Médio e são estabelecidos processos formativos mais dinâmicos, em que 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 MA, sendo elas: Autonomia, Emancipação, Crítica, Criatividade e Aprendizagem. Ao discutirem as MA, as produções selecionadas estabelecem seu foco nessas perspectivas, sendo que elas não apareceram nas obras de maneira isolada. Portanto, foi possível observar que há pesquisas com foco maior em Autonomia, Emancipação e Crítica. Há também as que, ao discutirem MA, focam na Aprendizagem e Criatividade, e esses temas tendem a aparecer juntos.

Logo, percebeu-se 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 como estão distribuídas as cinco concepções nas 43 obras, com a quantidade de produções e quais perspectivas são mais predominantes:

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

AUTONOMIA, EMANCIPAÇÃO E CRÍTICA		APRENDIZAGEM E CRIATIVIDADE	
Teses	7	Teses	14
Dissertações	9	Dissertações	13
TOTAL	16	TOTAL	27
Percentual	37,2%	Percentual	62,8%

Fonte: Elaborado pelos autores.

É importante reiterar que as cinco concepções não aparecem de forma isolada, mas em determinada medida, todas as 43 publicações apresentam as cinco perspectivas. Porém, elas tendem a focar mais ou menos em algumas, dessa forma organizam-se 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, as análises efetuadas apontam que essas cinco perspectivas aparecem associadas a expressões que foram recorrentes nas 43 obras selecionadas e que estão presentes e associadas a mais de uma das perspectivas, demonstrando que tais concepções e as temáticas que as circundam por vezes se entrelaçam sendo, portanto, relacionadas entre si.

Foi possível observar 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 conceito de MAE, já que ao discutirem MA, focam na autonomia dos estudantes e na formação discente pautada em escolhas e reflexões.

Logo, as obras selecionadas têm abordado as MA enquanto caminhos para Autonomia, Emancipação e Crítica estudantil, em consonância à perspectiva delineada acerca dos elementos constituintes das MAE. Portanto, apesar de serem numericamente a minoria dentre o total de trabalhos coletados, é possível observar que as 16 obras que abordam temas como Reflexão, Cultura, Comprometimento e Autoconhecimento, focam na Autonomia, Emancipação e Crítica ao discutirem MA, corroborando com tal concepção.

Mota e Rosa (2018) apontam que são crescentes as quantidades de estudos na educação que buscam investigar se ainda são eficientes para aprendizagem significativa os métodos passivos de ensino. Pode-se enxergar esse crescimento na análise dos dados, pois mesmo as obras que discutem MA de perspectivas mais voltadas para Aprendizagem e Criatividade, o fazem apresentando conceitos relacionados a 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, por exemplo. Nessas 27 obras, foi possível visualizar os conceitos de autonomia que se diferenciam das outras 16, sendo mais voltados para o aprender a aprender, uma perspectiva que relaciona a responsabilidade dos discentes, seu engajamento nos estudos e o sucesso escolar.

Portanto, as 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 coletadas, nas quais prevalecem as concepções 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, apontando que as MA também vêm sendo pesquisadas no Ensino Médio como caminhos para formação humana emancipatória.

MELO; SANTOS.

Após as análises realizadas quanto às concepções de MA, surge a terceira categoria que trata dos tipos de MA identificadas nas obras selecionadas. Para tanto, é pertinente salientar o que foi exposto anteriormente: as metodologias ativas não devem se limitar tão somente a métodos engessados e prontos, que apresentam um passo-a-passo pré-determinado.

Dessa maneira, nesta categoria, serão expostas algumas MA utilizadas nas obras analisadas, de forma mais demarcada e caracterizando os métodos em questão, assim como serão descritas metodologias outras que também se caracterizaram como ativas, por promover o protagonismo estudantil, conforme os preceitos de Morán (2015).

Com isso, é possível também analisar se as teses e dissertações, ao abordarem MA e currículo do ensino médio, vêm pesquisando MA 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 observar dentre as 43 obras analisadas, a seguinte disposição no que concerne aos tipos de MA presentes nas teses e dissertações:

Quadro 2 – 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 pelos autores.

Entre as obras selecionadas, 7 dissertações e 3 teses adotaram a Gameificação, sendo esse o tipo de MA mais frequente dentre os dados. A gameificação, 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).

Outro modelo de ensino ativo frequente foi o uso de tecnologias digitais, que possui grande ligação à gamificação, já que as tecnologias digitais podem ser abordadas por meio dos jogos utilizados nas aulas. Das teses analisadas, 5 aplicaram como metodologia ativa a utilização de tecnologias digitais e 1 dissertação o fez. Foi possível analisar 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).

Uma 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 que possui grande eficiência, por promover movimento aos estudantes, para o papel de protagonistas, permitindo que estabeleçam vivências ricas em espaços para além do real.

A respeito das 7 produções que se debruçaram sobre o Ensino híbrido, observou-se 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 identificar o ensino híbrido associado ao *maker*, no trabalho de Gauer (2021), sendo esta, uma MA que faz referência à sua tradução literal do inglês para o português: criador ou criadora. Na educação *maker*, os estudantes são estimulados a construir produtos educacionais, compreender o funcionamento de determinado objeto ou até mesmo poder realizar seu concerto (Raabe; Gomes, 2018).

Duas MA também identificadas, foram a Aprendizagem Baseada em Projetos (5) e a 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.

Na segunda - aprendizagem baseada em problema (ABP) -, observou-se essa mesma dinâmica na superação da organização disciplinar do currículo e foi possível notar também que essas duas MA

MELO; SANTOS.

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 busca promover novos conhecimentos por meio da resolução criativa de problemas propostos, sendo os problemas, neste contexto, o principal estímulo para a aprendizagem.

Além dessas metodologias já apresentadas, destacam-se 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 identificar, por meio das 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.

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.

Por fim, há duas metodologias de ensino que não são explicitamente identificadas como MA: aprender a aprender e fruição literária. Contudo, por meio das análises quanto as duas obras, identificou-se o foco no protagonismo, através da utilização destes métodos e por isso, foram incluídas as dissertações aos dados da pesquisa, em coerência a percepção de MA já elencada 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 estes precisariam aprender a estudar por meio de processos que os trouxesse mais para o protagonismo. Nessa perspectiva, 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 frutiva 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 lançar 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, em consonância aos seus percursos metodológicos, é possível entender 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, a fim de contextualizar o que os motivou a realizar sua investigação.

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 perspectivas mais pré-estabelecidas de MA, utilizando os métodos ativos já conhecidos e descritos para discutir o protagonismo estudantil. Diante do exposto nas três categorias e caminhando para a finalização dessa seção, no Quadro 3 elaborou-se uma síntese dos apontamentos realizados através das categorias que emergiram neste estudo:

Quadro 3 – Síntese dos resultados das categorias.

Categoria 1 - Produção de teses e dissertações por região.	39% do total de teses e dissertações (17) são de instituições que pertencem à região Sul.
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 Gameificação; 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.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os resultados apresentados no Quadro 3, trazem importantes dados a serem considerados e apontam para a relevância do grande potencial que é o entrelaçamento destes três campos do conhecimento: MA, currículo e ensino médio. Assim, a partir dos dados obtidos e das análises realizadas, serão tecidas as considerações finais na próxima seção.

Considerações finais

Como visto, o Ensino Médio (EM) brasileiro passou por diversas reformas ao longo dos anos e não apresentou significativo desenvolvimento quando se leva em conta as últimas mudanças na política curricular do Novo Ensino Médio. Com um ensino fortemente pensado para o mundo do trabalho, é possível notar 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 EM para a formação humana crítica e emancipatória, lançou-se o olhar para as Metodologias Ativas (MA), como possibilidades de promover maior dinamicidade ao ensino, levando em conta o fato de que é possível falar sobre métodos de ensino ativos, sem estar engessado em perspectivas já prontas do fazer docente.

Parte da importância das MA para o currículo do EM 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, observou-se ainda que é possível permitir que os estudantes entendam melhor como esses conhecimentos são produzidos e quais conexões existem entre eles, compreendendo um pouco do fazer científico.

Entende-se que a valorização do conhecimento científico inicia já na educação básica e que o incentivo ao protagonismo estudantil é parte importante desse processo de estímulo ao pensamento crítico e autônomo dos estudantes, que acessarão futuramente o ensino superior e na continuidade de suas formações, ingressarão no mundo da pesquisa também.

Assim, tendo como objetivo investigar de que forma as metodologias ativas se articulam ao currículo do ensino médio em teses e dissertações dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação brasileiros, presentes no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, publicados nos anos de 2013 à 2022, foram lançados os olhares investigativos sobre as 43 obras selecionadas, seguindo os procedimentos metodológicos de uma pesquisa do tipo Estado da Arte.

Na intenção de alcançar o objetivo traçado, selecionou-se 43 teses e dissertações que discutem o tema MA e currículo do ensino médio, para analisá-las através da técnica de análise de conteúdo de Laurence Bardin. Este movimento resultou no surgimento de três categorias, que tratam

respectivamente sobre a distribuição de publicação das produções por região e ano, as concepções de MA presentes nas obras, e os tipos de MA identificadas nas teses e dissertações selecionadas.

Do caminho percorrido é possível concluir, portanto, que as produções 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 concepções como autonomia, emancipação, crítica, aprendizagem e criatividade, dentre as quais observou-se uma tendência emergente na discussão de MA com olhares para emancipação discente, o que se aproxima do conceito de MAE, definido neste artigo.

Apesar disso, foi possível notar que as MA, nas obras analisadas, vêm sendo abordadas a partir de modelos pré-estabelecidos e já descritos, não levando em conta que qualquer método de ensino que traga os estudantes para o protagonismo, é considerado ativo. Além disso, as quantidades assimétricas de publicações ao longo dos dez anos delimitados e nas diferentes regiões do país permitiu problematizar a distribuição de investimentos públicos nos programas de pós-graduação e a disponibilidade de bolsas de estudos aos pesquisadores da área educacional brasileira, impactando negativamente a produção acadêmica do campo.

Foi possível observar ainda, que o entrelaçamento destes três campos do conhecimento, apresentam importantes apontamentos quanto aos movimentos no campo mais amplo da Educação Básica, no qual a discussão acadêmica acerca da temática mencionada ressaltou aos olhares investigativos, essas três categorias quanto à dinâmica das publicações, no recorte temporal de 2013 a 2022. Assim, ao longo do percurso metodológico deste artigo, foram realizados os movimentos elencados e apoiados pelos construtos teóricos aqui delineados no que se refere ao campo do currículo, das MA e do ensino médio.

Por fim, destaca-se a relevância da aproximação entre as MA e o currículo como campos teóricos que se desdobram no campo do ensino médio, em que se notam as contribuições deste estudo para a ciência e para sociedade, 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.

É possível afirmar ainda, que há espaços para a realização de mais estudos na educação, centrados nesta temática. 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 consigam possibilitar aos discentes caminhos para uma aprendizagem mais dinâmica e que estimula o protagonismo dos estudantes.

[1] Apesar de o EA ainda ser erroneamente encarado como somente uma etapa de exploração ou revisão, ao longo dos últimos anos, autores referências nas discussões metodológicas das pesquisas científicas, como Romanowski e Ens (2006), o apontam como uma metodologia, configurada 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).

[2] É preciso discutirmos sobre o conceito de qualidade, que no campo da educação pode apresentar significados e dimensões diferentes (Dourado; Oliveira, 2009). Corroboramos com os autores citados 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 há possibilidade de apontarmos um único elemento como determinante para pensar a qualidade escolar. 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 neste artigo, ao falarmos de uma educação de qualidade, vamos nos ater a esfera formativa da educação. Portanto, ao considerarmos uma educação de qualidade para o EM, concordamos que ela deve ter, dentre outros elementos, a preocupação com a formação para autonomia, baseada na reflexão e na crítica.

[3] 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.

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.

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 nº 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.

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.

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.

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.

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.

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

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.

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.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Prática**. Tradução, introdução e notas de Valério Rohden. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Tradução e notas de Inês A. Lohbauer. São Paulo: Martins Claret, 2019.

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.

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.

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.

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.

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.

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.

SANTOS, M. A. R. 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 medio 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 (cense) 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, 2000.

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/tarlau-moeller.pdf>. Acesso em 16 abril 2023.

VETTER, L. S. P. **Mediação de leitura do literário no ensino médio pela via fruitiva**. 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.

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.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* (CC BY-NC-SA 4.0)

MELO; SANTOS.

Recebido em: 31/10/2023
Aprovado em: 21/10/2024