

Roberta dos Reis Neuhold

7º ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Grupo de Trabalho Metodologias Ativas

Uma estratégia de “uso invertido” do livro didático nas aulas de Sociologia

Belém, Pará

2021

INTRODUÇÃO

Nas edições de 2012 a 2018, a Sociologia integrou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do ensino médio (BRASIL, 2012, 2015, 2017). Por meio dessa política pública, o Ministério da Educação distribuía, para todos os estudantes matriculados em instituições públicas de ensino do Brasil, livros didáticos específicos dos componentes curriculares de Biologia, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia. Considerando que 88% das 7,5 milhões de matrículas no ensino médio concentram-se em estabelecimentos públicos (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2020), cerca de 6,6 milhões de alunos¹ permaneciam, entre três ou quatro anos, com um volume de Ciências Sociais sob seus cuidados.

Essa abrangência da distribuição do livro didático corrobora a necessidade de não desconsiderá-lo como um artefato educacional. Cabe sublinhar que, sob posse do aluno, esse livro costuma circular livremente entre a escola e a casa, podendo ser lembrado como um recurso que o discente tem em mãos para se preparar para uma aula, para aprofundar-se ou revisar conteúdos e, quem sabe, para transitar, por mera curiosidade, entre diversos temas, conceitos e teorias, sendo, em muitos casos, o primeiro, quiçá único livro da área que adentrará sua residência. Nessa perspectiva, traçar estratégias de uso dessas obras, de leitura e de síntese dos seus conteúdos, apresenta-se como um caminho para o estudante aproximar-se, com relativa autonomia, dos próprios conteúdos das Ciências Sociais.

Neste artigo, apresento justamente uma estratégia de participação ativa dos estudantes em uma atividade que parte do livro didático para introduzir novos conteúdos de ensino. Trata-se de um relato ancorado em minha experiência no ensino médio integrado ao técnico como docente de Sociologia de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Inicialmente, conceituo a sala de aula invertida (BERGMANN; SAMS, 2019) como uma das metodologias ativas (BACICH; MORAN, 2018) que incentivam o engajamento dos estudantes a partir do estudo prévio dos conteúdos, em casa, e do desenvolvimento de atividades de cunho mais prático, na sala de aula. Em seguida, sublinho a lacuna, no que vem sendo denominado de subcampo do ensino de

¹ Segundo dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) do Ministério da Educação, em 2019, 20,2 mil escolas foram atendidas pelo PNLD do ensino médio, beneficiando 6,9 milhões de estudantes.

Sociologia (BODART; PEREIRA, 2017. MOCELIN, 2020), de estudos sobre as práticas de ensino que envolvam o uso do livro didático e a sala de aula invertida. Aqui localizo a intenção deste desprezioso trabalho de compartilhar, no formato de relato, uma experiência que, guardadas as devidas especificidades, flerta com alguns pressupostos das metodologias ativas, com destaque para a da sala de aula invertida (BERGMANN; SAMS, 2019) e para a avaliação por pares, e, ao mesmo tempo, propõe um uso para este artefato educacional tão difundido, mas pouco analisado no que diz respeito à recontextualização na sala de aula (ENGERROFF, 2017). Assim, exponho sobretudo a metodologia que venho adotando há três anos para, em alguns momentos, introduzir novos conteúdos de ensino e incentivar os estudantes a manusearem o livro didático e utilizá-lo como mais um recurso de aprendizagem.

Duas ressalvas, porém, precisam ser feitas de antemão. A primeira diz respeito ao gênero deste trabalho, assentado em uma metodologia que pode ser classificada como um estudo descritivo do tipo relato de experiência, o que justifica sua narrativa em primeira pessoa. Seu intuito é registrar uma estratégia didática, mais do que analisá-la em profundidade. A segunda ressalva remete a um anunciado anacronismo deste texto, visto que o mesmo relato que se propõe a compartilhar uma experiência de uso do livro didático em um encontro sobre o ensino de Sociologia na educação básica, quem sabe para dialogar com os pares sobre suas potencialidades e limitações, está desalinhado com uma mudança radical no PNLD que, a partir de 2021, deixou de disponibilizar aos discentes obras didáticas de Sociologia, em nome de uma possível interdisciplinaridade enunciada como “área do conhecimento”. Implementado às pressas, sem participação ampla de setores sociais envolvidos com a educação pública, e desalinhado de uma política concomitante de formação de professores para implementar um currículo integrado, esse novo PNLD nos lança em uma nebulosa sobre o próprio lugar do ensino de Sociologia na educação básica (MAÇAIRA, 2020b. NEUHOLD, 2021).

A SALA DE AULA INVERTIDA

As estratégias pedagógicas que possibilitam o contato dos estudantes com os conteúdos curriculares, por meio de estudos autônomos, e reservam a sala de aula para momentos mais práticos de socialização e experimentação têm sido reconhecidas como uma metodologia ativa denominada “sala de aula invertida”.

A conceituação da sala de aula invertida é associada aos estadunidenses Jonathan Bergmann e Aaron Sams (2019). A partir de suas experiências docentes no ensino de ciências na escola secundária, Bergmann e Sams sistematizaram essa metodologia que, em linhas gerais, consiste na inversão da ordem das atividades: “o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula” (BERGMANN, SAMS, 2019, p. 11). Em outros termos, se no modelo convencional da educação formal os alunos são apresentados aos conteúdos de ensino na escola, por meio, geralmente, de uma aula expositiva, e, em casa, fazem tarefas para aprofundar conhecimentos, na sala de aula invertida o professor disponibiliza aos estudantes um material para que estudem o conteúdo antes da aula, e, na escola, eles dirimem dúvidas e executam tarefas de cunho prático, mediadas pelo docente.

Em relação à interação na sala de aula, Bergmann e Sams (2019) sugerem reservar os minutos iniciais da aula para esclarecer dúvidas sobre o material disponibilizado para estudo prévio, no geral um vídeo (gravado pelo próprio docente expondo o conteúdo ou de autoria de terceiros) ou um texto. Essa, aliás, é apontada como uma das desvantagens da metodologia, visto que não permite aos estudantes apresentarem seus comentários ou dificuldades de forma simultânea, como na aula síncrona. Daí a importância de os docentes dedicarem um período para “treiná-los” de forma que analisem os materiais de modo eficaz. Nesse sentido, os estudantes são incentivados a pausar ou retroceder o material disponibilizado para estudo, produzindo anotações que, apoiadas no método Cornell, “transcrevem os pontos importantes, registram quaisquer dúvidas que lhes ocorram e resumem o conteúdo aprendido” (BERGMANN; SAMS, 2019, p. 12). Depois de respondidas as dúvidas, os alunos são apresentados às atividades do dia, a saber, uma “experiência em laboratório, atividade de pesquisa, solução de problema ou teste” (BERGMANN, SAMS, 2019, p. 12). Essas atividades são avaliadas como na aula convencional, porém o papel do docente assume “funções mais orientadoras e tutoriais”, sem se resumir à exposição de conteúdos (BERGMANN, SAMS, 2019, p. 12).

Bergmann e Sams (2019, p. 19-30) listam, entre as vantagens dessa metodologia, a exploração da cultura digital para atingir os objetivos de ensino e aprendizagem; a possibilidade de “ajudar os estudantes ocupados” ou mesmo que percorram longas distâncias no trajeto casa-escola, dada a flexibilidade para estudarem os novos conteúdos em qualquer lugar; a facilidade de revisar os conteúdos, pois, nos termos dos autores,

permite que os alunos “pausem e rebobinem” o professor, retomando conteúdos que não foram compreendidas durante a exposição; a intensificação da interação entre aluno-professor, facilitando, inclusive, que o professor conheça melhor os estudantes; a ampliação da interação aluno-aluno; a personalização do atendimento ao estudante, atendendo às necessidades específicas de cada um, quer para aqueles que encontrem dificuldades na compreensão do conteúdo, quer para os mais preparados para avançar; a redução da distração dos estudantes; e a relação com as famílias, pois podem ter ciência sobre os conteúdos estudados e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem.

PRÁTICAS DE ENSINO NO SUBCAMPO DO ENSINO DE SOCIOLOGIA

As metodologias nomeadamente ativas começaram a fazer parte das discussões sobre o ensino de Sociologia em período mais recente. No IV Congresso Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Abecs), realizado em 2020, foi criado o grupo de trabalho “Metodologias Ativas de Aprendizagem e Jogos Didáticos no Ensino de Sociologia”, acolhendo discussões sobre jogos didáticos, jogos teatrais (JOHNSON, 2020. SIMAS, 2020), hipertextos, temas geradores e comunidades multiculturais na sala de aula, criação de memes, podcast e metodologia da tela crítica. A sala de aula invertida, até então ausente dos principais canais de debate sobre o ensino de Sociologia (OLIVEIRA, 2020), apareceu pela primeira vez nesse grupo de trabalho com a comunicação de Brayner (2020) sobre gêneros textuais e digitais na aprendizagem de conceitos sociológicos relacionados à socialização, ao qual pode ser acrescido o verbete de Rafaela Oliveira (2020) no **Dicionário do Ensino de Sociologia** (BRUNETTA; BODART; CIGALES, 2020). Anteriormente, em 2019, o grupo de trabalho “O Universo Digital no Espaço das Metodologias de Ciências Sociais / Sociologia na Educação básica”, do VI Eneseb, já trabalhava com a perspectiva de reunir experiências de inovação de práticas pedagógicas com a mediação das Tecnologias de Comunicação e Informação, mas sem trabalhos com menção explícita às metodologias ativas.

À lacuna na discussão sobre a sala de aula invertida soma-se o escasso debate sobre as práticas de ensino vinculadas ao uso do livro didático, muito embora já exista um conjunto de dissertações de mestrado e teses de doutorado a respeito das diferentes gerações dessas obras (MAÇAIRA, 2020a). Mapeando a produção dos programas de pós-graduação, Engerroff (2017) identificou trinta trabalhos, classificando-os entre as

temáticas (1) história das disciplinas escolares, (2) currículo, (3) categoria em destaque e (4) prática docente. Nessa última, incluiu apenas duas dissertações (CAVALCANTE, 2015. QUEIROZ, 2016), às quais acrescentamos o trabalho de Nascimento (2018) no âmbito do mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. É válido pontuar que mesmo em espaços de debate mais dinâmicos sobre o ensino das Ciências Sociais, como é o caso do Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (Eneseb) e do Congresso da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, os estudos que versam sobre os livros didáticos mantêm a mesma tendência assinalada por Engeroff (2017). Em sua maior parte, exploram a abordagem teórico-metodológica ou mesmo a seleção de conceitos, teorias e temas feitos por autores e editores, estando praticamente ausente do debate a ação docente, a perspectiva do professor-pesquisador e reflexivo na forma de relatos ou a recepção e uso por parte dos estudantes.

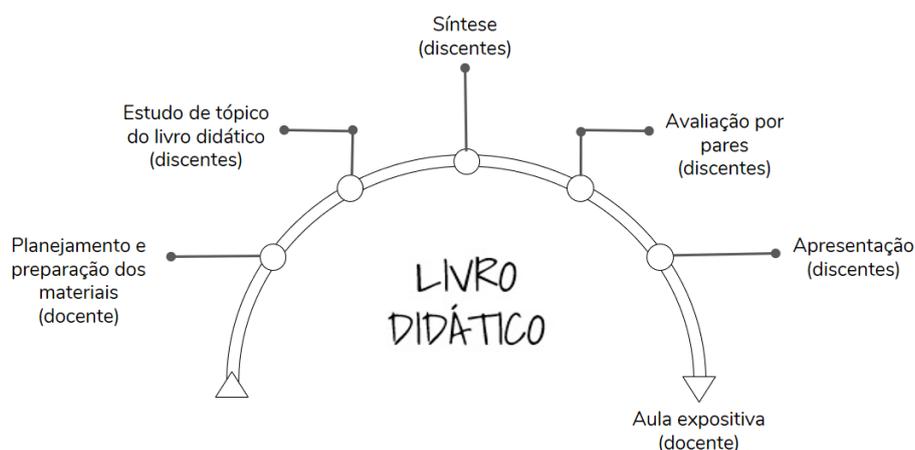
É nesse contexto que o presente trabalho pretende trazer contribuições, mais no sentido de sistematizar experiências do que propriamente de propor análises teórico-metodológicas a respeito delas.

RELATO SOBRE UMA PRÁTICA DE ENSINO

Embora não tenha sido planejada a partir de tal suporte teórico-metodológico e não atenda necessariamente a todas as fases sugeridas, a estratégia de ensino ora apresentada, em alguma medida, flerta com o que vem sendo chamado de “sala de aula invertida”. Isso porque incentiva o estudo prévio dos conteúdos por parte do estudante – que lê, sintetiza, dialoga com os pares e apresenta seu entendimento e questionamentos sobre os conteúdos do livro –, para mais tarde a docente tomar a dianteira da aula, esclarecendo dúvidas, estabelecendo conexões e propondo aprofundamentos sobre os conceitos, teorias e temas estudados. É verdade que o estudo prévio não tem sido feito em casa e sim na escola, mas em arranjos com potencial de serem desenvolvidos em outros locais depois de os estudantes se familiarizarem com a proposta. De qualquer forma, apresenta-se como um uso “invertido” do livro didático que, além de modificar a própria estrutura da sala de aula (literalmente, visto que, durante o processo, eu circulo pela sala ou me sento nas cadeiras dos estudantes enquanto eles se posicionam na frente da lousa), intensifica a relação entre estudante-estudante, estudante-professora, estudante-conhecimento e estudante-livro didático.

De forma geral, quatro etapas compõem o processo: (1) o planejamento docente e a produção de um arquivo em aplicativo de apresentação on-line de edição colaborativa de slides; (2) o estudo de certo capítulo do livro didático, sendo um tópico específico para cada dupla de estudantes, e posterior síntese, resultando na produção de conteúdo de uma tela do arquivo de slides; (3) a avaliação por pares; e, finalmente, (4) a apresentação oral (Figura.1).

Figura 1 – Etapas da atividade com o uso do livro didático



Fonte: Autora.

A etapa inicial consiste no planejamento docente, com a seleção dos conteúdos de ensino que serão objeto de estudo em dado período de tempo, seguida da identificação do capítulo do livro didático que contempla, parcial ou integralmente, os objetivos de aprendizagem estabelecidos.

Convém destacar que, dificilmente, um capítulo do livro atende os objetivos de aprendizagem traçados em sua totalidade. É comum haver conceitos e teorias ausentes, autores que talvez não fossem citados e, o que é recorrente, exemplos descolados da realidade do estudante. Quando desenvolvi esta estratégia, eu selecionava algumas seções de um ou mais capítulos, retirava os “excessos”, aquele quadro com a biografia de um(a) autor(a) que não interessava na aula etc. Mais tarde, porém, comecei a experimentar trabalhar com o capítulo completo, englobando, inclusive, as seções com sugestões de livros e vídeos ou com exercícios. Percebi que, assim, conseguia estabelecer uma linha mais coerente entre as apresentações dos estudantes e ficava sob minha responsabilidade, mais tarde, lapidar os tópicos citados, destacando o que se aproximava do meu plano de ensino e incluindo outras perspectivas e conceitos ausentes do livro.

Ainda na etapa inicial, depois de selecionado o capítulo do livro didático, parto para a criação de um arquivo em aplicativo de apresentação on-line. Nele, preparo a estrutura de cada uma das telas do arquivo, sendo uma por tópico, com título idêntico ao presente no livro, e campos para identificação dos discentes autores e revisores (Figura 2). Para tanto, uso o “Apresentações Google”, um programa gratuito que permite criar um arquivo de apresentação no formato de slides, editá-lo individual ou colaborativamente, incorporando textos, vídeos, animações, fotos e outros recursos, de modo simultâneo e a partir de diferentes dispositivos (*tablets*, telefones móveis e computadores).

Figura 2 – Preparação da atividade com a seleção do capítulo do livro didático a ser estudado e com a criação de um arquivo on-line de apresentação

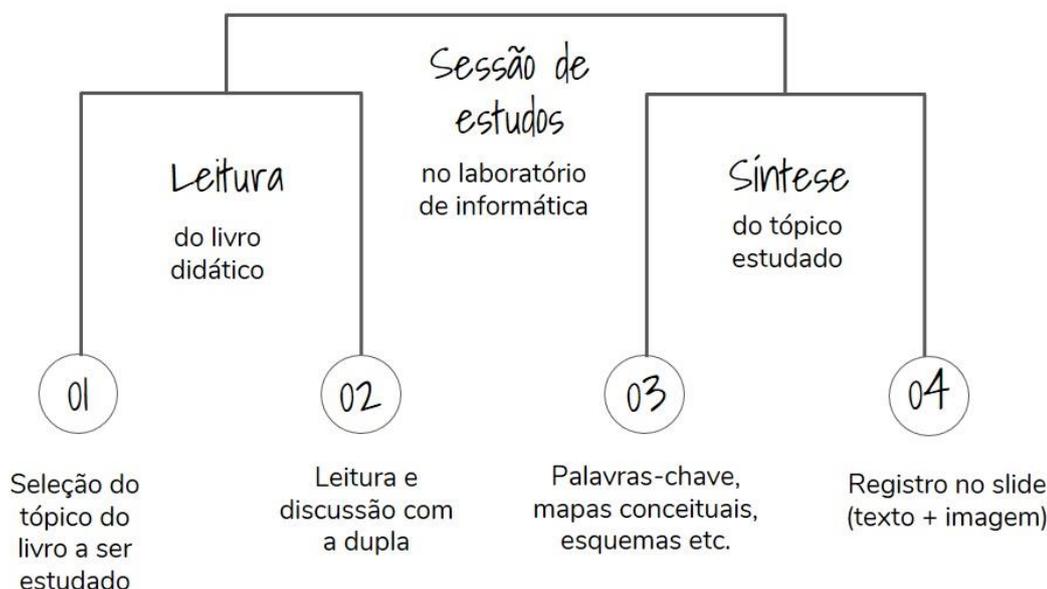
The diagram illustrates the process of creating a presentation file from a book page. On the left, a book page titled "O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL" by Florestan Fernandes is shown. On the right, a presentation slide with the same title is shown. Handwritten annotations explain the process: "título da seção do livro é repetida na tela do arquivo de apresentação" (book section title is repeated in the presentation file), "cada seção se transforma em um slide" (each section becomes a slide), "campo para indicação da participação discente" (field for student participation), and "página do livro a ser estudada é indicada no arquivo de apresentação" (book page to be studied is indicated in the presentation file).

Fonte: Autora.

A segunda etapa, que costuma acontecer no laboratório de informática, inicia com a apresentação, pela professora, da proposta da atividade. Em seguida, organizados em duplas, os estudantes selecionam uma das telas do arquivo de slides; realizam a leitura do tópico pelo qual ficaram responsáveis; elaboram um resumo, preferencialmente na forma de palavras-chave, esquemas, mapas conceituais e mentais; e produzem, no mínimo, uma tela do arquivo de apresentação, incluindo texto e, quando houver no livro, uma imagem

com legenda (FIGURA 3). Durante esse processo, assessoro as duplas individualmente, conforme suas demandas.

Figura 3 – Ação discente durante a atividade



Fonte: Autora.

Aqui corroboro a visão de Bergamn e Sams (2019) quando citam o potencial desse momento com caráter mais tutorial e orientador, em sala aula. Enquanto circulo pela sala consigo conversar com os estudantes individualmente ou em pequenos grupos, dando mais atenção àqueles com dificuldade ou, nos termos dos autores, que “se sentem bloqueados” (BERGMANN, SAMS, 2019, p. 12).

Denomino a terceira etapa, que também ocorre no laboratório de informática, de “avaliação por pares”. A avaliação por pares é conhecida por exigir “que os alunos forneçam comentários ou notas (ou ambos) aos seus pares sobre um produto ou desempenho, com base nos critérios de excelência para esse produto ou evento que os alunos se envolveram” (FALCHIKOV, 2007, p. 132). No caso ora relatado, a avaliação por pares envolve a leitura da tela de slide produzida pelos colegas e a indicação de melhorias na forma de comentários.

Para iniciar o processo, exibo um vídeo legendado chamado **Austin’s butterfly** (A borboleta de Austin, em tradução livre) (2012). Nele, o professor Ron Berger narra o

desafio dado ao menino Austin, do primeiro ano do ensino fundamental, de fazer um desenho científico de uma borboleta-tigre. Enquanto conta a história, o professor mostra para sua pequena turma, também do ensino fundamental, a produção do estudante. Sentada em um semicírculo no chão, à frente do professor que, de uma cadeira, narra a história, a turma gradativamente vai entrando em contato com o esforço de Austin, mediado pelo docente, mas, sobretudo, pela devolutiva e acolhida dos seus colegas, para desenhar a borboleta tal como lhe havia sido apresentada (FIGURA 4).

Figura 4 – Captura de cena do vídeo **Austin's butterfly** (2012), usado como material de sensibilização para iniciar a avaliação por pares

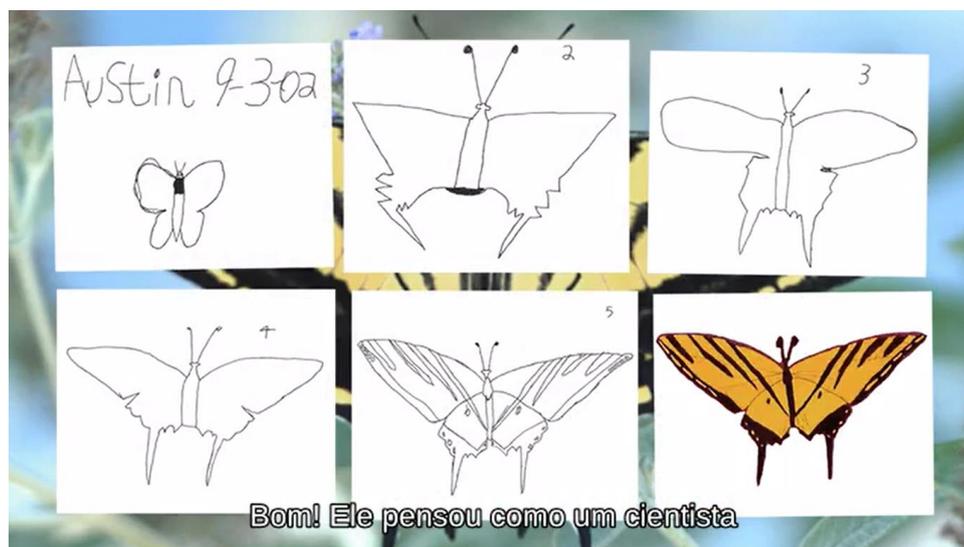


Fonte: <https://modelsofexcellence.eleducation.org/resources/austins-butterfly>

A mediação, de alguma forma, projeta Austin para dentro da sala do professor Berger, e a sua turma, que interage respondendo às perguntas e vibra com as produções da criança, representa os próprios colegas que encorajavam o menino a tentar mais uma vez aperfeiçoar sua produção. “Aqui está o desenho de Austin. Ele deveria ter feito um desenho científico da borboleta [mas] [...] ele esqueceu de olhar cuidadosamente como um cientista”. O professor prossegue: “[e ele] começou a desenhar a imagem de uma borboleta que ele tinha na cabeça [...] e isso foi o que ele desenhcou”. Berger mostra uma tela com um desenho de uma borboleta. Era uma borboleta? Era, todos reconhecem. Mas era a borboleta representada na fotografia? Não, não era. Era um bom trabalho? Não, mas era um bom começo. A narração continua: “Todos os alunos do primeiro ano [...] sentaram no chão, como vocês estão sentados. E decidiram dividir seus conselhos em dois tipos: primeiro, o formato das asas. Então, quando as asas estavam corretas, eles

aconselharam sobre o padrão dentro das asas”. E, nesse ponto, Berger começa a interagir com a sua própria turma. Pergunta, “Ally, o que você diria?”. A criança responde: “Ele pode desenhar mais pontuda”. O professor concorda e pergunta a outro estudante o que ele aconselharia. Etak sugere que o ângulo da asa poderia ser diferente e o docente pede para que se levante e mostre, no próprio desenho, até onde deveria ir a asa, em qual ângulo e formato, e a criança atende o pedido. O professor incentiva e chancela sua sugestão: “Viu, isso é bem específico!”. E, como se Austin tivesse ouvindo os conselhos, a segunda versão apresentada em uma tela pelo professor Berger já traz uma borboleta com outras características. E assim segue o diálogo até que, depois de seis tentativas consecutivas, cada uma delas acolhendo as críticas específicas dos colegas, Austin apresenta um desenho que impressiona crianças e professor, tanto da história quanto na sala do professor Berger (FIGURA 5). “Quais foram os tipos de conselhos que eles deram que lhe permitiu melhor a cada vez?”, pergunta Berger. “Bem, eles disseram o que estava errado. [...] Eles foram mais específicos, mas não foram maus por causa disso”, diz uma das crianças. E a outra completa: “E você não usa só o que está na sua cabeça, você usa um olhar apurado”.

Figura 5 – Captura de tela do vídeo “Austin’s butterfly”, ilustrando como os trabalhos revisados, a partir de críticas específicas, resultam em diferentes versões



Fonte: <https://modelsofexcellence.eleducation.org/resources/austins-butterfly>

O vídeo é breve, com duração de seis minutos, e sensibiliza a turma para a atividade que irá realizar: cada dupla revisa uma tela de outra dupla, fazendo críticas

específicas e construtivas na forma de comentários, uma das ferramentas do programa Apresentações Google. Tudo é feito no arquivo eletrônico, de forma escrita. Finalizada a revisão, a autoria lê os comentários, ficando ao seu critério acolher as sugestões ou não. No geral, ainda que se mostrem apreensivos, em um primeiro momento, os estudantes dizem que é um processo que aperfeiçoa suas produções. Essa estratégia também amplia o escopo dos seus estudos, visto que cada dupla se aprofunda em dois tópicos: um pelo qual responde pela autoria e o outro em que faz uma leitura crítica e propõe melhorias.

A última etapa, que acontece na sala de aula, consiste na apresentação oral, na qual os estudantes, com o suporte dos slides que produziram, socializam com a turma o resultado dos estudos.

Figura 6 – Modelo de slide e produções de três turmas diferentes sobre a mesma seção do livro estudada



Fonte: Autora.

A Figura 6 mostra a diversidade de produções a partir da leitura da mesma seção do livro didático. Na parte esquerda superior, está a tela em branco de slide tal como é apresentada para o estudante no início da atividade. Ela remete a uma seção do livro didático **Tempos modernos, tempos de Sociologia** (BOMENY *et al*). Nas outras três telas, compilo produções de três turmas diferentes, que fizeram a atividade na mesma semana, mostrando os variados caminhos seguidos para sistematizar e apresentar os

resultados dos estudos. Nas três telas, foram destacados os conceitos em pauta, fazendo uso de recursos gráficos para tornar os conceitos e teorias mais acessíveis. Em duas, os estudantes seguiram as orientações da professora, fazendo uso da imagem contida no livro didático, a saber, uma representação de Theodore de Bry sobre a execução do último imperador inca por colonizadores espanhóis.

Como estão trabalhando em um arquivo único, ao final deste trabalho, os estudantes têm em mãos uma síntese do capítulo elaborada por eles. O arquivo fica acessível para toda turma e reforço, constantemente, que pode ser usado como material de apoio e revisão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho, na forma de um relato de experiência, apresentou uma estratégia para fomentar o engajamento discente em uma atividade que parte do livro didático para introduzir novos conteúdos de ensino. Nela, o contato dos estudantes com os conteúdos curriculares, por meio de estudos autônomos, antecede a aula expositiva. De forma geral, quatro etapas compõem o processo: (1) o planejamento docente e a produção de um arquivo em aplicativo de apresentação on-line de edição colaborativa de slides; (2) o estudo de certo capítulo do livro didático, sendo um tópico específico para cada dupla de estudantes, e posterior síntese, resultando na produção de conteúdo de uma tela do arquivo de slides; (3) a avaliação por pares; e, finalmente, (4) a apresentação oral. Dessa forma, o estudante lê, sintetiza, dialoga com os pares e apresenta seu entendimento e questionamentos sobre os conteúdos do livro, para mais tarde a docente tomar a dianteira da aula, esclarecendo dúvidas, estabelecendo conexões e propondo aprofundamentos sobre os conceitos, teorias e temas estudados. A estratégia flerta com alguns pressupostos das metodologias ativas, com destaque para a da sala de aula invertida. Trata-se de um uso “invertido” do livro didático que, além de modificar a própria estrutura da sala de aula, intensifica a relação entre estudante-estudante, estudante-professora, estudante-conhecimento e estudante-livro didático.

REFERÊNCIAS

APRESENTAÇÕES GOOGLE. Disponível em: <https://www.google.com/intl/pt-BR/slides/about/>. Acesso em: 18 maio 2021.

AUSTIN'S butterfly: building excellence in student work. Direção de David Grant. Maine: EL Education, 2012. Disponível em: <https://modelsofexcellence.education.org/resources/austins-butterfly>.

BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BAPTISTA, C. R. et al. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

BATISTA, Tereza Raquel Gomes. **A escolha dos livros didáticos de Sociologia no ensino médio**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais e Humanas) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2017.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

BODAR, Cristiano das Neves; PEREIRA, Thiago Ingrassia. Breve balanço do subcampo “Ensino de Ciências Sociais” no Brasil e o papel da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, jan./jun. 2017, p. 1-10.

BOMENY, Helena *et al.* **Tempos modernos, tempos de Sociologia**. Rio de Janeiro: Ed. do Brasil, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2012, Sociologia. Brasília: MEC / SEB, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2015, Sociologia. Brasília: MEC / SEB, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2018, Sociologia. Brasília: MEC / SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programas do livro**: dados estatísticos. Brasília: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRAYNER, Verônica. Sala de aula invertida e gêneros textual/digital na aprendizagem de conceitos sociológicos relacionados à socialização. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 4, São Paulo, 2020.

BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. **Dicionário do Ensino de Sociologia**. Maceió: Ed. Café com Sociologia, 2020.

CAVALCANTE, Thayene Gomes. **Adoção do livro didático de Sociologia na educação básica**: estudo com docentes da rede pública da Primeira Gerência Regional de Ensino da Paraíba. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio) – Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2015.

ENGERROFF, Ana Martina Baron. **A Sociologia no ensino médio**: a produção de sentidos para a disciplina através dos livros didáticos. 2017. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

ENGERROFF, Ana Martina Baron; OLIVEIRA, Amurabi. Os sentidos da sociologia escolar nos livros didáticos no Brasil. **Revista Pós Ciências Sociais**, v. 15, n. 30, 2018, p. 215-240.

FALCHIKOV, N. The place of peers in learning and assessment. In: D. BOUD, N. FALCHIKOV (Eds.). **Rethinking assessment in higher education**: Learning for the longer term. London: Routledge. p. 128-143, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 30 ago. 2020.

MAÇAIRA, Julia Polessa. O ensino de ciências sociais no Brasil (1920-2019): um século, três gerações de livros didáticos de sociologia. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 44, 2020, on-line. 44º Encontro Anual da ANPOCS, 2020a. v. 1. p. 1-22.

MAÇAIRA, Julia. O ensino de Sociologia e o livro didático. In: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. **Dicionário do Ensino de Sociologia**. Maceió: Ed. Café com Sociologia, 2020b, p. 210-214.

MOCELIN, Gustavo. O ensino de Sociologia e o seu subcampo. In: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. **Dicionário do Ensino de Sociologia**. Maceió: Ed. Café com Sociologia, 2020, p. 397-401.

NASCIMENTO, Tais Barbosa Valdevino do. **A recontextualização do livro didático de Sociologia**: um estudo de caso no Colégio Estadual Olga Benário Prestes. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

NEUHOLD, Roberta dos Reis. Diálogos com Roberta dos Reis Neuhold. In: BODART, Cristiano das Neves. **Diálogos sobre o ensino de sociologia**. V. 2. Maceió: Ed. Café com Sociologia, 2021, p. 83-94.

OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo. O ensino de Sociologia e a sala de aula invertida. In: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. **Dicionário do Ensino de Sociologia**. Maceió: Ed. Café com Sociologia, 2020, p. 371-373.

QUEIROZ, Jorge Jose Lins de. **O ensino de Sociologia hoje**: práticas docentes e o livro didático. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio) – Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2016.

SILVA, Afrânio et al. **Sociologia em movimento**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2016.