



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



RAQUEL ALVES DA SILVA

DO DESINTERESSE AO PROTAGONISMO:

Práticas de construção de aprendizagens significativas no ensino de história.

ANANINDEUA-PA
2025

RAQUEL ALVES DA SILVA

DO DESINTERESSE AO PROTAGONISMO:

Práticas de construção de aprendizagens significativas no ensino de história.

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, da Universidade Federal do Pará, *Campus* de Ananindeua, como necessário à obtenção de título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Saberes históricos no espaço escolar.

Orientador(a): Prof. Dr. Adilson Júnior Ishihara Brito

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586d Silva, Raquel Alves da.
Do Desinteresse Ao Protagonismo: : Práticas de construção de
aprendizagens significativas no ensino de história / Raquel Alves
da Silva. — 2025.
172 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Adilson Júnior Ishihara Brito
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Campus Universitário de Ananindeua, Mestrado Profissional em
Ensino de História, Ananindeua, 2025.

1. Ensino de História . 2. Desinteresse Escolar . 3.
Aprendizagem Significativa . 4. Lapbook . 5. Exposição de
fontes históricas . I. Título.

CDD 372.89



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

RAQUEL ALVES DA SILVA

A Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação, presidida pelo orientador Prof. Dr. Adilson Júnior Ishihara Brito e constituída pelos examinadores Profa. Dra. Júlia Constança Pereira Camêlo e Prof. Dr. Renato Pinheiro da Costa, reuniu-se no dia 29 de agosto de 2025, às 14:00 horas, nas dependências do *Campus* Universitário de Ananindeua da Universidade Federal do Pará, para avaliar a Defesa de Dissertação da mestranda RAQUEL ALVES DA SILVA intitulada: “DO DESINTERESSE AO PROTAGONISMO: práticas de construção de aprendizagens significativas no ensino de história”. Após explanação da mestranda e sua arguição pela Comissão Examinadora, a dissertação foi avaliada depois que todos os presentes se retiraram. Desta apreciação, a Comissão Examinadora retirou os seguintes argumentos: 1) que a dissertação atendeu prontamente a todas as recomendações feitas à época do exame de qualificação; 2) que a mestranda respondeu com propriedade a todas as indagações e questionamentos da Banca; 3) que a mestranda construiu argumentos coerentes, dentro de uma escrita que guarda um estilo e clareza a serem exaltados; 4) e que por todos estes aspectos a dissertação foi **APROVADA**, com conceito **EXCELENTE** pela Comissão, de acordo com as normas estabelecidas pela Resolução 5.737, de 23 de janeiro de 2024.

Documento assinado digitalmente
 ADILSON JUNIOR ISHIHARA BRITO
Data: 01/09/2025 10:30:26-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Adilson Júnior Ishihara Brito
Orientador / PPGEH-UFPA

Documento assinado digitalmente
 JULIA CONSTANCA PEREIRA CAMELO
Data: 01/09/2025 10:43:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Júlia Constança Pereira Camêlo
Membro Externo da Banca / PROFHISTÓRIA-UFMA

Documento assinado digitalmente
 RENATO PINHEIRO DA COSTA
Data: 01/09/2025 12:41:56-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Renato Pinheiro da Costa
Membro Interno da Banca / PPGEH-UFPA

DEDICATÓRIA

DEDICO ESTE TRABALHO A TODOS AQUELES QUE ME INCENTIVARAM A NÃO DESISTIR E TORCERAM PARA VER A SUA CONCLUSÃO, A VOCÊS A MINHA ETERNA GRATIDÃO.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir esta dissertação, é impossível não retornar o olhar ao longo do caminho percorrido, e ao fazer esse gesto de memória e reconhecimento, há uma força maior que me sustenta e me antecede: meu eterno agradecimento ao Pai Celestial. A Ele, que esteve presente em cada instante de silêncio, incerteza, exaustão e esperança. Foi pela graça de Deus que encontrei forças nos dias em que o corpo pedia descanso e a mente se via consumida pelo cansaço das viagens, do trabalho e dos estudos. Sem Deus, eu não teria suportado as extensas jornadas entre o Maranhão e o Pará, nem teria permanecido firme diante das inúmeras exigências do caminho. Sua presença amorosa me guiou, me segurou e me reconduziu todas as vezes em que pensei em desistir.

À minha mãe, Rozeny Alves, minha eterna gratidão. Seu colo é meu porto seguro. Cada gesto seu — o abraço acolhedor ao final de uma jornada difícil, a palavra certa no momento de dor, o silêncio escutado com amor — foi combustível para que eu não desanimasse. Você foi meu abrigo e minha fortaleza. Nos dias mais turbulentos, foi a sua fé em mim que manteve acesa a minha fé em mim mesma. Suas orações, sua escuta atenta e seu sorriso firme me conduziram com a delicadeza de quem ama sem medir. Muito obrigada por ter sido casa quando eu precisei repousar a alma.

Ao meu companheiro de vida, Nilton, não existem palavras suficientes para expressar a dimensão da minha gratidão. Você foi o chão que me sustentou quando tudo parecia desabar. Sempre acreditou em mim, mesmo quando eu mesma duvidava. Seu apoio irrestrito foi além das palavras — esteve nas ações, nas presenças, nos cuidados e, sobretudo, nos gestos de amor concreto: como nas incontáveis viagens que você financiou para que eu pudesse estar em Belém e concluir cada etapa deste mestrado. Sem você, eu não teria conseguido manter o equilíbrio entre tantas demandas. Sua paciência, companheirismo e fé silenciosa foram pilares nesta jornada. Obrigada por nunca ter me deixado desistir.

Ao meu filho Rômulo, a quem dedico todo amor do mundo, meu mais profundo agradecimento. Seu olhar atento e generoso acompanhou meus passos por caminhos tão árduos. Quantas vezes você, ainda tão jovem, me acompanhou nas viagens cansativas, nas salas de aula da universidade, partilhando comigo as dificuldades e as vitórias silenciosas.

Você cresceu ao meu lado, e eu cresci com você. Ver seu apoio e sua companhia em cada passo desse caminho foi o que tornou este percurso menos solitário e mais pleno de sentido.

A minha amiga-irmã, Iolete Martins Maia, minha companheira de vida acadêmica e espiritual. Estamos juntas há 16 anos, desde a graduação, e nesse tempo nossa amizade só se fortaleceu e se enraizou. Não há como expressar com justiça o que você representa para mim. Você não é apenas uma amiga; é uma presença ancestral em minha vida. Acredito, com toda a minha fé, que nossos caminhos se cruzaram por um chamado muito maior, porque nossos laços não pertencem apenas a esta vida: eles vêm de um tempo profundo, de uma conexão que resiste ao tempo e às circunstâncias. Obrigada por caminhar comigo, por me ouvir, por me estender a mão quando precisei, por ser presença constante em todos os momentos. Você é parte da minha trajetória e da minha existência. Meu carinho e minha gratidão eternos.

Também quero agradecer a colaboração, o apoio e a confiança das muitas pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que a proposta da exposição (produto final dessa dissertação) se concretizasse. Em primeiro lugar agradeço a Aulienai Freitas, o coordenador pedagógico da escola Firmino Oliveira, que acreditou na proposta desde o início. Em uma gestão anterior, pesquisas fora do ambiente escolar eram desestimuladas, mas com essa nova gestão encontramos apoio, abertura e sensibilidade.

O coordenador não apenas me ouviu, mas também esteve presente ativamente, ajudando na organização das turmas, assumindo salas para que a atividade pudesse ocorrer e contribuindo inclusive na escolha do nome da exposição — um momento especial construído a muitas mãos com a participação das/os alunas/os. Sua compreensão da educação como processo integrado e dinâmico fez toda a diferença.

Agradeço também à vice-diretora Alcina Ferraz, pelo apoio constante e sensível. Sempre solícita, esteve disponível para contribuir com sugestões, buscar recursos e compartilhar informações importantes, como o acesso a fotos antigas do município, que enriqueceram ainda mais o processo. Sua alegria a cada etapa concluída e sua disposição em colaborar em detalhes, inclusive organizando documentos e materiais, demonstraram um compromisso com a educação que inspira.

Ao orientador Júnior Souza, deixo minha gratidão pelo companheirismo e pela presença em momentos-chave. Quando foi necessário apoio nas salas durante as dinâmicas interativas entre as turmas do 8º e 9º anos, ele esteve lá, contribuindo ativamente para que

tudo ocorresse de forma organizada. A atuação conjunta da equipe pedagógica — coordenador, orientador e vice-diretora — mostrou o quanto a educação se fortalece quando é construída de forma coletiva e comprometida.

Também quero dedicar um agradecimento especial às/aos minhas/meus alunas/os, que se dedicaram com entusiasmo e responsabilidade, muitas/os delas/es se mobilizaram além do horário escolar: compareceram à escola em um sábado, retornaram no turno da tarde após o almoço, e alguns voltaram até no domingo, comprometidos com cada detalhe da exposição. Foi emocionante vê-las/os organizando lembrancinhas, ajustando os materiais e pensando soluções com autonomia e criatividade.

Mais do que cumprir uma tarefa, elas/es se envolveram com o projeto, entenderam o propósito da atividade e se apropriaram do processo de aprendizagem. Subiram ao palco no dia da exposição com firmeza, propriedade e protagonismo, e para mim, ver essa desenvoltura foi a maior recompensa. Agradeço ainda Pelas nossas conversas nas reuniões, pelas conexões que as/os alunas/os fizeram entre os conteúdos estudados e a realidade, especialmente quando conseguir aplicar conceitos como trabalho formal, informal, exploração e trabalho análogo à escravidão ao contexto da pesca local e ao mundo globalizado. Foi gratificante perceber o quanto o trabalho com os lapbooks contribuiu para esse processo de reflexão crítica e aprendizagem significativa.

Não posso deixar de mencionar os relatos de pais e responsáveis que perceberam mudanças na postura dos filhos frente aos estudos. Receber o reconhecimento dessas famílias, ouvir seus filhos estavam mais engajados, interessados e comprometidos com o aprendizado foi emocionante e reafirma a importância de propostas que valorizem o protagonismo estudantil e o vínculo entre a escola e comunidade.

Deixo ainda meu carinho e agradecimento à querida Bruna, minha companheira de luta no Profhistória, agradeço com o coração em festa. Sua presença foi abrigo e força nos dias difíceis. Compartilhamos não apenas tarefas, leituras e cobranças do mestrado, mas também angústias, inseguranças e esperanças. Você é um ser humano ímpar, de sensibilidade rara e coragem admirável. Nossas conversas, risos, desabafos e trocas fizeram com que essa caminhada fosse menos árdua. Obrigada por ser essa presença firme, generosa e tão verdadeira. Sua amizade foi essencial para que eu não me sentisse sozinha em meio às exigências deste percurso.

Agradeço também às colegas Márcia e Rutinéia, por todos os momentos compartilhados, pelo companheirismo e pela generosidade durante o mestrado. Dividir essa etapa com vocês foi um privilégio. Aos demais colegas de turma, que, com suas presenças, conversas e contribuições, ajudaram a construir uma atmosfera de aprendizado e troca, meu muito obrigada. Cada um deixou uma marca especial neste processo.

Aos professores do mestrado, que me desafiaram, orientaram e me provocaram intelectualmente, minha sincera gratidão. Suas aulas e provocações ecoam em cada linha escrita desta dissertação. Muito obrigada por serem parte da minha formação.

Por fim, registro meu mais profundo e sincero agradecimento ao meu orientador, professor Adilson Brito, cuja contribuição ultrapassou o campo das orientações pontuais e se constituiu como presença intelectual e humana em todas as etapas desta dissertação. A concepção inicial da exposição, que se tornou o eixo articulador da proposta, nasceu de sua sugestão sensível e perspicaz. A partir daí, sua atuação se fez constante e determinante — acompanhando não apenas a execução prática das atividades, Adilson não apenas orientou, mas inspirou, encorajando-me a assumir plenamente a autoria e a responsabilidade sobre este trabalho, sem deixar de oferecer o suporte necessário para que cada decisão metodológica e teórica fosse sustentada por sólida reflexão. Te agradeço meu querido orientador!

Minha gratidão à todos e todas que que torceram, acolheram, escutaram ou simplesmente vibraram por mim em algum momento dessa jornada. Este trabalho é também de vocês. Ele é fruto de uma caminhada coletiva, de afetos entrelaçados, de vínculos que sustentam e de um sonho que, por fim, se faz realidade.

RESUMO

A presente dissertação, investiga as causas do desinteresse dos estudantes do Ensino Fundamental pela disciplina de História na Unidade Integrada Firmino Oliveira, em Apicum-Açu/MA, e propõe estratégias pedagógicas para ampliar o engajamento e o protagonismo discente. O objetivo geral foi compreender fatores internos e externos que influenciam a desmotivação e, a partir desse diagnóstico, desenvolver práticas de ensino inovadoras, contextualizadas e conectadas à realidade sociocultural dos alunos. O estudo articula conceitos-chave como Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (Moreira, 1997; 2006; 2011; 2012)), que valoriza a relação entre conhecimentos prévios e novos conteúdos; Mediação Didática (Lopes, 1997), que compreende o professor como mediador ativo na construção do conhecimento; Base Psicológica do Interesse (Dewey, 1979), que destaca a motivação como força central no engajamento; e Didática da História e Consciência Histórica (Rüsen, 2007; 2016), que vinculam a aprendizagem histórica à formação de identidades e à orientação no tempo. Também dialoga com o conceito de currículo como construção social (Goodson, 2007), defendendo a integração entre saberes escolares e experiências de vida. A metodologia adota abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, histórico-documental, descritivo e fundamentada na pesquisa-ação, unindo intervenção pedagógica e reflexão crítica sobre a prática docente. As fontes analisadas incluem o Projeto Político-Pedagógico da escola, dados do Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão (SEAMA) e do SAEB, bem como diretrizes da BNCC. A proposta se insere na Linha de pesquisa ‘Saberes históricos no espaço escolar’, tendo como participantes da pesquisa as/os estudantes do 8º ano da Unidade Integrada Firmino Oliveira, que iniciaram as atividades em 2024 e que, em 2025, já cursando 9º ano deram continuidade às atividades que resultaram no produto final. O produto didático-pedagógico desenvolvido foi a exposição Fontes Históricas: mudanças e permanências na atividade pesqueira em Apicum-Açu/MA, concebida como ação final de um processo formativo. Para sua construção, utilizou-se o *lapbook* como recurso metodológico, funcionando como meio para sistematizar, organizar e representar visualmente os conteúdos históricos pesquisados. O público-alvo foram os estudantes do Ensino Fundamental II da escola Firmino Oliveira, mas o material e a metodologia foram concebidos para que possam ser adaptados por professores de História em outros contextos escolares. Os resultados evidenciaram que o uso do *lapbook* como etapa preparatória para a exposição Fontes Históricas: mudanças e permanências na atividade pesqueira em Apicum-Açu/MA, favoreceu a construção coletiva do conhecimento, estimulando a participação ativa, a autonomia e a capacidade dos estudantes de relacionar conteúdos históricos à realidade local. Ademais, a exposição fortaleceu o vínculo entre escola e comunidade, mobilizando familiares e ampliando o sentido social da aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino de História; Desinteresse Escolar; Aprendizagem Significativa; Lapbook; Exposição de Fontes Históricas.

ABSTRACT

This dissertation investigates the causes of students' lack of interest in the History subject at the Unidade Integrada Firmino Oliveira, in Apicum-Açu/MA, and proposes pedagogical strategies to increase student engagement and protagonism. The general objective was to understand internal and external factors influencing demotivation and, based on this diagnosis, to develop innovative, contextualized teaching practices connected to students' sociocultural realities. The study articulates key concepts such as Ausubel's Theory of Meaningful Learning (Moreira, 1997; 2006; 2011; 2012), which values the relationship between prior knowledge and new content; Didactic Mediation (Lopes, 1997), which regards the teacher as an active mediator in the construction of knowledge; the Psychological Basis of Interest (Dewey, 1979), which emphasizes motivation as a central force in engagement; and the Didactics of History and Historical Consciousness (Rüsen, 2007; 2016), which link historical learning to identity formation and orientation in time. It also engages with the concept of curriculum as a social construct (Goodson, 2007), advocating for the integration of school knowledge with life experiences. The methodology adopts a qualitative approach, of bibliographic, historical-documentary, and descriptive character, grounded in action research, combining pedagogical intervention with critical reflection on teaching practice. The sources analyzed include the school's Pedagogical Political Project, data from the Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão (SEAMA) and the SAEB, as well as BNCC guidelines. The proposal falls within the research line "Historical knowledge in the school space," with the research participants being 8th-grade students at Unidade Integrada Firmino Oliveira who began activities in 2024 and, in 2025, continued them in the 9th grade, culminating in the final product. The didactic-pedagogical product developed was the exhibition Historical Sources: Changes and Continuities in Fishing Activity in Apicum-Açu/MA, conceived as the final action of a formative process. For its creation, the lapbook was used as a methodological resource, serving as a means to systematize, organize, and visually represent the researched historical content. The target audience was lower secondary school students at Escola Firmino Oliveira, but the material and methodology were designed to be adaptable for History teachers in other school contexts. The results showed that the use of the lapbook as a preparatory stage for the exhibition Historical Sources: Changes and Continuities in Fishing Activity in Apicum-Açu/MA fostered the collective construction of knowledge, stimulating active participation, autonomy, and students' ability to relate historical content to the local reality. Furthermore, the exhibition strengthened the bond between school and community, mobilizing families and expanding the social meaning of learning.

Keywords: History Teaching; School Disinterest; Meaningful Learning; Lapbook; Exhibition of Historical Sources.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Fotografia da Escola Firmino de Oliveira.....	34
Figura 2 – Níveis de Desempenho Abaixo o Básico e Básico.....	47
Figura 3 – Níveis de Desempenho Adequado e Avançado.....	47
Figura 4 – Comparativo de desempenho dos estudantes da Região Nordeste em Ciências Humanas nas edições de 2019 e 2021	54
Figura 5 –Gráfico Média das Proficiências em Ciências Humanas.....	55
Figura 6 – Fábrica de tecido na Inglaterra no século XVIII.....	78
Figura 7 – Fábrica da marca Rinauê localizada em Apicum-Açu no século XX	78
Figura 8 – Fábrica de gelo em Apicum-Açu no século XXI	79
Figura 9 – Lojas de roupas nos séculos XVIII e XX	79
Figura 10 –Fábrica de carvão mineral na Inglaterra no século XVII	79
Figura 11 – Fábrica de algodão	79
Figura 12 – Laboratório de Pesquisa	80
Figura 13 – Reunião no Centro Tecnológico de Apicum-Açu	86
Figura 14 – Construindo o segundo <i>Lapbook</i>	89
Figura 15 – Reunião na casa da líder da equipe	91
Figura 16 – Relato das/os estudantes que desenvolveram o tema “Trabalho no Mundo Globalizado”.....	93
Figura 17 –Construção do novo <i>lapbook</i> “Trabalho no Mundo Globalizado”.....	95
Figura 18 – Relato de um dos integrantes do grupo "Trabalho: Atividade Transformadora Humana".....	97
Figura 19 – Lapbook não alcançou o objetivo nos critérios de estruturação e conteúdo.....	100
Figura 20 – Parte da equipe que construiu o <i>Lapbook</i> foi transferida para o turno da tarde, por isso os demais integrantes construíram esse outro Lapbook.....	100
Figura 21 – Lapbook “Trabalho nas sociedades pré-industriais.....	103
Figura 22 – <i>Lapbook</i> Novo “Trabalho na Modernidade Industrial”	105
Figura 23 –Lapbook "Trabalho no mundo Globalizado"	107
Figura 24 – Novo Lapbook Mundo Globalizado.....	108
Figura 25 – Equipe com Lapbook Trabalho: Atividade transformadora humana	109
Figura 26 – Relatos das/os estudantes após a apresentação.....	110
Figura 27 – Fontes Históricas	119
Figura 28 –Mapa Mental elaborado pelas/os alunos	124
Figura 29 – Gráfico do interesse das/os estudantes.....	127
Figura 30 – Gráfico dos Conhecimentos Prévios	128
Figura 31 – Gráfico das Participação das/os estudantes	129

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Instalações e mobília.....	34
Tabela 2 – Recursos de Informática.....	35
Tabela 3 – Resultados do SEAMA processados e divulgados pelo Caed.....	50
Tabela 4 – Organização das Ações Pedagógicas por Etapa e Ano Letivo.....	71
Tabela 5 – Etapas da Atividade com Lapbook segundo a Teoria da Aprendizagem Significativa.....	74
Tabela 6 – Organização da Sequência Didática.....	76
Tabela 7 – Organização da Sequência Didática (continuação).....	81
Tabela 8 – Metodologia da exposição	122
Tabela 9 – Metodologia da exposição (Continuação).....	124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
IA	Inteligencia Artificial
EJA	Educação de Jovens e Adultos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico
MEC	Ministério da Educação
NS	Nível Socioeconômico
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEAMA	Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão
SEDUC	Secretaria de Educação
TAS	Teoria Ausubeliana
UI	Unidade Integrada
URE	Unidade Regional de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 - CONTEXTO E CAUSAS DO DESINTERESSE ESCOLAR NA UI FIRMINO DE OLIVEIRA.....	31
1 CONTEXTUALIZANDO A ESCOLA.....	31
5.2 A ESCOLA E O DESINTERESSE ESCOLAR.....	35
5.3 O SEAMA E O SAEB: AVALIAÇÕES ESTANDARDIZADAS E DESINTERESSE ESCOLAR.....	46
CAPÍTULO 2- O LAPBOOK COMO FERRAMENTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	55
2.1 CONTRIBUIÇÕES DO LAPBOOK PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM.....	59
2.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.....	64
2.2.1 Construindo Saberes: Caminhos para o Ensino de História com Lapbook.....	68
2.3 AS ENCRUZILHADAS DA PESQUISA: LIMITES, CONTRATEMPOS E REINVENÇÕES.....	81
2.3.1 Quando o Planejado Encontra o Imprevisto.....	96
2.3.2 Quando a Palavra se Torna Saber: Apresentações e Avaliação.....	99
2.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO.....	109
CAPÍTULO 3 - EXPOSIÇÃO DE FONTES HISTÓRICAS: MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS NA ATIVIDADE PESQUEIRA EM APICUM-AÇU/MA.....	112
3.1 PERCURSO METODOLÓGICO.....	118
3. 2 ANÁLISE.....	124
3. 3 CONCLUSÕES DO CAPÍTULO.....	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS.....	136
APÊNDICE A – EXPOSIÇÃO DE FONTES HISTÓRICAS: MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS NA ATIVIDADE PESQUEIRA EM APICUM-AÇU/MA.....	141

INTRODUÇÃO

Prestei concurso público para a Prefeitura de Apicum-açu, localizada no estado do Maranhão, em 2019, e assumi o cargo no final do ano subsequente. Porém, veio à tona um impasse relacionado a supostas irregularidades no certame, resultando no afastamento dos novos servidores aprovados. Dessa maneira, empreendi esforços judiciais para assegurar o direito ao exercício da função. Após um processo contencioso ao longo do ano de 2021, fui eventualmente convocada em 2022, sendo readmitida à posição de professora de História, com alocação na Escola Unidade Integrada Firmino de Oliveira.

Contudo, fui confrontada com a demanda de lecionar disciplinas para as quais não possuo habilitação formal, tais como Artes, Filosofia, Ciências e Educação Física, além de História. Embora tenha inicialmente declinado tal incumbência, alegando a ausência de capacitação específica e as consequentes implicações ético-profissionais, fui compelida a aceitar, em decorrência da carência de docentes nessas áreas e da necessidade de complementação de minha carga horária, todavia pude me eximir da disciplina de Educação Física.

É imperativo reconhecer que a atuação em disciplinas para as quais não se detém habilitação constitui uma problemática latente no contexto municipal, evidenciando a escassez de profissionais qualificados. Adicionalmente, minha mudança de domicílio para o estado do Maranhão implicou a necessidade de adaptação a uma nova realidade geográfica e sociocultural, ao passo que exigiu esforços suplementares na formulação de estratégias pedagógicas eficazes para atender às demandas das turmas assumidas, inclusive no contexto das disciplinas para as quais não possuo formação específica

Desde o término da graduação, venho cultivando o desejo de ingressar no mestrado, fosse na vertente acadêmica ou na profissional. Para mim era fundamental escolher um programa de mestrado em História, alinhado com minha formação inicial. Em 2023, finalmente consegui ingressar no Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA). Esta conquista foi ainda mais significativa porque ocorreu pouco tempo depois do meu retorno à sala de aula, ou seja, logo após tornar-me professora concursada.

Para mim, o mestrado não corresponde apenas a uma expectativa de titulação. Representa, acima de tudo, uma oportunidade de reflexão sobre os processos de ensino e de aprendizagem da História, aprimoramento das minhas estratégias pedagógicas e [de minha](#)

visão sobre de um projeto com impacto social. Acredito que um estudo metodicamente conduzido no espaço escolar e a produção de um produto didático a ser replicado por outros professores e em outros contextos de aprendizado, pode efetivamente intervir no processo de aprendizagem dos estudantes, contribuindo significativamente para a melhoria do ensino em sala de aula.

O estudo que apresentamos nesta dissertação se insere na linha de pesquisa *Saberes Históricos no Espaço Escolar*, que “desenvolve pesquisas sobre o processo de ensino e aprendizagem da história, considerando as especificidades dos saberes e práticas mobilizados na escola”, pois que a proposta busca dar conta de uma problemática envolvendo o desinteresse escolar do alunado de Ensino Fundamental pela disciplina de História no contexto da Unidade Integrada Firmino de Oliveira.

Neste sentido, o estudo propõe investigar os fatores internos e externos ao ambiente da escolarização que contribuem para o desinteresse dos alunos e, conseqüentemente propõe estratégias pedagógicas a partir do desenvolvimento de uma proposição didática e uma proposta didática de formação continuada de professores que pretende revitalizar o ensino de História e torná-lo mais interessante e significativo para os estudantes da UI e de outras unidades escolares das redes de ensino públicas do Maranhão.

A CONSTRUÇÃO DO TEMA

O foco no tema das questões relacionadas às causas e/ou motivos que provocam ou contribuem para o desinteresse dos estudantes surgiu da minha experiência docente na UI - Firmino Oliveira e da observação direta do cotidiano da sala de aula e da realidade educacional local, onde tem sido notório a desmotivação pela disciplina História, refletindo-se em baixos índices de rendimento escolar e, potencialmente, em uma maior taxa de abandono escolar.

Esse cenário é agravado por dificuldades recorrentes entre os estudantes, como limitações na leitura, interpretação e compreensão de textos, bem como na resolução de problemas e no domínio das operações matemáticas básicas.¹ Soma-se a isso a presença de comportamentos de indisciplina e um visível descompromisso com os estudos, tema de muitas conversas informais entre professoras e professores no contexto do ensino. Esses

¹ Dados do SAEB e SEAMA que serão apresentados e problematizados no Capítulo 2 desta dissertação.

fatores não apenas interferem no rendimento escolar, mas também revelam fragilidades estruturais mais amplas, relacionadas ao contexto social e cultural dos alunos, exigindo do corpo docente o desenvolvimento de novas metodologias e estratégias pedagógicas, capazes de ressignificar o processo de ensino-aprendizagem e promover maior engajamento dos estudantes.

Diante desse cenário, cabe destacar que a escola Firmino Oliveira enfrenta desafios adicionais relacionados à infraestrutura precária, à falta de recursos educacionais adequados e ao contexto socioeconômico desafiador dos estudantes. Os dados internos usados na edição do projeto político pedagógico da escola evidenciam que “80% dos estudantes da escola são oriundos de famílias de baixa renda e atendidos por programas sociais”.

Segundo o Indicador de Nível Socioeconômico INSE, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), os alunos atendidos pela UI - Firmino Oliveira se localizam no Nível Socioeconômico (NS3), segundo o qual:

Os estudantes estão entre meio e um desvio-padrão abaixo da média nacional do INSE. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e o pai/responsável têm o ensino fundamental incompleto ou completo e/ou ensino médio completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, uma televisão, um banheiro, *wi-fi* e máquina de lavar roupas, mas não possui computador, carro, garagem e aspirador de pó. Parte dos estudantes passa a ter também *freezer* e forno de micro-ondas (Brasil, 2021, p. 51).

O baixo poder aquisitivo e o acesso precário ao saneamento básico, o que leva a uma realidade social voltada para a luta cotidiana pela sobrevivência, que distância e desvaloriza bens culturais importantes para a formação das/os alunas/os, como a cultura e a educação.

É importante considerar que o nível socioeconômico dos alunos e alunas pode contribuir significativamente para o desinteresse dos estudantes pela escola e pela História, afetando diretamente o seu rendimento escolar e bem-estar emocional. Por isso, é essencial compreender como essas condições adversas afetam o engajamento dos estudantes, a fim de propor intervenções eficazes e direcionadas.

É fato que o período da pandemia de COVID -19 , com o fechamento das escolas e a transição para o ensino remoto, exacerbaram as desigualdades educacionais preexistentes como por exemplo a distorção idade série, ampliando ainda mais a lacuna de aprendizado entre as/os alunas/os. Embora a taxa de aprovação no período tenha sido elevada, muitas/os estudantes retornaram às salas de aula físicas com níveis variados de desmotivação,

defasagem no aprendizado e falta de interesse pelos estudos, o que requereu reflexões pedagógicas e abordagens renovadas e adaptadas ao contexto do chamado “novo normal”:

Destaca-se que a elevação abrupta na taxa de aprovados entre 2019 e 2020 foi influenciada pela adoção de ajustes no planejamento curricular das escolas frente a pandemia de COVID-19 e está alinhada às recomendações do Conselho Nacional de Educação (CNE) e de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas de Educação (Unicef) (Brasil, 2023, p. 82).

Conforme apontado acima, a elevação abrupta na taxa de aprovados entre 2019 e 2020, influenciada pelos ajustes no planejamento curricular das escolas durante a pandemia de COVID-19, reflete um esforço para mitigar os impactos educacionais causados pelo contexto sanitário. Porém, apesar dessas medidas terem sido necessárias, ao contribuírem para um aumento na taxa de aprovação, elas também podem ter exacerbado problemas pré-existentes, como a distorção idade-série (Brasil, 2022). A distorção série-idade, que em 2022 afetou aproximadamente 21% das crianças na escola Firmino Oliveira, indica que muitos estudantes estavam com atraso escolar de dois anos ou mais. Esse cenário pode ser explicado pela interrupção no ritmo normal de aprendizagem, pela dificuldade de adaptação ao ensino remoto ou híbrido, e pela falta de recursos adequados para apoiar o aprendizado em casa.

Além disso, a investigação sobre as causas do desinteresse dos alunos pela disciplina de História na escola Firmino Oliveira é fundamental para orientar a revisão e implementação de políticas educacionais mais inclusivas e eficazes. A compreensão desses fatores deve subsidiar discussões sobre o PPP da escola, alinhando suas diretrizes às necessidades e expectativas dos alunos, promovendo uma educação que seja não apenas informativa, mas também transformadora e significativa para suas vidas.

Por fim, a proposta de pesquisa se justifica pela sua contribuição para o desenvolvimento educacional local e pela promoção de um ambiente escolar mais acolhedor e engajador para os estudantes. Ao investigar as raízes do desinteresse pela disciplina de História na Escola Firmino Oliveira, espera-se contribuir para o fortalecimento do vínculo dos alunos com o aprendizado, proporcionando-lhes uma educação de qualidade que seja relevante e inspiradora, sobretudo para aprenderem sobre si mesmos e o mundo em que vivem.

Assim, a presente dissertação não apenas aborda uma questão relevante e oportuna no contexto educacional, mas também visa a contribuir com propostas concretas e orientações

práticas para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem na escola, impactando positivamente a formação acadêmica e cidadã dos estudantes.

O desinteresse dos alunos pela disciplina de História no contexto da escola — campo da pesquisa — pode ser atribuído a uma variedade de fatores inter relacionados. Assim, partindo do problema em questão sobre as causas e/ou motivos que provocam ou contribuem para o desinteresse dos alunos pela disciplina de História elaboraram-se as seguintes hipóteses:

1. O ensino remoto no período da pandemia causou um comodismo no aluno.
2. Os alunos não identificam a utilidade, sentido ou aplicabilidade do que é ensinado na escola em relação à vida prática.
3. A falta de perspectiva ou visão de futuro interfere no interesse pela escola.
4. Questões familiares como falta de instrução dos pais, falta de apoio, incentivo e desestrutura familiar interferem no desempenho do aluno e provocam o desinteresse escolar.
5. A prática e/ ou a metodologia adotada **não** estão adequadas às novas demandas do Ensino.

Tais hipóteses refletem a complexidade da realidade escolar, atravessada por fatores pedagógicos, sociais, emocionais e estruturais. Assim, a partir dessa investigação, busca-se não apenas diagnosticar o problema, mas sobretudo, propor caminhos que tornem o ensino de História mais significativo, contextualizado e conectado com as vivências das/os alunas/os. Acreditamos que, ao promover práticas pedagógicas mais dialógicas, inclusivas e sensíveis às demandas do tempo presente, será possível fortalecer o vínculo das/os estudantes com a escola e com o saber histórico, contribuindo para uma aprendizagem significativa.

REFERENCIAIS TEÓRICOS

Todo estudo se sustenta em um quadro conceitual e/ ou teórico e, no caso específico, onde se pretende entender o desinteresse escolar, buscamos nos fundamentar na perspectiva de fugir de determinadas explicações recorrentes que atribuem aos docentes e suas práticas de ensino as razões do desinteresse das/os alunas/os. Dessa forma, pretende-se desenvolver esse estudo em uma perspectiva de responsabilidade compartilhada refletindo a partir do conceito de mediação didática (Lopes, 1997), da base psicológica do interesse (Dewey, 1979) e à luz

da Teoria da Didática da História (Rusen, 2007).

No que se refere ao processo de ensino-aprendizagem envolvendo a relação professor aluno, na prática em sala de aula, tomamos por base o conceito de mediação didática proposto por Lopes (1997), desenvolvido sob uma perspectiva construtivista, que preconiza que o conhecimento é construído pelo aluno através de sua interação ativa com o ambiente e com o professor.

Nesse sentido, a mediação didática é entendida como um processo que facilita a construção do conhecimento pelo aluno, proporcionando-lhe ferramentas, estímulos e orientações para isso. A autora justifica: “Utilizo o termo “mediação” em seu sentido dialético: um processo de constituição de uma realidade através de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas, com um profundo sentido de dialogia” (Lopes 1997, p. 106).

Na prática, a mediação didática coloca o professor como um mediador ativo no processo de ensino-aprendizagem. Ele não é apenas o transmissor de conhecimentos, mas sim alguém que interage com o aluno, estimulando-o, orientando-o, provocando-o a pensar e a refletir sobre os conteúdos e situações de aprendizagem.

A Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) foi desenvolvida por David Ausubel na década de 1960 e considera o contexto sociocultural e emocional do aluno como fatores que exercem uma ação psicológica sobre a eficácia da aprendizagem. Contudo, esclareço que para esse estudo pretendo considerar apenas o contexto sociocultural em relação ao desinteresse do aluno.

A TAS enfatiza a importância da organização e estruturação do conhecimento na aprendizagem. Ao discorrer sobre a aprendizagem significativa em Ausubel, Moreira explica:

Aprendizagem significativa é aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Substantiva quer dizer não-literal, não ao pé da letra, e não arbitrária significa que a intenção não é com qualquer ideia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende (Moreira, 2011, p. 13)

Para explicar como o aprendizado ocorre, a TAS aciona um conceito central, o “subsunçor”, que é definido por Moreira (2011, p. 18) da seguinte forma:

O subsunçor é, portanto, um conhecimento estabelecido na estrutura cognitiva do

sujeito que aprende e que permite, por interação, dar significado a outros conhecimentos. (...) O subsunçor pode ser também uma concepção, um construto, uma proposição, uma representação, um modelo, enfim, um conhecimento prévio especificamente relevante para a aprendizagem significativa de determinados novos conhecimentos.

Assim, a partir de uma ideia pré-existente no cognitivo do aprendiz, Ausubel apresenta duas condições para que ocorra a aprendizagem significativa: que os materiais de aprendizagem tenham potencial significativo e que haja interesse, oriundo do próprio educando para aprender. Moreira explica essas condições:

A primeira condição implica 1) que o material de aprendizagem (livros, aulas, aplicativos, ...) tenha significado lógico (isto é, relacionável de maneira não-arbitrária e não-literal a uma estrutura cognitiva apropriada e relevante) e 2) que o aprendiz tenha em sua estrutura cognitiva ideias-âncora relevantes com os quais esse material possa ser relacionado. Quer dizer, o material deve ser relacionável a determinados conhecimentos e o aprendiz deve ter esses conhecimentos prévios necessários para fazer esse relacionamento de forma não-arbitrária e não-literal (Moreira, 2011, p. 24-25).

Considerando o que propõe este estudo e as escolhas quanto a procedimentos metodológicos, a TAS se apresenta como uma base sólida em relação aos propósitos deste planejamento. Aliada a outros conceitos, pretende dar conta das razões, causas, motivos ou circunstâncias nas quais se (re)produz o desinteresse do aluno e aplicar a teoria para intervir na realidade escolar desse aluno, engendrando ações que despertem o seu interesse.

Mas, para produzir o interesse é preciso entender como ele funciona e como acioná-lo. Nesse sentido, John Dewey (apud Torezin, 2006, p.73), formula um conceito demonstrando a base psicológica do interesse:

Um interesse é primariamente uma forma de atividade própria do organismo; isto é uma forma de sua evolução ou crescimento que se realiza através da atividade, em tendências nascentes. Se examinarmos essa atividade pelo lado do que produz, temos seus aspectos objetivos: ideias, objetos, etc., a que o interesse se prende. Se levarmos em conta que o interesse nos desenvolve a nós mesmos, porque o eu toma parte em sua expressão, temos o lado pessoal e emocional. Qualquer consideração integral sobre interesse deve, portanto, concebê-lo como uma atividade em marcha dentro de cada um de nós, a fim de atingir um objeto, o seu julgamento de valor.

A base do interesse constitui a teoria da educação pragmatista de Dewey, que entende o interesse como a chave para o engajamento e motivação dos alunos na aprendizagem. Assim, é o interesse genuíno em um assunto específico que leva esse aluno à participação ativa, à busca de informações e à reflexão crítica. Dewey está a defender que o interesse é um movimento interno que se realiza por meio da ação, manifestando-se em tendências que se

dirigem a determinados objetos ou ideias.

Nesse viés, do ponto de vista objetivo, o interesse se volta para aquilo que o motiva externamente, ou seja, os conteúdos, temas ou situações que capturam a atenção. Já do ponto de vista subjetivo, envolve a participação do "eu" em sua expressão, ou seja, mobiliza dimensões pessoais e emocionais, revelando-se como experiência que transforma o sujeito.

Assim, toda análise sobre o interesse precisa considerá-lo como uma dinâmica viva entre o sujeito e o objeto, na qual o aprendizado se torna significativo porque envolve tanto aspectos cognitivos quanto afetivos. Essa concepção reforça a importância de práticas pedagógicas e de ensino que articulem o conteúdo escolar à experiência das/os estudantes, neste caso específico, especialmente as/os que frequentam as minhas aulas de História na Escola Firmino Oliveira, respeitando suas motivações internas e suas formas próprias de se envolver com o conhecimento — elementos indispensáveis para enfrentar o desinteresse e promover uma aprendizagem verdadeiramente significativa, conforme pressupostos da TAS.

Nessa lógica de direcionar a aprendizagem, o livro *Ensino de História e Consciência Histórica*, Cerri (2011), propôs uma reflexão sobre o campo do ensino de história, tecendo um diálogo com o filósofo, pedagogo e historiador alemão Jorn Rüsen, e fundamentado na Teoria da Didática da História.

Cerri, argumenta que todos os seres humanos possuem pensamento histórico, porque todo ser humano, está situado no tempo, dando significado a ele, sendo historiador ou não. Porém, cabe ao ensino de história, adotar uma metodologia que direcione a aprendizagem, buscando a compreensão e orientação no tempo das ações humanas, para que os alunos pensem historicamente.

Neste sentido, entendemos que o “pensar historicamente” leva à obtenção da consciência histórica, que não é um fenômeno produzido por historiadores, é algo construído na própria consciência de todas as pessoas. Sendo assim, um dos principais objetivos do ensino de história consiste em dar sentido ao conhecimento histórico, na perspectiva de criar identidades razoáveis. O objetivo é levá-los a criar a sua própria identidade e sua orientação no mundo.

Vejamos a formulação conceitual de Cerri (2011, p. 13):

O conceito de consciência histórica que, em poucas palavras, podemos definir como

uma das estruturas do pensamento humano, o qual coloca em movimento a definição da identidade coletiva ou pessoal, a memória e a imperiosidade de agir no mundo em que está inserido.

Enquanto a consciência histórica está relacionada à capacidade de compreender e interpretar o passado, reconhecendo sua influência no presente e antecipando suas implicações para o futuro num processo de reflexão crítica sobre a história, a Didática de História se constitui como disciplina que sistematiza os conhecimentos, estratégias e abordagens pedagógicas. Conforme pontua Klaus Bergmann (1990, p. 30):

A Didática da História é a disciplina científica que investiga e expõe sistematicamente os processos de ensino e aprendizagem, processos de formação e autoformação de indivíduos, grupos e sociedades a partir da e pela História. Fazendo isto, ela se refere às intenções práticas desta disciplina específica que é a História, como também aos seus interesses, problemáticas, pressupostos fundamentais, teorias, métodos, categorias, resultados e formas de exposição desses resultados.

Portanto, a Didática da História traz uma importante contribuição para o debate que propõe essa pesquisa ao contribuir para o desenvolvimento de uma Consciência Histórica razoável que possibilita a compreensão das múltiplas vozes, experiências e memórias que compõem a História.

DESINTERESSE ESCOLAR E ESTUDOS CORRELATOS

Partimos do pressuposto que entende o professor como um profissional qualificado e habilitado que mobiliza e constrói saberes, aliado a sua subjetividade e apropriação de saberes oriundos do saber docente em conjunto com o saber escolar. Nesse viés, dialogamos nesta dissertação com as discussões que Zavala (2015) propõe ao problematizar questões relacionadas à prática de ensino. Em seu artigo *Pensar 'teoricamente' la práctica de la enseñanza de la Historia*, Zavala (2015, p. 175) preocupa-se com a organização da forma como a prática de ensino de história é teorizada (fundamentalmente pelos acadêmicos) e de dentro (pelos próprios professores):

Es cierto que uno puede hablar de la enseñanza como la práctica de la enseñanza, obliterando el hecho de que se está refiriendo a una práctica. También es cierto que hablar por ejemplo de la enseñanza de la historia remite no solo a las prácticas de enseñanza, sino a las dimensiones curriculares, y también a asuntos tales como la evaluación, la ejercitación o las dificultades que pueda presentar para los estudiantes el aprendizaje de los conceptos o el tiempo histórico por ejemplo.

Os apontamentos levantados no artigo nos permitem refletir sobre a prática de ensino na escola Firmino Oliveira, indicando algumas importantes questões: 1. Como eu teorizo a minha prática? 2. Será que os demais professores da escola estão pensando e problematizando suas práticas? 3. Até que ponto fatores externos e internos influenciam na prática docente?

Outro trabalho fundamental para pensarmos tais questões é o de Monteiro (2003), no qual a autora aponta como objetivo discutir algumas construções próprias do saber escolar, identificadas e analisadas na dimensão do chamado “currículo em ação” da história ensinada, onde o instrumental teórico da historiografia se articula com aquele oriundo do campo da pesquisa educacional para abordar construções elaboradas para o ensino escolar, nas quais a instrução está imbricada com a finalidade educativa. A reflexão de Monteiro (2003) é fundamental para este estudo porque, fazendo parte das questões relacionadas à disciplina escolar história, não podemos deixar de falar sobre currículo. Ao longo do seu percurso no campo pedagógico, o conceito de currículo recebeu várias contribuições.

De acordo com Moreira (1997), dentre as definições possíveis para currículo, a de conhecimento escolar e da experiência de aprendizagem representa os dois sentidos mais usuais. Na primeira acepção, o currículo é visto como o conhecimento tratado, pedagógica e didaticamente, pela escola e que deve ser aprendido e aplicado pelo professor; na segunda significa o conjunto de experiências a serem vividas pelo estudante sob a orientação da escola.

Dialogamos aqui com o currículo proposto por Goodson (2007 p. 250), onde o autor discorre que:

(...) ver a aprendizagem como algo ligado a história de vida é entender que ela está situada em contexto, e que também tem história – tanto em termos de histórias de vida dos indivíduos, e histórias e trajetórias das instituições que oferecem oportunidades formais de aprendizagem, como de histórias de comunidades e situações em que a aprendizagem informal se desenvolve.

Ao adotarmos a perspectiva de Goodson (2007) nesta pesquisa sobre o desinteresse escolar nas aulas de História, compreendemos o currículo não apenas como um repositório de conteúdos a serem transmitidos, mas como uma construção social e histórica profundamente entrelaçada às vivências dos sujeitos e aos contextos em que estão inseridos. Essa concepção amplia a compreensão da aprendizagem, valorizando os saberes oriundos das trajetórias individuais, das comunidades e das experiências cotidianas que atravessam os espaços formais e informais de educação. Assim, o currículo torna-se um espaço de diálogo entre o

conhecimento sistematizado e as narrativas de vida das/os estudantes, reconhecendo suas identidades, origens e culturas como elementos constitutivos do processo educativo.

Essa compreensão do currículo como espaço dialógico encontra ressonância nas reflexões de Flávia Eloisa Caimi (2015) que realiza um estudo bibliográfico embasado em autores do campo da História e Educação, com objetivo de problematizar algumas questões referente aos saberes que são mobilizados por esses profissionais no exercício da sua prática docente.

A autora defende a centralidade do professor como agente mediador decisivo na concretização das finalidades educativas desta disciplina e questiona-se acerca de “quais conhecimentos um professor de história precisa manejar para dar conta das exigências que emergem dos atuais contextos sociais e escolares” (Caimi, 2015, p. 112). A autora utiliza um conjunto de três aspectos que fazem referência aos domínios que o professor precisa adquirir, dominar e mobilizar na sua prática docente: 1) saber a ensinar; 2) saberes para ensinar; 3) saberes do aprender.

A autora nos aponta ainda que na prática docente, no cotidiano da sala de aula, não existe um esquema e/ ou “receita de bolo” a ser seguida, e que, portanto, ser professor de História é pensar além do conteúdo e da forma. Assim, o artigo torna-se relevante por abordar assuntos relacionados à prática docente, levando-nos a refletir e construir novas práticas de ensino que estimulem o interesse e aprendizagem significativa das/os alunas/os a partir do contexto da pesquisa da Unidade Integrada Firmino Oliveira.

Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Maria Garcia (2007, p. 297) trazem reflexões sobre o significado escolar do conhecimento histórico e sua participação no processo de renovação da escola. As reflexões apresentadas colocam em debate elementos norteadores da definição de conteúdo e de suas abordagens no ensino de história para as séries iniciais, “tendo como finalidade a formação da consciência histórica de alunos e professores”. As autoras trouxeram essas reflexões a partir do projeto “Recriando Histórias”. O artigo apresenta um debate teórico e de aplicabilidade das concepções fundamentadas em Rüsen:

A consciência histórica relaciona “ser” (identidade) e “dever” (ação) em uma narrativa significativa que toma os acontecimentos do passado com o objetivo de dar identidade aos sujeitos a partir de suas experiências individuais e coletivas e de tornar inteligível o seu presente, conferindo uma expectativa futura a essa atividade atual. Portanto, a consciência histórica tem uma “função prática” de dar identidade aos sujeitos e fornecer a realidade em que eles vivem uma dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a ação, intencionalmente, por meio da mediação da

Tomando como referência os princípios da Didática da História, o trabalho desenvolvido pelas autoras, possui significativa importância na proposição didática desenvolvida com o alunado na sala de aula, centrada na produção de lapbooks, e na elaboração do produto educacional pensado para a formação continuada de professores da escola e para compreendermos quais elementos são essenciais para uma prática de ensino que trabalhe o desenvolvimento da consciência histórica crítica e considere os conhecimentos prévios e cognitivos das/os alunas/os, relacionando-os com os conteúdos ensinados.

O aprendizado histórico pode ser concretizado com a atribuição de sentido pelas/os educandas/os, podendo, a partir dessa metodologia de ensino (*lapbook*), estimular o interesse em estudar, levando à compreensão do contexto social que esta/e aluna/o se encontra inserida/o, no qual ela/e (aluna/o), mediante a tomada de consciência da sua própria realidade, sinta-se motivado a atuar e agir, e se perceba como sujeito partícipe e construtor da história local.

A importância que a consciência histórica possui para os professores de História, neste sentido é fazer com que os alunos compreendam a partir da sua localidade, a historicidade que existe nas relações humanas. A história local reflete, neste sentido, um olhar para a multiplicidade de experiências que o passado nos proporciona no presente. Segundo Gonçalves (2007, p. 178):

A nós interessa, no entanto, destacar uma concepção de história local que a entenda como conhecimento histórico produtor de uma consciência acerca das relações entre as ações de sujeitos individuais e/ou coletivos em um lugar, dimensionado em sua ordem de grandeza como unidade. O estabelecimento desses lugares/unidades, por seu turno, se materializa na ação dos homens no mundo, ou seja, no curso de suas experiências históricas, nas quais se inserem os atos de nomear, leiam-se identificar e localizar, os lugares onde se vive.

A partir do desenvolvimento da consciência sobre o lugar de vivência como pilar da história local, defendemos, ao longo da pesquisa desta dissertação, que a relação ensino-pesquisa deve ser constante, pois o método de produção do saber acadêmico deve constituir-se como um aliado do saber escolar. Portanto, é necessário que exista essa inter relação e seja reforçada o binômio ensino-pesquisa, pois:

La construcción de significados sobre el pasado dentro del ámbito escolar no es solo una práctica periférica de la investigación histórica profesional, sino que puede ser observada como un conocimiento histórico particular, que tiene vínculo con la

historiografía profesional, pero también se aleja de ella (Plá, 2011, p. 169).

Entende-se, ainda, que os saberes que embasam o exercício docente precisam de constante atualização, pois a formação do saber jamais se constituirá de forma isolada, uma vez que, os saberes são múltiplos e interconectados, incluindo saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experiências educativas.

METODOLOGIA

Esta pesquisa configura-se como de abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, histórico-documental e descritiva. A natureza qualitativa está presente na análise aprofundada das experiências vividas pelos estudantes ao longo do processo formativo, valorizando suas percepções, sentidos atribuídos e formas de participação. A investigação fundamenta-se em literatura especializada e em documentos norteadores da educação, articulando teorias e práticas pedagógicas. Além disso, caracteriza-se como descritiva por observar, registrar, interpretar e compreender o percurso formativo dos alunos, especialmente no que se refere à construção da ferramenta educacional *lapbook* e à realização da exposição *Fontes Históricas: mudanças e permanências na atividade pesqueira em Apicum-Açu/MA*, considerando os contextos, interações e aprendizagens desenvolvidas durante as pesquisas bibliográfica e de campo.

Esta dissertação está inserida no campo do Ensino de História que se dedica a problematizar os processos de aprendizagem, refletindo sobre como o conhecimento histórico se relaciona com a formação da consciência histórica dos indivíduos, um dos conceitos centrais que embasam essa pesquisa.

É fundamental entender que estudar e aprender história constitui um exercício indispensável na produção de sentidos e na compreensão da identidade e do mundo. A Didática da História se propõe a pensar os processos de formação da consciência histórica, estabelecendo relações de pertencimento através do reconhecimento do próprio lugar e valorizando a cultura na vida dos indivíduos. Parafraseando Rüsen (2007, p. 87):

(...) Quero tratar da “práxis” como função específica e exclusiva do saber histórico na vida humana. Isso se dá quando, em sua vida em sociedade, os sujeitos têm de se orientar historicamente e tem que formar sua identidade para viver melhor. (...) Como o pensamento histórico pode realizar essa intenção na vida prática, e por força de sua constituição científica é a questão central da “didática” como parte sistemática

integrante da teoria da história.

Em razão das características teórico-metodológicas da pesquisa, que investiga as práticas, motivações, intenções e opiniões dos sujeitos históricos, bem como do levantamento documental e de informações coletadas com as/os alunas/os e os trabalhos envolvidos na atividade pesqueira em Apicum-Açu, podemos definir este estudo como uma investigação de natureza qualitativa, do tipo pesquisa-ação, uma vez que articula a prática pedagógica com a reflexão crítica e a produção de conhecimento no interior do ambiente escolar.

Essa abordagem foi escolhida por sua capacidade de promover transformações concretas no contexto educativo ao mesmo tempo em que investiga, em profundidade, as dinâmicas que envolvem o ensino e a aprendizagem. Considerando os desafios identificados no cotidiano da Unidade Integrada Firmino Oliveira, como o desinteresse das/os estudantes pela disciplina de História e as dificuldades em relacionar os conteúdos escolares à vida prática, a pesquisa-ação mostrou-se a estratégia mais adequada por possibilitar a escuta ativa dos sujeitos envolvidos, o planejamento e a implementação de intervenções pedagógicas, e a avaliação contínua de seus impactos.

Guerra et. al (2024, p. 8) argumenta que a pesquisa-ação “visa resolver problemas reais, identificar suas causas e propor soluções eficazes” . Portanto, no contexto da presente pesquisa, que tem como foco a construção de aprendizagens significativas no ensino de História, a pesquisa-ação mostrou-se especialmente apropriada, pois ao mobilizar as/os estudantes como agentes do próprio processo formativo, o trabalho com os *lapbooks* enquanto ferramenta didática favoreceu não apenas o engajamento com os conteúdos, mas também a apropriação do conhecimento a partir de suas vivências e repertórios.

A escolha pelo uso do *lapbook* como recurso metodológico dialoga diretamente com a Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel, conforme apresentado por Moreira (2011), pois estimula a articulação entre os conhecimentos prévios das/os estudantes e os novos conteúdos propostos.

Nesse processo, as/os alunas/os não aprendem de forma mecânica, mas constroem sentidos, desenvolvendo habilidades cognitivas e metacognitivas em um ambiente de colaboração e escuta. Assim, o conhecimento deixa de ser uma transmissão unilateral e passa a ser elaborado de modo compartilhado, fortalecendo o protagonismo estudantil.

Além disso, a pesquisa-ação pensada e praticada ao longo das etapas da dissertação,

buscou valorizar a reflexividade no processo de ensino-aprendizagem, incentivando o pesquisador-professor a rever constantemente suas práticas pedagógicas, suas concepções de ensino e os efeitos de suas ações no cotidiano escolar.

Essa postura crítica foi essencial para que as intervenções didáticas desenvolvidas neste estudo, como a produção do *lapbook* e a realização da exposição de fontes históricas, fossem adaptadas às necessidades e aos desafios concretos enfrentados pelos alunos em suas redes de vivência social, contribuindo não apenas para o fortalecimento da aprendizagem, mas também para a transformação do espaço escolar em um ambiente mais dialógico, significativo e democrático.

Quanto às fontes documentais, foram analisados o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Unidade Integrada Firmino Oliveira, os índices de aprendizagem do município de Apicum-Açu produzidos a partir dos resultados da avaliação regional do Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão (SEAMA – 2019 a 2023), especialmente os dados referentes ao desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa, e os dados da avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) na área de Ciências Humanas.

Embora esta última não tenha sido aplicada diretamente no município, por se tratar de uma avaliação por amostragem, os dados referentes ao Estado do Maranhão forneceram subsídios relevantes para a compreensão do cenário educacional no qual a pesquisa está inserida. Esses documentos possibilitaram um olhar mais amplo e embasado sobre o contexto de aprendizagem, as fragilidades no desenvolvimento das competências leitoras e interpretativas e os impactos dessas lacunas no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de História.

A problematização da pesquisa também considerou as diretrizes curriculares expressas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que orienta a construção dos currículos escolares no Brasil. A BNCC foi fundamental para refletir sobre as competências e habilidades esperadas no componente curricular de História, além de oferecer elementos importantes para pensar a proposta de intervenção pedagógica.

A dissertação está estruturada em três capítulos que detalharemos a seguir.

No Capítulo 1, “Contexto e causas do desinteresse escolar na UI Firmino Oliveira”, apresento a contextualização da escola com o intuito de situar o tema e discutir, à luz das hipóteses de pesquisa, diferentes fatores que podem explicar o desinteresse estudantil: o impacto da pandemia no comportamento dos alunos; a percepção sobre os conteúdos escolares; a motivação e o interesse pela escola; a desestrutura familiar e a falta de apoio e instrução dos pais; e a desconexão entre o que se ensina e como se ensina. Para identificar áreas específicas de dificuldade, como leitura e interpretação de textos, analisei os resultados do SEAMA e da prova SAEB, que, apesar de indicarem crescimento nos indicadores, revelaram que os níveis projetados não foram alcançados, com destaque para a proficiência preocupante em leitura. O capítulo também discute a influência das Orientações Curriculares Nacionais, em especial da BNCC, cuja ênfase em competências e habilidades voltadas ao mercado de trabalho pode contribuir para a baixa valorização de disciplinas como História. Por fim, analisei a complexa relação entre escola e família, marcada por expectativas divergentes e desafios que afetam diretamente o desempenho e o interesse dos estudantes.

No Capítulo 2 “O *lapbook* como ferramenta didático-pedagógica no ensino de história” abordo o uso do lapbook como ferramenta didático-pedagógica no ensino de História, explorando suas contribuições para o desenvolvimento da aprendizagem significativa e para o fortalecimento do protagonismo discente. O texto apresenta fundamentos teóricos que sustentam a escolha do recurso, especialmente a Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) e a Didática da História, além de discutir experiências práticas realizadas com as turmas participantes. Também são relatados os desafios e adaptações enfrentados durante a aplicação da metodologia, evidenciando como o trabalho colaborativo e a mediação docente contribuíram para que as/os alunas/os organizassem e representassem conteúdos históricos de forma criativa, crítica e contextualizada.

O Capítulo 3 “Fontes Históricas: mudanças e permanências na atividade pesqueira em Apicum-Açu/MA” descreve a concepção, organização e realização da exposição, produto didático-pedagógico resultante da pesquisa. A narrativa apresenta o processo investigativo e as etapas de produção, desde o levantamento e análise das fontes históricas até a montagem dos painéis e atividades expositivas. Destaca-se a integração entre pesquisa e prática pedagógica, mostrando como a exposição potencializou a valorização da história local e ampliou o sentido social da aprendizagem, consolidando-se como experiência significativa tanto para as/os estudantes quanto para a comunidade escolar.

CAPÍTULO 1 - CONTEXTO E CAUSAS DO DESINTERESSE ESCOLAR NA UI FIRMINO DE OLIVEIRA

1 CONTEXTUALIZANDO A ESCOLA

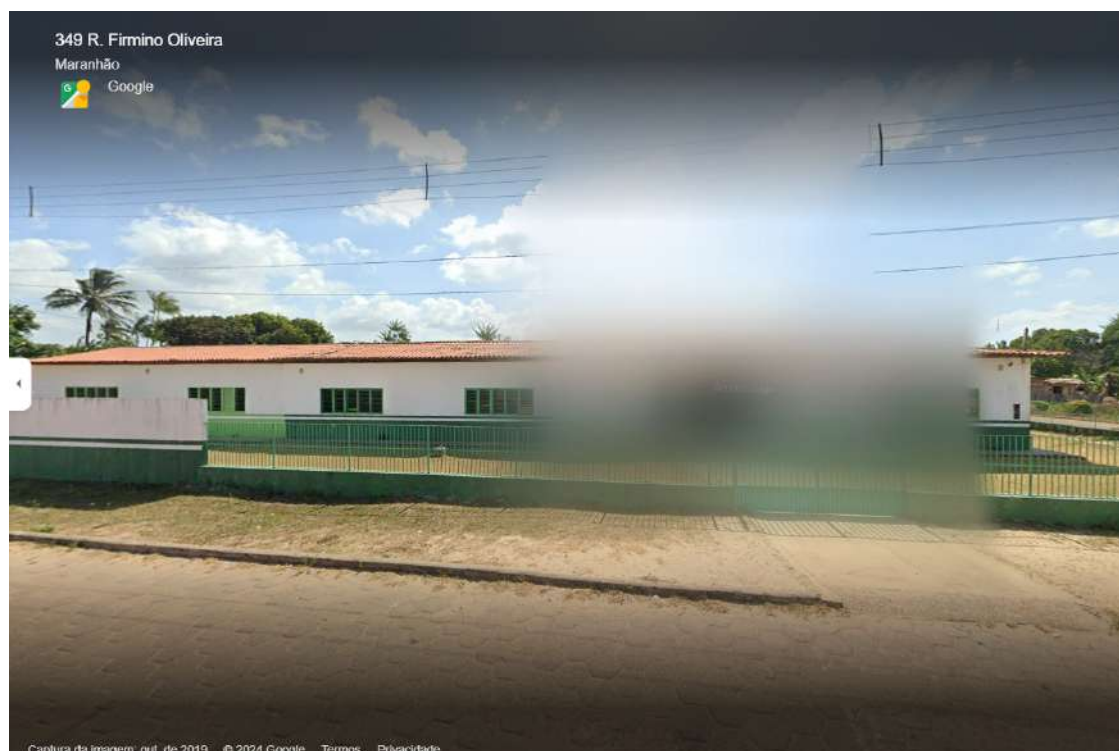
A Escola Firmino Oliveira recebeu esse nome em homenagem a um conhecido comerciante local, o Sr. Firmino da Silva Oliveira, nascido em Viana/MA, em 11 de outubro de 1912. Firmino cursou apenas o fundamental menor, com tudo isso não foi obstáculo para que se tornasse um empresário bem sucedido. Dedicado à família casou-se com a Sra. Maria Conrado da Silva Oliveira, com quem conviveu por 72 anos, não tendo filhos biológicos, porém adotaram um casal de filhos: o Sr. José de Ribamar Silva Oliveira e a Sra. Isabel Lopes Cunha, que tornou-se professora e durante 35 anos muito contribuiu para o crescimento educacional do município de Apicum-açu.

Firmino foi vereador do município de Cururupu por um mandato, na administração do Prefeito José Gaspar. Depois mudou-se para Itirerê onde foi tabelião do cartório civil, Vereador e depois vice-prefeito na administração do prefeito Januário Pimenta, residindo no município por 30 anos. Mudou-se após para Apicum-açu, que à época pertencia ao município de Bacuri.

O terreno onde a escola Firmino Oliveira foi construída, foi doado pelo senhor Joaquim Amado, que também contribuiu significativamente para o avanço da Educação municipal. Em 2003, em Apicum-açu, já desmembrado de Bacuri e sob o mandato do prefeito Sebastião Lopes Monteiro, construiu-se a escola no terreno doado nomeando-a unidade Integrada Firmino Oliveira. A homenagem se justifica pelas contribuições e serviços prestados pelo senhor Firmino Oliveira para o crescimento econômico e social de Itererê e Apicum-açu.

Fundada em novembro de 2002 e inaugurada em 28 de dezembro de 2003, durante a gestão do prefeito Sebastião Lopes Monteiro. Inicialmente a escola atendia alunos do 1º ao 5º ano, porém atualmente, o atendimento ampliou-se abrangendo também alunos do 6º ao 9º ano, além de programas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ao longo dos anos, a escola passou por reformas e ampliações para otimizar suas instalações para toda a comunidade escolar e atualmente, a escola recebe alunos dos povoados de Caruaru, Fazenda e Boa Esperança, e também vem crescendo em números de alunos e profissionais, com um quantitativo de 386 alunos.

Figura 1 – Fotografia da Escola Firmino de Oliveira



Apicum-Açu - MA, 65275-000

Quanto à sua estrutura física, a escola dispõe de uma boa infraestrutura, com materiais disponibilizados para os docentes, discentes e demais funcionários, de forma a garantir um atendimento de excelência à comunidade, ainda que no tocante às extensões sofra algumas limitações como acesso a acervos bibliográficos. Abaixo apresentamos uma tabela quantitativa das instalações e mobília da UI.

Tabela 1 – Instalações e mobília

Nº DE ORDEM	DESCRIÇÃO	QUANTIDADE
01	ARMÁRIOS	03
02	ARMÁRIOS PARA PROFESSOR	01
03	MESAS DE ESCRITÓRIO	03
04	BANCADAS	01
05	MESAS	01
06	CADEIRAS	08
07	ARQUIVO	01
08	CARTEIRA DE ALUNOS	450
09	MESAS DE PROFESSOR	11
10	ARMÁRIO DE COZINHA	02
11	ESTANTES	05

Nº DE ORDEM	DESCRIÇÃO	QUANTIDADE
12	MESAS REDONDAS	01
13	CADEIRAS BRANCAS	22
14	SALA DE SECRETARIA	01
15	SALA DE PROFESSORES	01
16	REFEITÓRIO	01
17	COZINHA	01
18	DEPÓSITO	01
19	SALA DA DIREÇÃO	01
20	SALA DE LEITURA	01
21	SALAS DE AULA	08
22	QUADRA DE ESPORTES	01
23	BANHEIRO INDIVIDUAL	01
24	BANHEIROS CONJUGADOS	02

Fonte: Elaboração própria a partir do Projeto Político Pedagógico da UI - Firmino Oliveira (2024).

A Escola Integrada Firmino Oliveira passou por uma reforma recentemente, melhorando consideravelmente a estrutura de forma a oferecer um espaço bem mais acolhedor à comunidade escolar, no entanto, ainda carece de instalação de uma subestação, para que a escola possa oferecer a todos os alunos conforto e bem estar. No que se refere a acessibilidade a escola atende os requisitos legais. Quanto à questão dos recursos de informática a escola conta com os itens abaixo listados:

Tabela 2 – Recursos de Informática

Nº DE ORDEM	DESCRIÇÃO	QUANTIDADE
01	TECLADO	01
02	MOUSE	01
03	CPU	01
04	MODEM	01
05	ESTABILIZADOR	03
06	IMPRESSORA	01
07	NOTEBOOK	02
08	PROJETOR MULTIMÍDIA	01

Fonte: Elaboração própria a partir do Projeto Político Pedagógico da UI - Firmino Oliveira (2024).

A unidade de ensino conta com o Programa Saúde na Escola, que engloba uma série de ações como palestras, vacinações, aplicação de flúor, entre outras iniciativas. De acordo com o diagnóstico realizado na UI, a maioria das famílias dos alunos possui casa própria, e a renda per capita é predominantemente de um salário mínimo, distribuída entre 6 ou mais

pessoas. Os dados levantados indicam que 77,8% das famílias são beneficiárias do Programa Bolsa Família, evidenciando um perfil socioeconômico significativamente marcado pela necessidade de assistência governamental.

Com relação ao nível de escolaridade dos pais ou responsáveis, 59% possuem ensino fundamental incompleto, 18,5% completaram o ensino fundamental, 14,8% têm ensino médio incompleto, 5% possuem nível superior e 2,7% têm pós-graduação. Durante as entrevistas realizadas no ato da matrícula, identificou-se que o baixo nível de escolaridade dos pais ou responsáveis se deve principalmente à necessidade de começar a trabalhar desde cedo, o que representa 77% dos casos. Outros dois motivos também relevantes para a interrupção dos estudos foram a falta de recursos econômicos, com 18%, e gravidez, com 5%.

Atualmente, a interação entre a escola e a comunidade local vem se fortalecendo através de iniciativas da atual gestão, sendo promovidas atividades culturais, projetos pedagógicos e outras dinâmicas. Essas ações são fundamentais para fortalecer os laços entre a escola, os estudantes, suas famílias e a comunidade em geral. Além disso, visam contribuir para o enriquecimento educacional dos alunos, proporcionando experiências que vão além das atividades em sala de aula e que valorizem a cultura e os conhecimentos locais.

Entende-se essa interação como uma via de mão dupla, onde a escola não apenas oferece conhecimentos, mas também aprende com a comunidade, suas tradições e saberes. Essas trocas são essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes, promovendo uma educação mais inclusiva, sensível às particularidades locais e capaz de formar cidadãos críticos e conscientes do seu papel na sociedade.

É importante ressaltar que 51,9% das famílias dos alunos residem na zona rural, e muitas delas dependem da agricultura e da pesca para subsistência. Na sede do município, 22,2% dos pais ou responsáveis são funcionários públicos, enquanto 77,8% são beneficiários do Programa Bolsa Família e complementam suas rendas com diferentes atividades como vendas de produtos, lanches, serviços de moto táxi, trabalho de pedreiro, pesca, agricultura, comércio, entre outros. Esses dados evidenciam a diversidade socioeconômica das famílias dos estudantes da Escola Firmino Oliveira no município de Apicum-açu, abrangendo tanto moradores de áreas rurais quanto urbanas.

Além disso, é importante destacar que boa parte da sociedade apicum-açuense é heterogênea, variando de acordo com o bairro de residência. O tempo de moradia no mesmo

local é uma variável relevante que pode refletir a estabilidade social e a construção de redes de apoio, como vizinhança. Dos entrevistados, 68,2% moram no mesmo local há mais de 11 anos, enquanto 31,8% residem há pelo menos 3 anos, indicando uma certa estabilidade residencial em grande parte das famílias. Outro aspecto significativo é o papel do responsável pela educação dos filhos. A mãe é a principal figura responsável pela educação, representando 70,8% dos casos. Em segundo lugar, está o pai, com 22,6%, seguido pela avó, que assume essa função em 6,6% dos casos.

O PPP da escola está sendo construído coletivamente e considera os principais problemas que prejudicam o bom desempenho e a participação dos alunos em avaliações internas e externas.

5.2 A ESCOLA E O DESINTERESSE ESCOLAR

Conforme relatado anteriormente, tive a oportunidade de exercer a docência antes em outros momentos e, inclusive com alunos da periferia, atravessados pelo estigma social e inseridos em contexto de pobreza, abusos, violências, abandono familiar e outras vulnerabilidades, portanto, trabalhar em circunstâncias desafiadoras não era novidade. Dessa forma, desde o momento em que comecei a trabalhar como professora de História (e outras disciplinas) na Escola UI - Firmino Oliveira, no município de Apicum-Açu, no Estado do Maranhão, encontrei adversidades para realizar o trabalho docente, contudo, inicialmente não me surpreendi com os desafios que encontrei. Pelo contrário, sabia que o trabalho seria intenso e demandaria uma abordagem diferenciada para alcançar os estudantes.

Somava-se às dificuldades do trabalho docente a mudança repentina de Estado, forçando uma brusca adaptação à escola enquanto simultaneamente tive que lidar com uma gestão desafiadora e com a qual ocorreriam muitos conflitos. Também precisei desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem apenas com base em experiências anteriores, visto que a escola não tinha ainda um Projeto Político Pedagógico (o PPP da escola encontra-se em construção devido à pressão da Secretaria de Educação do Município). Ainda assim, minhas expectativas em relação à escola eram bem otimistas, contudo, o trabalho com as turmas que assumi se revelou desgastante à medida que não percebi resultados satisfatórios.

A princípio tentei assumir a responsabilidade por um problema que pensei estar relacionado à minha prática docente, então mudei métodos, procedimentos e estratégias

diversas vezes e ainda assim não obtive êxito. Procurei então outros professores na escola a fim de expor minhas dificuldades e investigar se ocorria o mesmo com eles e, fiquei perplexa ao constatar que todos os professores da escola também enfrentam as mesmas dificuldades e consideram os alunos desmotivados e desinteressados em relação aos estudos.

Obstinada, me lancei à tarefa de tentar entender o que provoca ou causa essa desmotivação e desinteresse pelos estudos e como esses fatores podem ser mitigados ou revertidos. Dessa forma, iniciei uma pesquisa sobre o tema, buscando embasamento teórico e dados empíricos que pudessem explicar tal fato, e ao mergulhar nas leituras e pesquisas, também percebi a importância de considerar os fatores internos e externos que corroboram essa realidade.

Com a finalidade de compreender a situação do ensino em relação à aprendizagem no município e na escola, verificou-se os resultados do IDEB quanto aos indicadores de aprendizado produzidos a partir dos resultados da aplicação da prova SAEB 2021. Foram examinados os dados referentes aos anos finais do Ensino Fundamental em Apicum Açu e na escola Firmino Oliveira e, embora se perceba um crescimento não se chegou a alcançar o projetado, no que se refere ao nível de aprendizagem.

Importante ressaltar que a prova SAEB avalia de forma amostral o desempenho dos alunos de escolas públicas e privadas em Português e Matemática, porém para fins desta pesquisa interessa apenas o percentual relativo à Língua Portuguesa. Os dados do Município indicam proficiência em relação à aprendizagem de (57,9%) no geral e, em relação à escola Firmino de Oliveira o percentual é de (250,34%) no 3º nível ou nível básico, que compreende a escala de (250-274 pts).

Um outro dado preocupante que compõe os resultados do IDEB considerados é a situação da proficiência em Leitura em Apicum-Açu, onde apura-se que 79,5% dos estudantes dos anos finais, não conseguem: 1. Localizar informações explícitas em artigos de opinião e crônicas; 2. Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto em reportagens, contos e enquetes. Os índices citados são extremamente relevantes para o problema deste projeto de pesquisa, que é a falta de interesse dos alunos pela disciplina de História e demais disciplinas selecionadas para esse estudo, visto que, o baixo rendimento apresentado nos indicadores da aprendizagem pode estar relacionado com o desinteresse escolar.

Uma pesquisa do Instituto Península, publicada em setembro de 2021, aponta que após

o fechamento das escolas no período da COVID -19, os desafios do ensino à distância resultaram em uma significativa defasagem de aprendizagem entre os alunos de uma mesma turma. Segundo 57% dos professores, a recuperação dessas defasagens representa um dos maiores desafios a serem enfrentados no retorno ao ambiente escolar físico.

A pesquisa ouviu 2.557 educadores no estado do Rio de Janeiro, sendo 78% professores, 10% coordenadores pedagógicos, 4% diretores escolares, 5% professores auxiliares, assistentes ou estagiários e 1% profissionais de apoio (intérpretes de libras, cuidador). A maioria dos educadores (79%) acredita que os alunos estão contentes em voltar para a escola. Contudo, segundo 53% dos professores entrevistados, apesar dessa felicidade geral, as crianças e jovens estão retornando menos motivados para a aprendizagem. Desse contexto surge a questão: O ensino remoto no período da pandemia causou um comodismo no aluno?

Uma pesquisa realizada pelo Instituto Península e citada pelo Instituto Mind Lab², sob o título “Os desafios do retorno às aulas presenciais”, propôs determinar qual foi a maior dificuldade encontrada pelos professores no início da volta às aulas, pós-Covid. A pesquisa foi realizada com cerca de mil professores(a) das redes pública e privada de ensino de nove Estados brasileiros e do Distrito Federal.

Os resultados mostram que o nível de atenção dos alunos diminuiu após a volta às aulas presenciais. Os dados apresentados apontam que 44% dos professores reclamaram da falta de concentração dos alunos. Os educadores também relataram que os alunos apresentam mais problemas emocionais como insegurança e medo. Os índices apontam que 42% perceberam que há insegurança e medo entre os estudantes.

Considerando essas questões e em virtude do comportamento dos alunos da UI Firmino Oliveira durante as aulas (na maioria das vezes dispersos e desinteressados) e o baixo rendimento apresentado pelos mesmos na disciplina de História e, com o intuito de discernir se essa apatia é decorrente de fatores internos, externos ou da interação entre ambos, essa pesquisa propõe investigar as causas e/ou motivos que provocam, (re)produzem ou contribuem para o desinteresse dos alunos da escola.

O livro "Repensando o Ensino de História" da autora Sônia Nikitiuk (1996) abordou o tema do desinteresse escolar, problematizando a prática docente, os métodos de

² Ver resultados da pesquisa em: [Pulso-Volta-as-Aulas.pdf](#).

ensino-aprendizagem e o desinteresse dos alunos pela disciplina de História. Nikitiuk critica o modelo tradicional e factual de ensino de História, que se baseia na memorização de fatos desconectados da realidade dos alunos, defendendo a necessidade de os professores buscarem novas abordagens pedagógicas. Diante desse problema, eis a questão: A prática e/ ou a metodologia adotada pelos docentes estão adequadas às novas demandas do Ensino? Em caso afirmativo, em que medida o que se ensina e como se ensina tem relação com desinteresse em estudar?

O professor que ao julgar aparentemente "dons inatos", mede, pelos critérios do ethos da elite cultivada, condutas inspiradas por um ethos ascético do trabalho executado laboriosa e dificilmente, opõe dois tipos de relação com uma cultura a qual os indivíduos de meios sociais diferentes estão desigualmente destinados desde o nascimento (Bourdieu, 2007, p.55).

Diante de tal premissa, é possível argumentar que práticas educacionais que não consideram as diversas origens e experiências dos alunos tendem a perpetuar desigualdades sociais. Portanto, a ênfase exclusiva no ethos ascético do trabalho, inspirado pelos critérios da elite culta, tende a desconsiderar as diferentes formas de engajamento cultural e social dos alunos, criando um ambiente escolar que não desperta o interesse dos estudantes, o que pode contribuir significativamente para o desinteresse em estudar, especialmente entre aqueles que não se identificam com os valores culturais predominantes na escola.

Ao longo do tempo, a discussão sobre o ensino de História e as novas estratégias pedagógicas têm gerado inquietações entre os profissionais da área, levando a uma reorientação curricular, revisão de práticas educacionais, metodologias e debates sobre a formação de professores. Nesse contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram criados em 1997, com ênfase na formação para a cidadania e na necessidade percebida de tornar a educação escolar relevante para o contexto social e cotidiano dos alunos, pois:

A constituição de identidades associa-se à formação da cidadania, problema essencial na atualidade, ao se levar em conta as finalidades educacionais mais amplas e o papel da escola em particular. A contribuição da História tem se dado na formação da cidadania, associada mais explicitamente a do cidadão político. Nesse sentido é que se encontra, em inúmeras propostas curriculares, a afirmação de que a História deve contribuir para a formação do “cidadão crítico”, termo vago, mas indicativo da importância política da disciplina (Bitencourt, 2008, p. 121).

Assim, pensar em novas estratégias para mediar o conhecimento histórico de forma significativa para o alunado, fugindo de aulas cronológicas e descontextualizadas da atualidade envolve a promoção de atividades que estimulem a reflexão crítica dos alunos, a

conexão entre passado, presente e futuro, e a valorização da diversidade de perspectivas históricas, refletindo sempre se as práticas e/ ou a metodologias adotadas estão adequadas às novas demandas do ensino e, em caso afirmativo, em que medida o que se ensina e como se ensina tem relação com desinteresse em estudar.

Se considerarmos ainda, a hipótese de que os estudantes não conseguem enxergar a relevância e a aplicabilidade do que estão aprendendo para suas vidas, concluiremos que também é provável que percam o interesse na disciplina, uma vez que:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu. A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos, cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é um problema que não pode ser desprezado (Freire, 1996, p. 18-19).

Portanto, se os currículos e materiais didáticos não refletirem a diversidade de experiências e perspectivas históricas dos alunos, muitos podem sentir-se alienados e desconectados do conteúdo. Além disso, a falta de representatividade de diferentes grupos étnicos, culturais e sociais na narrativa histórica pode perpetuar estereótipos e exclusões, contribuindo para o desinteresse e a alienação dos alunos.

Nessa premissa, os PCN's de História foram pensados nesta perspectiva de ensinar História a partir da realidade do aluno, do seu cotidiano e do que ele pode trazer das suas experiências de vida para a sala de aula. Observemos as proposições de Bitencourt, quando nos diz que:

Os estudos de História têm como base o desenvolvimento intelectual do educando , e daí a recomendação de introduzir o conteúdo a ser estudado por um problema situado no tempo presente, buscando em tempos passados as respostas para as indagações feitas (Bitencourt, 2008, p. 113).

Às transformações ocorridas na sociedade, na política e na economia somaram-se os anseios em prol de um currículo nacional unificado, o que culminou na publicação da resolução CNE/CP nº 2 que institui orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a BNCC. Inicialmente a BNCC se referia apenas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, tendo o Ensino Médio se tornado objeto de deliberação posteriormente. A

despeito das críticas, no que se refere ao currículo da área de História, sua concepção sinaliza para uma atualização das teorias tradicionais do currículo centrando-se mais no (como deve ser ensinado), do que no (questionamento sobre a finalidade do processo ensino-aprendizagem). A versão final da BNCC se configurou na prevalência de uma abordagem fragmentada do conhecimento histórico em prejuízo da historicidade da problematização da relação passado presente, mesmo a BNCC reconhecendo que:

A contextualização é uma tarefa imprescindível para o conhecimento histórico. Com base em níveis variados de exigência, das operações mais simples às mais elaboradas, os alunos devem ser instigados a aprender a contextualizar. Saber localizar momentos e lugares específicos de um evento, de um discurso ou de um registro das atividades humanas é tarefa fundamental para evitar atribuição de sentidos e significados não condizente com uma determinada época, grupo social, comunidade ou território. Portanto, os estudantes devem identificar, em um contexto, o momento em que uma circunstância histórica é analisada e as condições específicas daquele momento, inserindo o evento em um quadro mais amplo de referências sociais, culturais e econômicas (Brasil, 2017, p. 399).

Importante destacar também que, a BNCC se pauta na pedagogia da aprendizagem pela ênfase nas competências e habilidades, define os conteúdos e direciona para compreensão dos valores. Em contrapartida, o papel que antes era ocupado pelo Estado Nacional, foi substituído pela lógica empresarial de mercado. No século XIX e início do XX o grande objetivo do ensino de história era formar cidadãos patriotas, atualmente o discurso das habilidades e a noção de competências sinaliza para mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, para resolver demandas ligadas à cidadania e ao mundo do trabalho, direcionado pela concepção neo-liberal.

A orientação da educação para o mundo do trabalho prevalece no documento, podendo gerar um problema, que consiste na educação ser reduzida ao uso pragmático e de aquisição de conteúdos para finalidades imediatas, ou seja, fazendo com que a escola se transforme ou seja vista pela sociedade apenas como prestadora de serviços ou como empresa. Vejamos o que Mendes argumenta:

(...) Cada vez mais, a lógica de mercado tem sido aplicada no campo educacional brasileiro, de modo que a escola tem sido vista como uma empresa a serviço de uma sociedade de consumo. Nesta lógica, tem havido um esforço para que a escola priorize valores como técnica, performance e resultados. Assim não chega a causar espanto que entre as competências gerais da BNCC surjam preceitos próprios da visão de mundo neoliberal tais como, o agir individualmente com autonomia, flexibilidade e resiliência (Mendes, 2020, p. 122).

A necessidade dessa breve contextualização sobre as Orientações Curriculares

Nacionais se deve à influência significativa que o currículo exerce sobre a prática de ensino. Esta influência está diretamente relacionada ao tema deste projeto de pesquisa, pois o desinteresse dos alunos pela disciplina de História e demais disciplinas pode ser influenciado pelas diretrizes e orientações presentes nos currículos. Compreender como essas orientações são interpretadas e aplicadas no contexto da Unidade Integrada Firmino de Oliveira é essencial para identificar possíveis causas do desinteresse e, conseqüentemente, propor estratégias que possam revitalizar o ensino de História na escola e torná-lo mais significativo para os estudantes.

Ademais, a relação entre a escola e a família na escola Firmino Oliveira, é marcada por complexidades e seria ingênuo pensar essa relação distante de qualquer tensão ou contradição. As expectativas e responsabilidades de cada parte muitas vezes se sobrepõem e, em alguns casos, divergem, gerando conflitos e desafios que precisam ser geridos com sensibilidade e compreensão.

De um lado, a escola espera a colaboração das famílias no acompanhamento das atividades escolares, no apoio ao aprendizado e na garantia de um ambiente doméstico que favoreça os estudos. No entanto, muitas famílias enfrentam dificuldades como falta de tempo, devido a longas jornadas de trabalho, ou limitações de conhecimento, decorrentes de baixos níveis de escolaridade, que comprometem sua capacidade de apoiar efetivamente os filhos.

Por outro lado, as famílias esperam que a escola ofereça uma educação de qualidade e cuide do bem-estar dos alunos, assumindo um papel de proteção e orientação que, muitas vezes, extrapola o ensino formal. Isso pode criar uma pressão adicional sobre os professores e gestores escolares, que já lidam com recursos limitados e desafios institucionais.

Vale ressaltar ainda que, o ambiente escolar desempenha um papel primordial no interesse dos alunos pela disciplina de História e pela escola como um todo. Problemas como a falta de suporte emocional e institucional por parte da coordenação, dos professores e colegas, infraestrutura precária e violência escolar podem criar um ambiente pouco acolhedor e desmotivador para os estudantes. Um ambiente escolar positivo, seguro e inclusivo é fundamental para promover o engajamento dos alunos e cultivar o interesse pela História e pelo aprendizado em geral.

Além disso, a diversidade socioeconômica e cultural dos alunos pode intensificar essas tensões. Famílias de diferentes contextos podem ter visões distintas sobre o papel da

educação, valores e expectativas sobre o futuro de seus filhos, o que exige da escola uma abordagem flexível e inclusiva. Assim, questiona-se: Questões familiares como falta de instrução dos pais, apoio e desestrutura familiar, interferem no desempenho do aluno provocando o desinteresse escolar? Para Bourdieu:

O capital cultural e o ethos, ao se combinarem, concorrem para definir as condutas escolares e as atitudes diante da escola, que constituem o princípio de eliminação diferencial das crianças das diferentes classes sociais. Ainda que o êxito escolar, diretamente ligado ao capital legado pelo meio familiar, desempenhe um papel na escolha da orientação, parece que o determinante principal do prosseguimento dos estudos seja a atitude da família a respeito da escola, ela mesma função, como se viu, das esperanças objetivas de êxito escolar encontradas em cada categoria social (Bourdieu, 2007, p.50).

A citação acima ressalta que, além do capital cultural herdado, a atitude da família em relação à escola desempenha um papel primordial, de forma que a falta de apoio, incentivo e a desestruturação familiar podem impactar significativamente no desempenho do aluno e provocar desinteresse escolar. Bourdieu sugere que as expectativas de êxito escolar, enraizadas nas diferentes categorias sociais, moldam a postura da família em relação à educação, e esse fator, por sua vez, é determinante para o prosseguimento dos estudos.

(...) o conjunto de características da carreira escolar, as seções ou os estabelecimentos, são indícios da influência direta do meio familiar, que eles traduzem na lógica propriamente escolar: por exemplo, se, no estado atual das tradições e das técnicas pedagógicas um maior domínio da língua ainda é encontrado entre os estudantes de letras que optaram, em seus estudos secundários, pela seção de línguas antigas, é que a formação clássica é a mediação pela qual se exprimem e se exercem outras influências, como a informação dos pais sobre as seções e as carreiras, o sucesso nas primeiras etapas do *cursus*, ou, ainda, a vantagem constituída pela entrada nos ramos do ensino em que o sistema reconhece a sua elite (Bourdieu, 2007, p. 52).

A hipótese sobre a influência das questões familiares, como falta de instrução dos pais, apoio e desestrutura, no desempenho do aluno e no desinteresse escolar está alinhada com o conceito de capital cultural sobre o qual disserta Bourdieu, uma vez que o autor também destaca a importância do contexto familiar na trajetória educacional, enfatizando que elementos como instrução, suporte e orientação dos pais podem impactar significativamente o interesse dos alunos. Diante disso, entendemos que as questões familiares não apenas refletem, mas também contribuem para as disparidades educacionais entre as diversas classes sociais, pois:

Mais que os diplomas obtidos pelo pai, mais mesmo do que o tipo de escolaridade que ele seguiu, é o nível cultural global do grupo familiar que mantém a relação

mais estreita com êxito escolar da criança. Ainda que o êxito escolar apareça ligado igualmente ao nível cultural do pai ou da mãe, percebem-se ainda variações significativas no êxito da criança quando os pais são de nível desigual (Bourdieu, 2007, p. 42).

Bourdieu (2007) aponta ainda que, os filhos das classes médias não recebem de suas famílias nada que possa ser útil em sua atividade escolar, exceto uma espécie de boa vontade cultural vazia, sendo assim forçados a esperar e receber tudo da escola. Além disso, estão sujeitos a ser repreendidos pela escola por suas condutas excessivamente "escolares" (2007, p.55).

Bourdieu diz ainda que, ao atribuir aos indivíduos expectativas de vida escolar estritamente determinadas pela sua posição na hierarquia social, e ao operar uma seleção que, sob a aparência de equidade formal, sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar e legitimar essas desigualdades (p. 58).

Para estudantes em condições socioeconômicas e culturais desvantajosas que:

(...) Não recebendo de suas famílias nada que lhes possa servir em sua atividade escolar, a não ser uma espécie de boa vontade cultural vazia, os filhos das classes médias são forçados a tudo esperar e a tudo receber da escola, e sujeitos, ainda por cima, a ser repreendido pela escola por suas condutas por demais "escolares" (Bourdieu, 2007, p.55).

Outra hipótese que essa pesquisa sugere é que a falta de perspectiva ou visão de futuro pode interferir no interesse dos alunos pela escola. Assim, Ao abordar a desproblematização do futuro, Freire (1996) destaca a relevância de evitar uma compreensão mecanicista da História, tanto de direita quanto de esquerda. A ideia central é que, ao adotar uma perspectiva determinista sobre o futuro, onde tudo está preestabelecido, a necessidade de lutar por um destino desconhecido é eliminada. Assim:

A desproblematização do futuro numa compreensão mecanicista da História, de direita ou de esquerda, leva necessariamente à morte ou à negação autoritária do sonho, da utopia, da esperança. É que, na inteligência mecanicista portanto determinista da História, o futuro é já sabido. A luta por um futuro assim "a priori" conhecido prescinde da esperança. A desproblematização do futuro, não importa em nome de quê, é uma violenta ruptura com a natureza humana social e historicamente constituindo-se (Freire, 1996, p.29).

Essa falta de perspectiva, conforme discutido por Freire, representa uma negação autoritária do sonho e da esperança. Relacionando isso à educação, a ausência de uma visão de futuro, de metas e objetivos significativos, pode impactar diretamente no interesse dos

alunos pela escola. A educação deve promover a construção de futuros possíveis, instigando a esperança e a participação ativa dos educandos na construção de suas próprias trajetórias, contrapondo-se à concepção determinista que Freire critica.

Segundo observações expressas pelo SEAMA (2019), se a escola deseja superar o desconforto identificado pela chamada "sociologia da reprodução", que, através de diversos estudos empíricos, revelou que ela simplesmente converte desigualdade social em desigualdade escolar, precisa adotar critérios que partam da igualdade, mas que permitam a mobilização de recursos diferenciados para os alunos, garantindo que se alcancem resultados iguais.

Assim, entre 2017 e 2018, a Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC/MA) introduziu um sistema de simulados na rede estadual com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Essa iniciativa foi um passo importante para o desenvolvimento do Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão (SEAMA), criado em 2019.

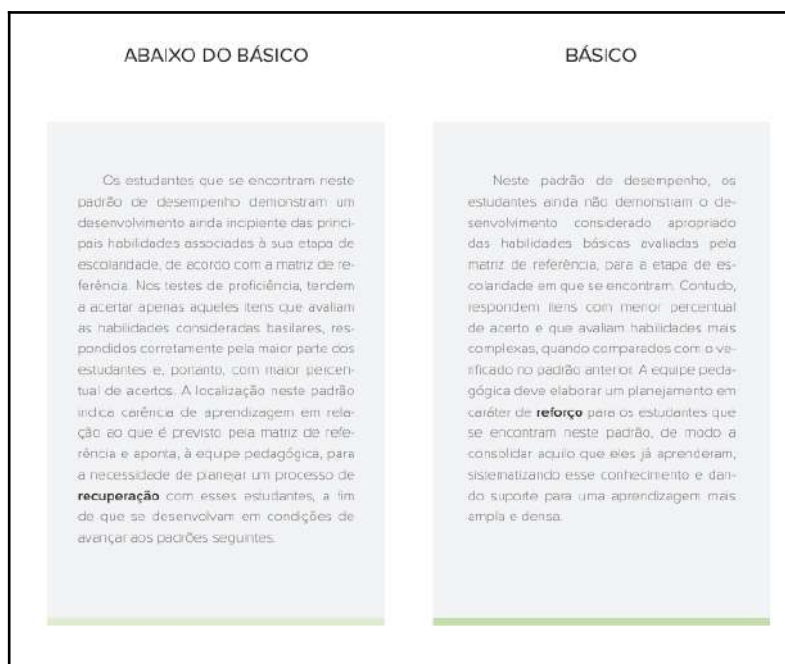
No âmbito desse sistema, composto por avaliações de estudantes da educação básica, é produzido um conjunto bastante significativo e amplo de informações sobre as escolas da rede de ensino. Desenhado como um sistema de avaliação em larga escala, ele se destina a produzir informações sobre a rede de ensino como um todo, coletando, no processo, informações sobre as escolas e sobre os estudantes (SEAMA, 2019, p. 44).

Na avaliação diagnóstica, os estudantes dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, assim como da 3ª série do Ensino Médio, foram avaliados. Desde a primeira aplicação do sistema, as redes municipais foram integradas à avaliação, junto com a rede estadual, resultando na participação de aproximadamente 214 mil alunos nos testes padronizados de Língua Portuguesa e Matemática. Na avaliação somativa, as mesmas etapas de escolaridade participaram do SEAMA, alcançando a participação de cerca de 221 mil crianças e jovens maranhenses que tiveram seu desempenho avaliado pelo sistema.

Segundo o SEAMA (2019), os testes de proficiência das avaliações educacionais podem ser categorizados em diferentes níveis de desempenho. Cada um desses níveis apresenta diferentes descrições de habilidades e competências para cada disciplina e etapa de escolaridade avaliada, baseando-se em aspectos cognitivos que refletem o rendimento dos estudantes. Esses grupos, nomeados padrões de desempenho, não apenas têm um significado pedagógico, mas também contêm elementos que orientam os projetos de intervenção dos

gestores e das equipes pedagógicas, conforme podemos verificar nas figuras 1 e 2:

Figura 2 – Níveis de Desempenho Abaixo o Básico e Básico



Fonte: Print de tela da pesquisa SEAMA 2019, entrada.(SEAMA, 2019, p. 18)

Figura 3 – Níveis de Desempenho Adequado e Avançado



Fonte: Print de tela da pesquisa SEAMA 2019, entrada. (SEAMA, 2019, p. 19)

A plataforma digital do SEAMA, apresenta dados das redes estaduais e municipais do Estado do Maranhão nos anos de 2019, 2021, 2022 e 2023. Os mapas apresentados na plataforma expõem as Unidades Regionais de Educação - UREs do Estado em cores distintas,

de acordo com o padrão de desempenho correspondente à média de proficiência que cada URE alcançou. Além disso, os resultados gerais são apresentados também por disciplina avaliada informando a média de proficiência, o percentual de participação e o número efetivo dos estudantes nos testes, e o padrão de desempenho correspondente a média de proficiência geral do programa. Nas tabelas são apresentadas a proficiência média, desvio padrão, o padrão de desempenho, o número de estudantes previstos para a realização dos testes, o número de estudantes participantes, o percentual de participação e a distribuição percentual de estudantes para cada padrão de desempenho. Cada URE pode dispor das mesmas informações o que permite compará-las. A escola Firmino Oliveira integra a URE Pinheiro, para a qual adiante vamos problematizar os dados do SEAMA apresentados entre 2019 e 2023.

5.3 O SEAMA E O SAEB: AVALIAÇÕES ESTANDARDIZADAS E DESINTERESSE ESCOLAR

No contexto educacional brasileiro, tanto o SEAMA Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão (SEAMA) quanto o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) desempenham papéis importantes e estratégicos na análise e no monitoramento do desempenho dos estudantes. O SEAMA, especificamente aplicado no estado do Maranhão, e o SAEB, que tem abrangência nacional, são ferramentas importantes para avaliar a proficiência dos alunos em diferentes disciplinas.

O Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão (SEAMA) foi implementado em 2019 pela Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC/MA) em parceria com o CAEd/UFJF. Seu objetivo é avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes da rede pública do estado do Maranhão, fornecendo subsídios para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais. Para apoiar a aplicação das avaliações e a interpretação dos resultados, o CAEd desenvolveu a Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação do Maranhão³, onde são apresentadas as matrizes de referência, o mapa da avaliação da educação básica do Maranhão e uma Coleção de Divulgação e Apropriação de Resultados dos anos 2019, 2021, 2022 e 2023.

O SEAMA realiza avaliações anuais em Língua Portuguesa e Matemática para estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, contudo,

³ Ver sítio eletrônico do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed): <https://institucional.caeddigital.net/projetos/seama-ma.html>

para esta pesquisa, focaremos especificamente nos resultados de Língua Portuguesa para as turmas do 9º ano do Ensino Fundamental. A escolha da Língua Portuguesa se justifica pela importância fundamental das habilidades de leitura e interpretação desenvolvidas nessa disciplina e em relação ao ano de ensino, a escolha do 9º ano do Ensino Fundamental deve-se ao fato de ser o último ano dessa etapa escolar, onde se espera que os estudantes tenham consolidado as habilidades básicas e intermediárias de leitura e interpretação.

Nesse ponto, eles deveriam estar preparados para enfrentar os desafios subsequentes com um nível de proficiência adequado, sendo capazes de compreender textos complexos e desenvolver uma visão crítica sobre os conteúdos históricos que irão aprofundar no Ensino Médio, uma vez que, a leitura crítica e a capacidade de interpretar textos históricos, documentos e fontes são habilidades centrais para a compreensão dos processos históricos e para a análise crítica dos eventos e narrativas. Diante de tal expectativa:

Como se pensar no ensino de História sem que haja o domínio da leitura e da escrita por parte dos estudantes? É inconcebível a ideia de que o aluno seja sujeito ativo na aprendizagem dos diversos conteúdos de História com a adoção de uma didática tradicional baseada apenas na leitura em voz alta de textos para outros colegas, na cópia de resumos de textos do livro didático escritos pelo professor no quadro negro ou na lousa e em questionários do tipo pergunta e resposta que não exigem uma reflexão crítica em atividades e avaliações (Pinto, 2020, p. 306).

Assim, avaliar o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa não apenas nos fornece uma visão sobre sua proficiência linguística, mas também indica sua preparação para enfrentar os desafios do estudo de História. Dessa forma, os resultados dessa disciplina no SEAMA são um indicador importantíssimo para entender como os alunos estão sendo preparados para desenvolver o pensamento crítico e a capacidade analítica necessários no campo da História.

É importante ressaltar, que os resultados apresentados no SEAMA indicam que algumas escolas ou turmas de estudantes não realizaram as avaliações em alguns anos, especificamente de 2019 a 2023. Contudo, os resultados apresentados na Coleção não nomeiam essas escolas, apenas apresentam as UREs, de forma que não podemos afirmar se os alunos da UI - Firmino Oliveira realizaram as provas, quantos realizaram e/ou se a escola teve estudantes que realizaram a prova em todos os anos.

Devido ao contexto de pandemia em 2020 não foi realizada a avaliação diagnóstica do e em consequência, o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed) alerta que

os resultados produzidos na avaliação de 2021, devem ser analisados considerando o impacto da pandemia, que trouxe um déficit educacional significativo devido à substituição das aulas presenciais por modalidades remotas.

Esse período prolongado de ensino virtual afetou a motivação dos alunos e devido ao fato de muitos não possuírem acesso à internet ou ter um acesso pouco eficaz, os diagnósticos já previam um aumento nas defasagens de aprendizagem, na taxa de abandono escolar e na taxa de distorção idade-série. Além disso, professores tiveram que se adaptar rapidamente ao ensino on-line, com reflexos negativos na aprendizagem em decorrência da falta de treinamento e preparo (SEAMA, 2021) .

Todas essas questões foram consideradas na Coleção 2021 que teve como destaque o debate sobre o retorno às aulas presenciais apontando a emergência em garantir uma retomada cuidadosa para evitar o aumento das desigualdades, focando também nos aspectos emocionais de alunos e educadores. Essa edição trouxe diagnósticos da aprendizagem, orientando o (re)planejamento escolar e a gestão do currículo com base em resultados gerados quanto à participação e ao desempenho dos estudantes por componente curricular e área do conhecimento, conforme a etapa avaliada.

Em relação às Coleções⁴ de Divulgação e Apropriação de Resultados do SEAMA divulgadas no sítio eletrônico do Caed, elaborou-se uma Tabela 3 descrevendo o ano de aplicação da prova do SEAMA, o nome da coleção selecionada referente ao ano específico, o número de estudantes representantes da rede Municipal da URE Pinheiro que realizaram a prova, o percentual de participantes da URE, o padrão de desempenho (Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado), conforme métrica considerada pelo SEAMA.

Tabela 3 – Resultados do SEAMA processados e divulgados pelo Caed

Ano	Coleção	Estudantes avaliados	Percentual de Participação	Abaixo do básico	Básico	Adequado	Avançado	Proficiência Média
2019	Revista do Sistema- Somativa	4262	78,6%	36,1%	51,3%	11,%	1,5%	220
2021	Revista da Rede	2763	44,0%	43,0%	48,0%	8,0%	1,0%	217
2022	Revista da Rede-Diagnóstica	3986	59,0%	43,0%	47,0%	9,0%	1,0%	212
2023	Revista da Rede	5062	88,0%	37,0%	50,0%	12,0%	2,0	220

Fonte: Elaboração própria a partir das Coleções de Divulgação e Apropriação de Resultados dos anos 2019, 2021, 2022 e 2023 (2024).

⁴ Para essa pesquisa utilizamos apenas as revistas que apresentam os resultados das avaliações em rede, não utilizando as revistas direcionadas a orientar gestores em seus planos de ação e/ou docentes quanto a estratégias pedagógicas a fim de melhorar o desempenho dos estudantes.

Observa-se uma variação significativa na participação dos estudantes ao longo dos anos. A participação caiu drasticamente em 2021 (44,0%) e 2022 (59,0%) comparado a 2019 (78,6%), possivelmente devido aos impactos da pandemia de COVID-19. Em 2023, a participação aumentou significativamente para 88,0%.

Há um aumento preocupante no percentual de estudantes "Abaixo do básico" em 2021 e 2022 (43,0%) em comparação a 2019 (36,1%), indicando um agravamento das dificuldades de aprendizagem durante os anos pandêmicos. A recuperação em 2023 (37,0%) ainda não atingiu os níveis pré-pandemia e a porcentagem de estudantes nos níveis "Adequado" e "Avançado" permanece baixa, embora haja uma leve melhora em 2023.

Inferir-se a partir de tais dados que, se os alunos estão enfrentando dificuldades significativas em Língua Portuguesa, é provável que essas dificuldades se traduzam em um desempenho insatisfatório na disciplina de História e, embora esses dados sejam gerais refletindo a URE Pinheiro e não especificamente a UI Firmino Oliveira, a experiência desta pesquisadora já relatada na introdução, aponta observações importantes quanto ao desinteresse pela disciplina de História e demais disciplinas na escola. Além disso, a falta de habilidades básicas de leitura, uma vez que a História exige leitura intensiva, interpretação crítica e reflexão profunda sobre eventos passados, pode dificultar ainda mais o aprendizado da História, tornando a disciplina menos acessível e interessante para os estudantes. De fato:

Aprender história não só requisita o conhecimento prévio da leitura e da escrita, mas requisita o domínio da leitura, da escrita e da narrativa histórica, como forma de organizar o discurso sobre o tempo. Seu ensino pressupõe a existência de uma comunidade de escrita na qual o aluno deverá se inserir, com a colaboração do professor. Ou seja, para que o aluno compreenda a escrita da história, ele também precisa aprender a ler e escrever história, não como historiador, mas inserindo-se na lógica da racionalidade da escrita histórica escolar (Rocha, 2010, p.129).

Nesse sentido, de acordo com Helenice Aparecida Bastos Rocha (2010), escolarização, letramento e alfabetização são processos que não ocorrem de forma isolada; em vez disso, eles se sobrepõem e interagem, resultando em diferentes níveis de competência em leitura e escrita que evoluem à medida que os alunos se engajam em novas práticas de leitura e escrita. Portanto, um aluno pode ser alfabetizado, ou seja, ser capaz de ler e escrever de maneira funcional, mas isso não garante que ele seja letrado, no sentido de conseguir aplicar essas habilidades de maneira eficaz em contextos específicos e variados.

Retornando ao SEAMA, vale destacar que, os dados gerados pela avaliação não refletem as experiências diversas de aprendizado dos estudantes, os contextos socioeconômicos variados que influenciam o acesso a recursos educacionais, suporte familiar, oportunidades de aprendizado, desafios como falta de material didático, turmas superlotadas e precarização do ensino, fatores que podem levar os estudantes apresentarem resultados díspares em provas padronizadas como o SEAMA e também o SAEB.

Silva & Carvalho (2022) trazem um breve resumo histórico do SAEB⁵ exame nacional criado para coletar dados sobre o contexto escolar, práticas pedagógicas e desenvolvimento cognitivo dos alunos, com o objetivo de reorientar políticas educacionais. Desde 1995, o SAEB utilizou adotou a Teoria de Resposta ao Item (TRI)⁶ como metodologia e a inclusão de questionários contextuais, ampliando a abrangência para escolas particulares de forma amostral e focado em alunos dos finais de ciclo (4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio), avaliando Língua Portuguesa e Matemática.

Os autores observam ainda que em 1997, as disciplinas de Ciências foram incluídas e os itens passaram a ser formulados com base em escalas de proficiência e matrizes de referência, que, na prática, estreitaram o currículo escolar para atender às demandas das avaliações standardizadas. As edições de 1999 e 2001 mantiveram esse formato, com o SAEB focando apenas em Língua Portuguesa e Matemática a partir de 2001, quando novas diretrizes metodológicas foram introduzidas.

Em 2003, a metodologia de 2001 foi consolidada e em 2005, o SAEB foi reestruturado pela Portaria MEC nº 931, dividindo-se em ANEB (amostral) e Prova Brasil (censitária), esta última aplicada a todas as escolas públicas com pelo menos 30 alunos nas etapas finais dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

O SAEB de 2007 manteve o formato anterior e introduziu o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que combina desempenho acadêmico com taxas de aprovação, reprovação e abandono. As edições de 2009 e 2011 seguiram esse

⁵ O SAEB foi criado em 1990 como uma das iniciativas governamentais de avaliação da educação escolar. Ele teve diversas edições com formato semelhante. Em 2005 houve a divisão de seus objetivos, expressa na Portaria 931 do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira (INEP) com a instituição da Avaliação Nacional do Ensino Básico (ANEB), feita por amostragem, mais próxima aos objetivos iniciais e à metodologia do SAEB. Para mais informações, ver

⁶ Sobre a TRI ver nota técnica do INEP:

https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2011/nota_tecnica_tri_enem_18012012.pdf

modelo. Em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi incluída, ampliando a avaliação para a alfabetização das crianças.

O caráter censitário do SAEB foi problematizado por Silva & Carvalho (2022), pois se a ideia é que, a partir das informações coletadas por meio dessas avaliações, sejam identificadas as áreas que necessitam de melhorias e, assim, implementadas políticas públicas que possam efetivamente elevar a qualidade da educação, por que o foco na competitividade e na eficiência e a ênfase nas métricas de desempenho? Por que as falhas sistêmicas e a ausência de políticas adequadas são desconsideradas e por que a tendência de responsabilizar diretamente escolas, gestores, professores e alunos pelos resultados das avaliações? Infere-se que:

Em geral adotam avaliação censitária países comprometidos com a teoria da responsabilização, ou seja, que querem identificar o aluno, o professor e a escola para poder estabelecer algum tipo de responsabilização (leia-se algum tipo de contingência) que leve, em sua visão, estes atores a melhorarem. Sua filosofia educacional baseia-se no entendimento de que a escola vai mal porque os professores e gestores não realizam seu trabalho adequadamente. Daí o controle (Freitas, 2014, n.p apud Silva; Carvalho, 2022, p. 32).

Se antes o SAEB media apenas a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, a partir de 2019, o SAEB começou a medir a proficiência em todas as disciplinas do Ensino Fundamental e Médio, incluindo os componentes curriculares definidos pela BNCC. Essa ampliação da avaliação permite uma análise mais abrangente do aprendizado dos estudantes, proporcionando dados detalhados sobre o desempenho em áreas como História e outras disciplinas das Ciências Humanas. Atualmente, o SAEB faz aplicações bienais em turmas do 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e em turmas da 3ª e 4ª séries do Ensino Médio.

O desempenho nas Ciências Humanas das avaliações aplicadas em 2019 e 2021, segundo dados do SAEB, evidencia a variação de proficiência entre os estudantes brasileiros

Ressalta-se que as redes apresentam diferenças intrínsecas à sua formação e características próprias, bem como quanto maior o quantitativo de estudantes que atende, maior é sua influência nos resultados Brasil. Note-se, por exemplo, que as redes estaduais e municipais de ensino, que detêm prioritariamente a responsabilidade legal de oferta da etapa de ensino analisada, concentram respectivamente 45,87% e 38,53% das matrículas da população de referência do SAEB, enquanto as redes federal e privada de ensino respondem por apenas 0,16% e 15,44% respectivamente (Brasil, 2021a, p. 31).

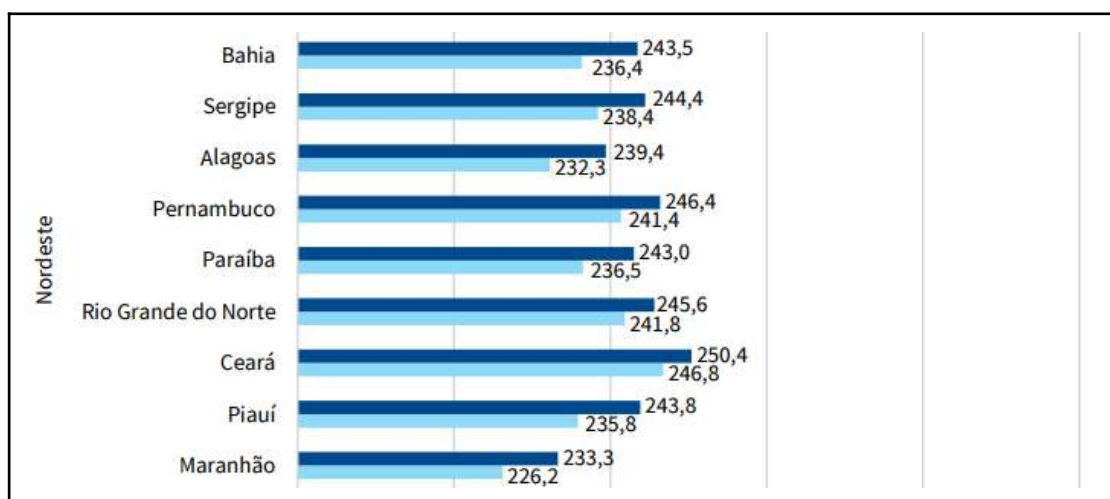
Importante salientar que enquanto o SEAMA avalia os estudantes com base em quatro "padrões de desempenho", o SAEB avalia com base em dez "níveis de proficiência", a saber:

- Nível abaixo de 1: desempenho menor que 200;
- Nível 1: desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225;
- Nível 2: desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250;
- Nível 3: desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275;
- Nível 4: desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300;
- Nível 5: desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325;
- Nível 6: desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350;
- Nível 7: desempenho maior ou igual a 350 e menor que 375;
- Nível 8: desempenho maior ou igual a 375 e menor que 400;
- Nível 9: desempenho maior ou igual a 400.

Entendemos que com menos categorias, a avaliação é mais geral, agrupando um maior número de alunos em cada categoria, o que pode simplificar a interpretação dos resultados, mas pode também ocultar nuances importantes no desempenho dos alunos. Já com mais níveis, a avaliação é mais detalhada, permitindo uma compreensão mais precisa das habilidades e necessidades dos alunos, o que pode ajudar a identificar pequenas diferenças no desempenho e a direcionar intervenções pedagógicas mais específicas.

Desse modo, o INEP/MEC (2023) observa queda na proficiência dos estudantes em Ciências Humanas, em quase todos os estratos avaliados. Tal queda pode ser atribuída a diversos fatores que impactam de maneira diferente os contextos rurais, urbanos, públicos e privados, tendo sido mais acentuada em contextos rurais e em escolas privadas, enquanto as escolas federais mostraram uma melhora. É possível verificar essa queda no gráfico referente região Nordeste apresentado abaixo, na **Figura 4**:

Figura 4 – Comparativo de desempenho dos estudantes da Região Nordeste em Ciências Humanas nas edições de 2019 e 2021



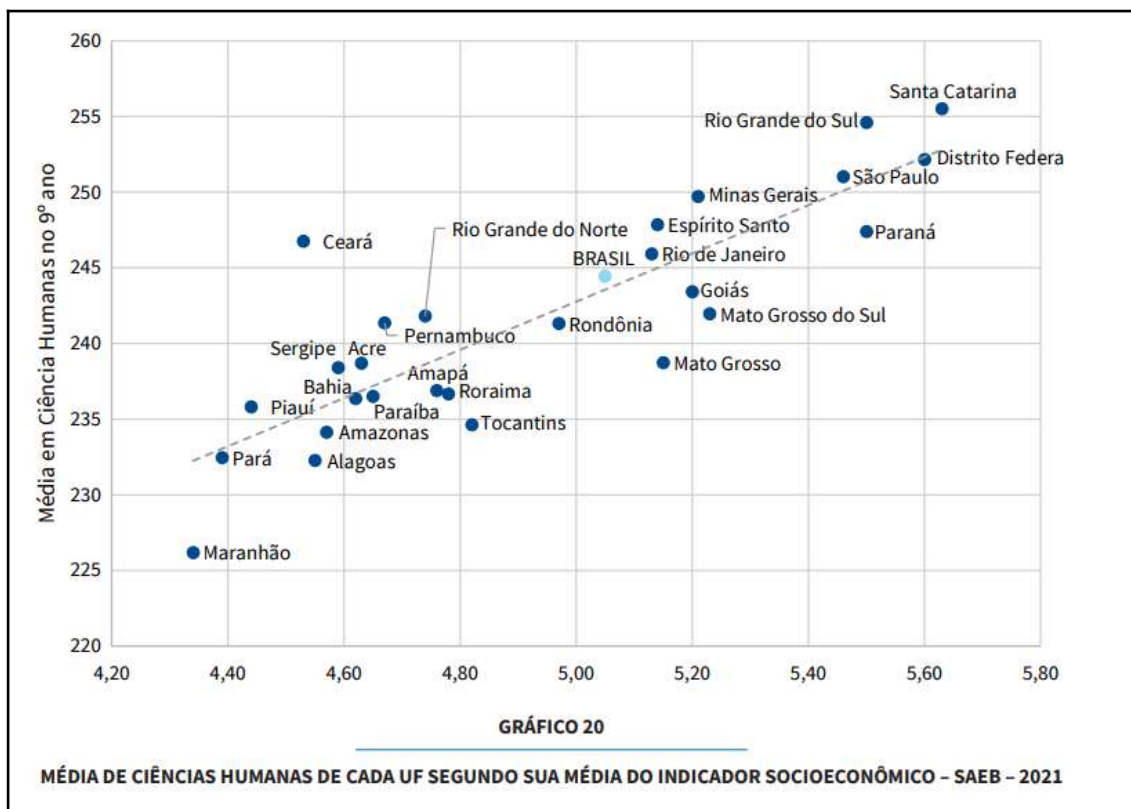
200,0	220,0	240,0	260,0	280,0	300,0
-------	-------	-------	-------	-------	-------

Fonte: Print de tela do Relatório de Resultados do SAEB 2021, volume 3 edição INEP/MEC, 2023.

Percebe-se que o Estado do Maranhão tem os menores índices de proficiência apresentados para a região Nordeste, o que confirma que os níveis apresentados na avaliação do SEAMA para Língua Portuguesa podem de fato interferir e ter implicações diretas para o aprendizado das Ciências Humanas, especialmente da disciplina de História.

Se relacionarmos os dados aqui apresentados para ambas as avaliações, constatamos uma realidade educacional crítica que exige que intervenções específicas sejam implementadas para melhorar as habilidades de leitura e interpretação dos estudantes. Programas de reforço em leitura, formação continuada para professores e investimentos em infraestrutura educacional são algumas estratégias que podem ser adotadas para mitigar os impactos negativos observados. Somente com uma abordagem integrada e focada na melhoria das habilidades básicas de leitura e interpretação será possível elevar os níveis de proficiência em História e outras disciplinas das Ciências Humanas, promovendo uma educação mais equitativa e de qualidade para todos os estudantes. **A Figura 5** abaixo corrobora a criticidade da situação no estado do Maranhão:

Figura 5 – Gráfico Média das Proficiências em Ciências Humanas



Fonte: Print de tela do Relatório de Resultados do SAEB 2021, volume 3 edição INEP/MEC, 2023.

Em relação ao desinteresse escolar e específico pela disciplina de História, é fundamental considerar não apenas os resultados de proficiência, mas também os contextos mais amplos que podem influenciar o aprendizado e o engajamento dos alunos. A reflexão crítica sobre esses aspectos pode contribuir significativamente para o aprimoramento das práticas educacionais e para o desenvolvimento de estratégias mais eficazes de ensino e aprendizagem. Contudo é importante atentar para o papel de mediação do aprendizado que o professor exerce e, em se tratando do professor de História,

Sabemos que o conteúdo programático em história extrapola o tempo previsto de aula. Que o professor, visando dar conta dos programas, pode estabelecer circuitos em que os alunos devem ler o que transborda da sala de aula. Entretanto, especialmente se ele trabalha com turmas em que predominam condições de leitura e escrita precárias, presentes na maioria dos alunos de nossas escolas, seu problema passa a ser menos o da extensão do conteúdo a ensinar e mais o de assumir sua tarefa de professor de linguagem, inclusive a linguagem histórica. Esse problema, em sua magnitude, ainda persistirá algum tempo, independentemente de nossos desejos como professores letrados que somos. Assim, o aluno de nossa escola, em especial o da rede pública, poderá realizar sua formação histórica a partir de uma racionalidade mais ou menos letrada, oral ou escrita, com a contribuição de seus professores de história (ROCHA, 2010, p. 140).

Em síntese, Rocha (2010) está afirmando que o desafio de ensinar História nas escolas públicas não é apenas sobre cobrir um extenso conteúdo programático, mas também sobre ensinar as habilidades de leitura e escrita necessárias para a compreensão desse

conteúdo. Ao fazer essa afirmação a autora defende que os professores de História devem assumir o papel de professores de linguagem, ajudando os alunos a desenvolver a capacidade de ler, interpretar e analisar textos históricos.

CAPÍTULO 2- O *LAPBOOK* COMO FERRAMENTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Este capítulo apresenta a análise da experiência de construção do *Lapbook* como ferramenta de ensino-aprendizagem desenvolvida pelos estudantes do 8º ano do componente curricular História, no ano letivo de 2024, na Escola Firmino Oliveira. A proposta didático-pedagógica tem como objetivos criar possibilidades de aprendizagem mais condizentes com os interesses do alunado e refletir sobre o processo de elaboração e aplicação dessa metodologia, considerando sua eficácia na promoção do engajamento estudantil, na organização de conhecimentos e na construção da aprendizagem significativa.

A escolha pelo lapbook está diretamente relacionada à teoria da aprendizagem significativa, pois partimos do princípio de que a aprendizagem é mais efetiva quando novos conteúdos se conectam de forma substantiva aos conhecimentos prévios dos estudantes.

No contexto desta pesquisa, essa conexão foi estabelecida por meio de temas que dialogam com a realidade local, como “As transformações no mundo do trabalho” e, especialmente, a atividade pesqueira em Apicum-Açu, explorando conceitos de tempo histórico, permanência e mudança.

O trabalho com o lapbook foi planejado como parte de uma sequência didática que teve como eixo o ensino pela pesquisa, permitindo que os estudantes aprendessem, passo a passo, a selecionar fontes, sistematizar informações e apresentar seus achados de forma criativa.

O *Lapbook* é um instrumento interativo de construção e organização do conhecimento que se assemelha na sua construção e apresentação a um mapa conceitual. Gottardi (2016, p. 21) afirma:

O Lapbook é um instrumento dinâmico e envolvente, que pode ser pensado como um mapa conceitual tridimensional a ser construído no decorrer do estudo de um tema durante a aula ou como instrumento de síntese a ser elaborado ao final do trabalho com determinado conteúdo [Tradução nossa].⁷

O objetivo central deste capítulo é demonstrar como foi a elaboração, o desenvolvimento e os resultados obtidos com o experimento didático construído com as/os estudantes, cuja finalidade foi levá-los ao desenvolvimento da aprendizagem histórica, buscando a autonomia do educando, através da aquisição e exposição do conhecimento de forma dinâmica e significativa, baseada na construção significativa do conhecimento, conforme propõe Teoria Ausubeliana (TAS). Segundo Moreira (2006, p. 19):

A essência do processo de aprendizagem significativa é que ideias simbolicamente expressas sejam relacionadas de maneira substantiva (não literal) e não arbitrária ao que o aprendiz já sabe, ou seja, a algum aspecto de sua estrutura cognitiva especificamente relevante, isto é, um subsunçor, que pode ser, por exemplo, uma imagem, um símbolo, um conceito ou uma proposição já significativa.

No contexto dessa pesquisa, isso significou criar condições didáticas para que os estudantes relacionassem os conteúdos da disciplina de História com suas vivências, memórias familiares e realidade local, particularmente a partir da investigação sobre a atividade pesqueira no município de Apicum-Açu.

A preparação para a construção dos lapbooks envolveu a aprendizagem de procedimentos próprios da prática de pesquisa — levantamento de fontes, registro de dados,

⁷ “El Lapbook, supone una alternativa a la pedagogía tradicional tradicional, es un libro interactivo en el cual el alumno muestra de una forma dinámica, activa y participativa los conocimientos que van adquiriendo a lo largo de las unidades didáticas, siendo partícipes de su propio proceso de enseñanza aprendizaje através de procesos de autorregulación y evaluación de aprendizajes significativa” (Gottardi apud Canas; Melcon, 2017, p. 247).

organização de informações e elaboração de sínteses —, configurando-se como proposta inovadora para o ensino de História, por unir investigação, produção material e exposição pública do conhecimento produzido.

Com base nesse pressuposto, a proposta didática da pesquisa procura romper com a lógica tradicional de ensino pautada na simples transmissão de conteúdos e memorização mecânica. Ao optar pela construção do *Lapbook* como ferramenta pedagógica, o processo de aprendizagem passou a ser centrado no sujeito que aprende, valorizando sua participação ativa, criatividade, curiosidade e capacidade de síntese.

Essa abordagem favorece, como demonstraremos mais à frente, não apenas a apropriação crítica dos conteúdos históricos, mas também o desenvolvimento de competências como a cooperação, a autonomia e a comunicação, uma vez que as/os alunas/os trabalharam em grupo, dividiram tarefas e apresentaram os resultados de suas pesquisas de forma oral e visual, estimulando o protagonismo estudantil.

Para efeito de contextualização, destacamos a seguir dois aspectos fundamentais para a compreensão do uso do *lapbook* como ferramenta pedagógica: sua origem e suas principais características estruturais e metodológicas.

- **A origem do *Lapbook***

De acordo com Cañas e Melcon (2017), o *lapbook* surgiu nos Estados Unidos na década de 1970, no contexto do movimento de ensino domiciliar (*homeschooling*), como um recurso criativo, interativo e personalizado. A proposta buscava valorizar a autonomia do aluno e adaptar a aprendizagem às suas necessidades específicas, em consonância com os princípios defendidos por Illich (1979).

Segundo as autoras, tudo começou com a Sra. Thammy Duby, uma mãe e escritora da Virgínia que educava em casa. Ela o batizou assim porque todo o projeto caberia em um “livro” que cabe no colo da criança. O termo então deriva das palavras *lap* (colo) e *e-book* (livro), sendo inicialmente chamado de “livro de colo” (Cañas & Melcon, 2017).

Com o tempo, o *lapbook* foi incorporado à educação formal, tornando-se uma ferramenta versátil para diferentes níveis e modalidades de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior.

- **Características e construção do *Lapbook***

O *lapbook* é uma ferramenta educacional interativa, personalizada e tridimensional. Sua estrutura conta com elementos como abas, bolsos, cartões, envelopes, imagens, minilivros, roda do conhecimento e varal das ideias, entre outros. Esses componentes são organizados de forma lúdica e criativa, promovendo surpresa e engajamento.

Segundo Gottardi (2016, p. 21), esse tipo de trabalho desenvolve habilidades cognitivas e metacognitivas importantes, pois seu processo de construção estimula o pensamento crítico, a capacidade de síntese e a organização das ideias.

Isso ocorre porque no processo de escolha de elaboração e escolha dos elementos constitutivos do *Lapbook* e dos conteúdos e conceitos integrantes as/os alunas/os são desafiadas/os a compreender os conteúdos históricos de forma mais profunda, articulando os saberes prévios com os novos conhecimentos adquiridos, uma vez que ao elaborar os materiais expositivos como os painéis, maquetes e o próprio *Lapbook*, os estudantes exercitam a autonomia intelectual, refletindo sobre o que aprenderam, como aprenderam e qual a melhor forma de compartilhar esse conhecimento com os outros.

Esse processo estimula, portanto, não apenas o domínio de conceitos históricos, mas também o desenvolvimento de competências essenciais para o aprendizado ao longo da vida, como a resolução de problemas, a cooperação em grupo, a comunicação eficaz e o uso criativo das linguagens verbal e visual. Trata-se de um movimento de deslocamento do ensino centrado no professor para uma aprendizagem dinâmica, investigativa e reflexiva, na qual os sujeitos passam a assumir um papel protagonista no processo de construção do conhecimento histórico.

A criação do *lapbook* inicia-se com a escolha do tema, que pode ser curricular, de pesquisa ou de interesse pessoal. Em seguida, realiza-se o planejamento do conteúdo, com pesquisa, divisão em subtemas e organização do material. Os materiais necessários incluem papelão, cartolina, papéis coloridos, cola, tesoura, imagens e itens decorativos.

Na elaboração da estrutura, define-se a base do *Lapbook*, depois, passa-se à criação dos elementos interativos, como bolsinhas (para guardar itens), cartões (com perguntas e respostas), dobraduras (decorativas), mini livros (resumos) e varal das ideias (para ilustrações).

Na montagem, dobra-se a pasta, insere-se o conteúdo pesquisado e organiza-se os elementos de forma clara. Por fim, na etapa de personalização e decoração, revisa-se o conteúdo e adicionam-se detalhes visuais que tornem o *Lapbook* atrativo e compreensível.

A proposta didática desenvolvida por meio da construção de Lapbooks se fundamenta nesse princípio, pois parte do pressuposto de que o conhecimento histórico deve ser construído a partir da articulação entre vivências dos estudantes e os conteúdos escolares.

O lapbook, enquanto recurso pedagógico interativo e visual, favorece a organização das ideias e a síntese de informações de forma criativa, permitindo ao aluno representar simbolicamente os conceitos estudados, conectando-os aos seus conhecimentos prévios. Segundo Moreira (2011), para que a aprendizagem significativa ocorra, é necessário que o conteúdo seja potencialmente significativo e que o aprendiz tenha disposição para aprender, aspectos amplamente mobilizados durante a construção dos lapbooks.

Nesse viés nosso próximo passo será apresentar as contribuições concretas do Lapbook para o desenvolvimento da aprendizagem das/os estudantes, destacando como essa ferramenta promove a aprendizagem significativa, a reflexão crítica e a autoria no processo educativo.

2.1 CONTRIBUIÇÕES DO LAPBOOK PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM

A construção do *Lapbook* contribui para a aprendizagem ativa e reflexiva, pois exige dos alunos pesquisa, organização e síntese. Segundo Demo (2011), educar pela pesquisa é condição essencial para a formação do pensamento crítico e do questionamento reconstrutivo: “A pesquisa inclui sempre a percepção emancipatória do sujeito que busca fazer e fazer-se oportunidade, à medida que começa e se reconstitui pelo questionamento sistemático da realidade” (DEMO, 2011, p. 9).

Na prática desta pesquisa, o Lapbook se apresentou como recurso que materializa esse processo, pois ao organizarem informações em uma estrutura visual e interativa, os alunos vivenciam o percurso investigativo e compreendem que o conhecimento não é algo pronto, mas construído. Essa vivência, aliada ao caráter criativo do Lapbook, fortaleceu seu papel na

proposta como meio de estimular o interesse nas aulas de História, sobretudo ao permitir que cada estudante deixasse sua marca autoral no produto final.

O recurso também favorece diferentes estilos de aprendizagem (visual, auditivo e cinestésico), promovendo a autonomia, o pensamento crítico e a criatividade. Como afirma Rüsen (2016), um dos principais objetivos do ensino de História é justamente desenvolver a capacidade de criticar a partir da experiência histórica.

Além disso, ao apresentar seus *Lapbooks*, os estudantes desenvolvem habilidades de comunicação, argumentação e expressão oral, fortalecendo a autoestima e o protagonismo. Isso pode promover a autoestima do educando e despertar seu interesse. Dewey (1979, p. 142) analisa a importância da ideia de interesse na educação e ressalta que:

O interesse representa a força que faz mover os objetos – quer percebidos, quer representados em imaginação em alguma experiência provida de um objetivo. Nos casos concretos, o valor de se reconhecer a função dinâmica do interesse em um desenvolvimento educativo é que leva a considerar individualmente as crianças em suas aptidões, necessidades e preferências especiais.

Essa valorização do interesse como motor da aprendizagem está diretamente ligada à capacidade do professor de criar situações pedagógicas de ensino e de aprendizagem que conectem o conteúdo escolar à realidade dos estudantes. Ao trabalhar com o *Lapbook*, o educador oferece uma oportunidade para que os alunos expressem suas compreensões de forma criativa e significativa, respeitando suas individualidades e modos diversos de aprender.

Dessa forma, o interesse não surge de maneira espontânea ou isolada, mas é estimulado; provocado em um ambiente escolar que valoriza a escuta, o diálogo e a construção coletiva do saber. Quando os estudantes percebem que seu conhecimento prévio é valorizado, e que há espaço para explorar suas curiosidades e habilidades, há maior engajamento e compromisso com a aprendizagem.

Freire (2000, p. 29), pontua que “não há ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino”. Essa concepção freiriana valoriza o estudante como sujeito do processo educativo, promovendo sua participação ativa e crítica. Nessa reflexão compactuamos com o pensamento freireano, pois defendemos que a pesquisa é a base de construção do conhecimento e que este não pode se concentrar na universidade. Neste sentido, o educar e o aprender através da pesquisa pressupõem o ato de (des)construção e leva à transformação do

ser educativo, tanto no ato de ensinar, como no de aprender. A aula não deve ser um ato unilateral de transmissão, nem tampouco o aluno pode ser visto como um depósito vazio.

Conforme Demo (2011, p. 2): “Entra em cena a urgência de promover o processo de pesquisa no aluno, que deixa de ser objeto de ensino, para tornar-se parceiro de trabalho”. Este passa a ser um sujeito ativo, participativo e crítico no processo de ensino aprendizagem e o professor passa a desempenhar o papel de mediador do conhecimento. O autor observa que:

É equívoco fantástico imaginar que o “contato pedagógico” se estabeleça em ambiente de repasse e cópia, ou na relação aviltada de um sujeito copiado[...] Condenado a escutar aulas, tomar notas, decorar, e fazer prova. A aula copiada não constrói nada de distintivo, e por isso não educa (Demo, 2011, p. 9).

Assim, ao incorporar metodologias que fomentam a investigação, como a construção de *lapbooks*, o professor rompe com a lógica “bancária” de educação criticada por Freire (1996) e propicia um ambiente mais criativo e investigativo, no qual as/os estudantes são desafiados a pesquisar, sistematizar e apresentar suas “descobertas”.

Nesse contexto, a autonomia da pesquisa e seus benefícios cognitivos precisam ser intencionalmente planejados e orientados pela prática docente. A aula passa a ter outra função: ser espaço de problematização e construção conjunta do saber. O aluno só assume o protagonismo se o professor se dispuser a mudar seu olhar, seus objetivos e sua forma de ensinar, assumindo que

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não da negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos (Freire, 2000, p. 67).

Assim, ao adotar práticas que concretizam essa opção pedagógica, como o uso do Lapbook na presente proposta, o professor reafirma seu compromisso com uma educação crítica, emancipatória e conectada à realidade das/os estudantes. Essa escolha metodológica não apenas reorganiza o modo como o conhecimento histórico é apresentado, mas também redefine o papel de todas/os as/os envolvidas/os no processo educativo, possibilitando que a escola cumpra sua função social e se constitua em um espaço de diálogo, criação e construção coletiva de saberes com sentido social e humano.

No que se refere aos fundamentos pedagógicos da BNCC⁸, o documento normativo está estruturado na concepção do desenvolvimento formativo por habilidades e competências,⁹ a serem trabalhadas através de conteúdos de uma base nacional comum a todas as redes que compõem o sistema de ensino, e uma parte diversificada composta por conteúdos específicos de acordo com a realidade regional ou local dos educandos (Brasil, 2018).

Portanto, a ferramenta *Lapbook* dialoga diretamente com as diretrizes da BNCC, que propõe a organização curricular por competências e habilidades, superando a mera transmissão linear de conteúdos e priorizando aprendizagens contextualizadas e significativas.

O *Lapbook*, nesse cenário, torna-se um recurso estratégico para mobilizar conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais, integrando teoria e prática de maneira criativa e colaborativa. Ao permitir que os estudantes representem visualmente conceitos históricos, articulem suas pesquisas e expressem suas interpretações, a ferramenta concretiza os pressupostos da aprendizagem significativa, nos quais o conhecimento novo se ancora nos saberes prévios e ganha sentido no contexto da vida e da comunidade.

O estudo por competências, conforme pontua a BNCC (Brasil, 2018) é uma forma de aprendizado centrada no saber e o saber-fazer que se caracteriza, respectivamente, pela articulação entre conhecimentos conceituais (o saber) e conhecimentos procedimentais e atitudinais (o saber-fazer).

Os conceitos, nesse contexto, conforme Brito (1996) observa, referem-se a saberes estruturados e organizados que permitem ao estudante compreender fenômenos, formular hipóteses, interpretar situações e estabelecer relações entre diferentes áreas do conhecimento. São conhecimentos teóricos, como categorias históricas, noções de tempo, espaço, causalidade, fontes e evidências, entre outros, que fundamentam a aprendizagem em História, por exemplo. Perrenoud reforça a importância dos conceitos:

Não é possível avançar muito se refletirmos ou debatermos sem recorrermos a certos saberes. A experiência singular só produz aprendizagens se ela estiver estruturada

⁸ Art. 1º da Resolução CNE/CP nº 2/ 2017. BNCC é um documento normativo de implementação obrigatória e pretende superar o abismo existente nos mais diversos currículos das redes de ensino do país, contribuindo para superação da fragmentação da política educacional, fortalecendo o caráter colaborativo de atuação dos entes federados além de figurar como balizadora da qualidade da educação.

⁹ Para os efeitos desta resolução, com fundamento no caput do Art. 35- A e no Art.36 da LDB, a expressão “competências e habilidades” deve ser considerada como equivalente à expressão “direitos e objetivos” presente na Lei do Plano Nacional de Educação (PNE). Art.3, parágrafo único)

em conceitos, se estiver vinculada a saberes que a tornam inteligível e inserem-se em alguma forma de regularidade (Perrenoud, 2002, apud Ricardo, 2010, p. 621).

Quanto aos procedimentos, estes dizem respeito às ações práticas e às estratégias cognitivas mobilizadas para aplicar esses saberes em contextos diversos como analisar documentos, interpretar dados, argumentar com base em evidências ou construir narrativas históricas. O estudo por competências, portanto, integra teoria e prática, favorecendo uma aprendizagem significativa e contextualizada e que dialoga com essa proposta.

As competências na educação foram adotadas em substituição ao estudo centralizado no conteúdo. Agora, os discentes precisam aprender conceitos, mobilizar e aplicá-los na escola, nas relações de trabalho e no cotidiano. Vejamos o que o documento preconiza:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicação da competência oferece referências para o fortalecimento de ações que asseguram as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2018, p.13).

Assim, segundo a resolução, os currículos e a metodologia adotada pelos professores devem adequar-se às proposições da BNCC a sua realidade: “Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nas quais as aprendizagens estão situadas” (Brasil, 2018, p.16).

Assim, entende-se que o professor, ao conhecer as características do alunado, do espaço físico da escola e do seu entorno socioeconômico e cultural, pode adequar o currículo da BNCC às particularidades do seu público. Dessa forma, é possível traçar estratégias de ensino-aprendizagem contextualizadas e mais eficazes.

Nesse sentido, Bittencourt esclarece:

Atualmente, a ideia de currículo é concebida em todas as suas dimensões, distinguindo-se o currículo formal, criado pelo poder estatal, e o currículo real, correspondente ao que efetivamente é realizado na sala de aula por professores e alunos (2008, p. 104).

A BNCC propõe uma organização curricular baseada no desenvolvimento de competências e habilidades, superando a simples transmissão de conteúdos e priorizando aprendizagens contextualizadas e significativas. Conforme o documento:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências [...] para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (Brasil, 2018, p. 13)

A metodologia adotada pelo professor, portanto, deve acompanhar essas diretrizes e responder às demandas de uma sociedade em constante transformação. Nesse contexto, a Teoria de Aprendizagem Significativa (TAS), de Ausubel, fornece suporte importante para a escolha de práticas pedagógicas que mobilizem os saberes prévios dos estudantes e promovam conexões significativas com os novos conhecimentos.

2.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

A presente proposição didática tem como ponto de partida um conjunto de inquietações que emergiram da prática docente dessa pesquisadora no ensino de História. Anos de trabalho docente, observação de sala de aula e do comportamento das/os estudantes, bem como do seu engajamento ou falta deste na disciplina de História, demonstraram predominante desinteresse das/os estudantes pela disciplina, mesmo diante de aulas planejadas com recursos variados, participações orais, debates e exposições dialogadas.

Tornou-se desafiador entender por que, apesar dos esforços, as/os estudantes não se interessam pela disciplina e por que os conteúdos não eram assimilados de forma significativa, de modo que pudessem ser conectados a outros saberes e aplicados à vida prática.

Essa constatação levou às seguintes indagações: quais os fatores que dificultam a aprendizagem significativa em História? Seriam causas internas, ligadas ao fazer docente e ao processo de ensino-aprendizagem, ou externas, relacionadas ao contexto social, familiar ou institucional? Entender que a resposta não é simples, mas resulta da intersecção entre aspectos estruturais, pedagógicos e subjetivos implica reconhecer que o desinteresse das/os estudantes não decorre exclusivamente de lacunas cognitivas ou comportamentais individuais, mas está

profundamente relacionado às condições em que se desenvolve o processo educativo da escolarização.

A ausência de metodologias que dialoguem com os saberes prévios dos alunos, a descontextualização dos conteúdos escolares, a rigidez curricular, a precariedade das estruturas físicas e simbólicas da escola, bem como a falta de formação continuada das/os docentes para lidar com a diversidade e a complexidade do universo escolar, são elementos que se entrelaçam e influenciam diretamente no cotidiano escolar e na qualidade da aprendizagem.

Nesse sentido, os apontamentos de Abud (2004), no que se refere a metodologia de ensino são, em muitos pontos, atuais e pertinentes, corroborando as observações acima, pois:

Há, entre os métodos de ensino, a predominância de aulas expositivas, com pouca utilização de material didático que não seja o manual escolar. Raros professores utilizavam vídeos e outros materiais audiovisuais, inexistem relatos de saídas das escolas: estudos do meio, visitas a museus e institutos culturais, coleta de depoimentos, roteiro de observação de objetos fora da escola (Abud, 2004, p. 115).

Outrossim, tais reflexões não emergem apenas da vivência prática da pesquisadora, mas também do diálogo com estudos teóricos e análises empíricas realizadas ao longo da pesquisa desenvolvida no ProfHistória. Os dados e observações foram sistematizados a partir da escuta atenta das/os estudantes, da análise de suas trajetórias escolares, do acompanhamento cotidiano das aulas e da aplicação de questionários diagnósticos, que buscaram compreender suas percepções sobre a escola, sobre o ensino de História e sobre os fatores que influenciam seu envolvimento com a aprendizagem.

Essas constatações também se fundamentam em um referencial teórico que problematiza a complexidade do processo de ensino-aprendizagem em contextos marcados por desigualdades sociais, culturais e econômicas. Autores como Freire (2000), Moreira (1997; 2006; 2011; 2012) e Rüsen (2007; 2016) foram fundamentais para compreender que a aprendizagem significativa exige mediação didática sensível e diversificação de estratégias, currículo contextualizado e escuta ativa das narrativas dos sujeitos-educadores e dos sujeitos-educandos.

Dessa forma, os aspectos apontados não se baseiam apenas na experiência individual da docente, mas são corroborados por investigações acadêmicas e pedagógicas que revelam os desafios estruturais da escola pública brasileira.

Partindo-se assim do desinteresse das/os estudantes como problema central, optou-se por propor uma sequência didática (SD), que segundo Zabala (1988, p. 18) define é “e “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelo professor como pelos alunos”.

Zabala argumenta ainda que “As sequências de atividades de ensino/aprendizagem, ou Sequências Didáticas, são uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática¹⁰” (1998, p. 20). Na mesma linha de raciocínio, Cardoso enfatiza que

A criação de uma sequência didática envolve uma cuidadosa consideração dos objetivos de ensino que o professor deseja alcançar, bem como a escolha de estratégias e recursos adequados para cada fase do processo educacional. Essas sequências podem se estender ao longo de dias, semanas ou até mesmo durante todo o ano letivo, proporcionando uma estrutura flexível que se adapta às necessidades específicas dos alunos e ao ritmo de aprendizagem (Cardoso, 2024, p. 11).

Dessa forma, todas as atividades previstas na sequência didática foram cuidadosamente planejadas e articuladas de modo a culminar na produção do *lapbook*, que funciona como um produto final integrador e síntese do processo de aprendizagem. Cada etapa — desde a pesquisa, levantamento de fontes, análise e organização das informações — foi pensada para desenvolver competências específicas e preparar as/os estudantes para expressarem, de forma criativa e significativa, os conhecimentos adquiridos sobre o conteúdo estudado.

Assim, o *lapbook* não é apenas uma atividade isolada, mas o resultado de uma sequência estruturada de ações pedagógicas que promove a construção ativa do conhecimento, conecta os saberes prévios das/os alunas/os com os novos conteúdos e estimula o pensamento crítico dos estudantes ao longo de todo o processo.

Conforme Canas e Melcon (2017), o *lapbook* representa uma alternativa à pedagogia tradicional, por ser um "livro interativo" que permite ao aluno demonstrar seus conhecimentos de forma dinâmica, ativa e participativa. Essa escolha metodológica dialoga com a teoria da

¹⁰ Zabala (1998) compreende a unidade didática como um conjunto estruturado e articulado de atividades relacionadas entre si, que possuem início e fim claros para professores e alunos, e são planejadas para atingir objetivos educacionais específicos. Diferente de uma atividade isolada, a unidade didática organiza várias atividades em uma sequência significativa, incluindo planejamento, aplicação e avaliação, formando assim uma unidade maior e preferencial para a análise e implementação de práticas pedagógicas.

aprendizagem significativa de David Ausubel, difundida por Moreira (2006), que defende que o novo conhecimento é aprendido de maneira mais eficaz quando relacionado a conceitos já existentes na estrutura cognitiva da/o estudante.

Ademais, a proposta se ancora também na teoria da consciência histórica de Rüsen (2016, p. 26), que compreende que a “aprendizagem histórica é um processo mental de adquirir competências históricas através do processamento da experiência da mudança temporal do mundo humano no passado”.

Rüsen (2016, p. 28) sintetiza os objetivos da aprendizagem histórica em quatro competências:

- Competência de realizar uma experiência histórica.
- Competência de interpretar uma experiência histórica vivida.
- Competência de usar a experiência histórica vivida (conhecimento histórico) na orientação de si próprio e no quadro geral de uma ideia empírica do curso da humanidade no tempo.
- Competência de motivar outros a fazerem suas próprias atividades de acordo com a ideia do lugar de cada um e seu lugar no processo de mudança do tempo.

Com base nos objetivos da aprendizagem histórica, compreendida como um processo de construção de competências que possibilitam aos alunos interpretar, utilizar e dar sentido à experiência histórica, esta proposição didática se fundamenta na elaboração de um recurso pedagógico que fomente o estudo por meio da prática de pesquisa como estratégia de aprendizagem. A proposta visa ampliar a compreensão e o campo das experiências históricas das/os estudantes, valorizando a investigação, a descoberta e a participação ativa no processo de construção do conhecimento.

Fundamentada nas ideias de Paulo Freire (2000), entende-se que a aprendizagem significativa ocorre quando os educandos deixam de ser meros receptores de informações e passam a atuar como sujeitos do saber, integrando-se à construção e reconstrução do conhecimento. Nesse sentido, a metodologia adotada busca romper com a lógica transmissiva e promover um ensino de História mais engajado, no qual os alunos possam relacionar o conteúdo escolar às suas vivências e contextos sociais, desenvolvendo, assim, uma consciência histórica crítica e situada.

Todas as prerrogativas aqui apresentadas mostraram-se fundamentais para a aplicação da proposição didática, uma vez que a proposta tem como finalidade central promover o engajamento, estimular a participação ativa e despertar o interesse das/os estudantes, tornando o processo de aprendizagem mais significativo.

A intenção foi possibilitar que os alunos compreendam como os conceitos abordados ao longo da pesquisa se relacionam com a realidade contemporânea e com seu cotidiano. Nesse sentido, dialoga-se com Dewey (1979, p. 186), que afirma que “o aluno aprende quando percebe o lugar ocupado pela matéria do estudo no curso de algum emprego de sua atividade”, reforçando a importância de conectar o conhecimento escolar às experiências das/os estudantes.

Assim, acreditamos que a proposta de construção da ferramenta educacional aqui apresentada corrobora com a Teoria da Aprendizagem Significativa, pois ao envolver os alunos em atividades investigativas, colaborativas e contextualizadas, acredita-se possível proporcionar aos estudantes a oportunidade de relacionar novos conteúdos aos seus conhecimentos prévios, favorecendo a ancoragem de conceitos e a construção ativa do saber.

No tópico a seguir apresentamos a organização da sequência didática, estruturada em três etapas principais: preparação, desenvolvimento e finalização. Cada uma dessas etapas compreende um conjunto de atividades planejadas de forma progressiva, com o objetivo de promover o engajamento das/os estudantes e aprofundar a compreensão sobre o tema proposto.

2.2.1 Construindo Saberes: Caminhos para o Ensino de História com *Lapbook*

A construção da sequência didática intitulada “Construindo Saberes: Caminhos para o Ensino de História com *lapbook*”, como já sinalizado no tópico anterior, fundamenta-se na proposta de articular teoria e prática pedagógica a partir de metodologias ativas¹¹ colaborativas e contextualizadas.

¹¹ As Metodologias Ativas (MAs) são um conjunto de alternativas pedagógicas que visam facilitar a aprendizagem dos estudantes e/ou proporcionar uma educação crítica e problematizadora da realidade a partir do redirecionamento do estudante para o centro do processo de construção do conhecimento. Ver: CUNHA, Marcia Borin et. al. Metodologias ativas: em busca de uma caracterização e definição. Educação em Revista|Belo Horizonte|v.40|e39442|2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/cSQY74VPYPJCvNLOdv4HZYn/>. Acesso em 01 de ago. de 2025.

Reforçamos que a escolha do *lapbook* como ferramenta mediadora do processo de ensino-aprendizagem visa favorecer a participação ativa das/os estudantes, permitindo-lhes organizar e representar textual e visualmente os conceitos históricos trabalhados, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades de pesquisa, síntese e argumentação.

Estruturada em etapas interligadas – preparação, desenvolvimento e finalização –, a sequência didática foi cuidadosamente planejada para oferecer aos alunos experiências de aprendizagem significativas, que dialoguem diretamente com suas vivências e contextos sociais.

Para tanto, a escolha da temática da sequência teve como foco os mundos do trabalho, especialmente a atividade pesqueira em Apicum-Açu, localidade que compõe a história de vida das/os estudantes. Ao abordar essa realidade local, a proposta pedagógica buscou estabelecer uma ponte entre o passado e o presente, articulando os conteúdos escolares às experiências concretas das/os educandas/os, o que favorece a aprendizagem significativa e o engajamento.

Essa aproximação entre teoria e realidade dos estudantes também condicionou a seleção das bases teóricas que fundamentam a sequência didática, de forma que, as teorias da aprendizagem significativa, conforme Moreira (2011), e da educação libertadora, de Freire (1996; 2000), e da consciência histórica, segundo Rüsen (2016), foram escolhidas por sua ênfase na construção ativa do conhecimento a partir dos saberes prévios, na valorização da cultura e da vivência das/os educandas/os, e no desenvolvimento da capacidade crítica para interpretar e compreender o passado em suas múltiplas dimensões.

A perspectiva de que o ensino deve partir do mundo vivido pelas/os estudantes reforça a importância de um currículo contextualizado e sensível às dinâmicas sociais e econômicas que permeiam sua realidade, como o trabalho, elemento central na formação da identidade local e nas transformações históricas discutidas.

Dessa forma, a sequência didática não apenas cumpre seu papel de organizar atividades articuladas, mas também responde à necessidade de uma educação que seja crítica, significativa e conectada à vida das/os estudantes. Ao integrar conteúdos históricos com os saberes locais sobre os mundos do trabalho, a proposta busca fomentar o interesse, a autonomia e o protagonismo dos alunos, promovendo um processo de ensino-aprendizagem

que transcende a mera memorização e contribui para a formação cidadã e contextualizada dos educandos.

A seguir, apresentamos na Tabela 4 as etapas e atividades que compuseram essa experiência educativa, destacando seus objetivos, estratégias e resultados.

Tabela 4 - Organização das Ações Pedagógicas por Etapa e Ano Letivo

OBJETIVO GERAL			
Desenvolver e analisar o processo de construção de uma sequência didática mediada pelo lapbook junto a estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, abordando o tema " As transformações no mundo do trabalho ao longo do tempo ", como temática geradora, com vistas a fomentar o interesse, o engajamento e a aprendizagem significativa na disciplina de História.			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS			
1. Estimular a compreensão histórica por meio da investigação e representação gráfica de conceitos centrais ligados à Revolução Industrial, à modernização tecnológica e às mudanças nas relações de trabalho. 2. Estabelecer relações entre o conteúdo histórico e a vida cotidiana dos estudantes, especialmente na dimensão socioeconômica, considerando o contexto local de Apicum-Açu/MA. 3. Fomentar a aprendizagem cooperativa e o protagonismo estudantil. 4. Desenvolver habilidades de pesquisa, síntese e comunicação oral. 5. Articular teoria e prática por meio da construção de um produto educacional.			
DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA			
ANO	TURMA PARTICIPANTE	ETAPAS DESENVOLVIDAS	PRODUTO GERADO/AÇÃO FINAL
2024	8º ano	Pesquisa histórica, estudo teórico, elaboração de síntese e construção dos lapbooks	<i>Lapbooks</i> produzidos pelos grupos de estudantes
2025	9º ano (mesmos alunos que eram do 8º ano)	Ex-estudantes do 8º ano (atual 9º ano) retornam para apresentar e explicar os lapbooks aos novos alunos do 8º ano	Socialização do conhecimento e fortalecimento da dimensão colaborativa da proposta

Fonte: Da autora (2025).

Metodologicamente estruturou-se a proposta em uma sequência didática dividida em três etapas: preparação, desenvolvimento e finalização. Cada uma dessas etapas foi composta por atividades planejadas de acordo com a BNCC e articuladas com as teorias, pensadas como metodologias ativas, de Ausubel, Rüsen e Freire.

A BNCC de História do Ensino Fundamental no que se refere ao primeiro procedimento básico de ensino aprendizagem de História expõe no documento que os alunos devem: “Identificar eventos importantes na História do ocidente (África, Europa, América e

especialmente o Brasil), orientados de forma cronológica e localizando-os no espaço” (BNCC, 2018, p. 416).

No que se refere a organização curricular dos conteúdos, o documento normativo segue uma linha cronológica usual no Ensino de História, porém nessa proposição didática seguimos uma linha embasada na História temática, por acreditar que o estudo com a abordagem temática permite uma compreensão mais aprofundada ao explorar diferentes períodos e contextos históricos. Conforme Pereira e Graebin:

A proposta temática de ensino insere-se no contexto de aproximação da História com as demais Ciências Sociais. Daí que tome os conceitos como núcleo de estudo e recorra a uma teoria geral explicativa para orientar a análise desses conceitos por exemplo históricos (Pereira; Graebin, 2010, p. 176-177).

O tema escolhido para o desenvolvimento dos *lapbooks* pelas/os estudantes foi “As transformações no mundo do trabalho ao longo do tempo”. A definição desse recorte temático está diretamente relacionada aos resultados do SAEB em Ciências Humanas (2021), analisados no primeiro capítulo desta pesquisa.

Os dados do SAEB (2021) evidenciaram que as/os estudantes do Estado do Maranhão apresentam um dos menores níveis de proficiência da Região Nordeste, com grande parte dos alunos situando-se nos níveis mais baixos da escala de desempenho. Esses índices revelam dificuldades significativas na compreensão de conceitos fundamentais das Ciências Humanas, incluindo aspectos históricos, geográficos e sociais, o que motivou a escolha de um tema que permitisse trabalhar conteúdos estruturantes de forma integrada, crítica e contextualizada, visando à superação das fragilidades apontadas pela avaliação externa.

Também os resultados do SEAMA (2019) apresentam fragilidades que corroboram a justificativa da escolha do tema Mudanças e permanências nas formas de trabalho ao longo do tempo (A atividade pesqueira no município de Apicum-Açu/MA). Embora esses índices sejam sobre as disciplinas de Português e Matemática, eles refletem, de forma indireta, a fragilidade generalizada no processo de aprendizagem, incluindo as áreas das Ciências Humanas, isso porque a leitura e a interpretação de textos, gráficos, mapas e situações-problema são habilidades fundamentais também para a compreensão histórica.

Assim, os baixos níveis de proficiência indicam não apenas lacunas de conteúdo, mas também dificuldades na construção de sentidos e na articulação entre saberes escolares e a realidade das/os estudantes. Diante desse cenário, o tema proposto busca contribuir para o

desenvolvimento de competências cognitivas, críticas e reflexivas por meio da abordagem histórica de um assunto que dialoga diretamente com o cotidiano dos alunos: o mundo do trabalho.

Por sua natureza diagnóstica e comparativa, o SAEB permite identificar defasagens no processo de ensino-aprendizagem e conseqüentemente espera-se que seus resultados orientem práticas pedagógicas mais eficazes. Por essa razão optou-se por usar como referência os eixos de conhecimento estabelecidos pela matriz de referência de Ciências Humanas do SAEB (2020, p. 3), buscando-se alinhar esta proposição didática às competências e habilidades esperadas das/os estudantes da Educação Básica. O SAEB estabelece os seguintes eixos de conhecimento:

- Tempo e espaço: fontes e formas de representação;
- Culturas, identidades e diversidades;
- Poder, Estado e Instituições;
- Cidadania, direitos humanos e movimentos sociais;
- Relação de trabalho, produção e circulação.

Essa matriz engloba, além disso, três eixos cognitivos.

- a) Reconhecimento e Identificação;
- b) Compreensão e análise;
- c) Avaliação e proposição.

Estruturada em etapas interligadas – preparação, desenvolvimento e finalização –, a sequência didática foi planejada para proporcionar aos alunos experiências significativas de aprendizagem, por meio da investigação histórica, da cooperação entre pares e da relação entre os conteúdos escolares e a realidade vivida. A seguir, com base nas referências citadas, apresentamos na Tabela 5 as etapas e atividades que compuseram essa experiência educativa:

Tabela 5 – Etapas da Atividade com Lapbook segundo a Teoria da Aprendizagem Significativa

ETAPA	DESCRIÇÃO DA AÇÕES
1ª Etapa: Preparação	Averiguar os organizadores prévios, identificando os conhecimentos que as/os estudantes já possuem sobre o tema antes da introdução formal do conteúdo. Demonstrar, por meio do “laboratório de pesquisa”, como construir um Lapbook, explicando objetivos e finalidades.

	Definir em conjunto com os estudantes os subtemas, equipes, integrantes e regras para o desenvolvimento da pesquisa.
2ª Etapa: Orientação	Acompanhar o andamento da pesquisa das equipes. Orientar sobre o trabalho com fontes históricas Verificar as fontes de pesquisa utilizadas. Oferecer plantão de dúvidas.
3ª Etapa: Finalização	Desenvolver três aulas sobre o tema “Revolução Industrial” como parte inicial do processo, funcionando como organizador prévio. Utilizar os conceitos trabalhados como base para a produção do Lapbook. Estimular a consolidação do conhecimento a partir da relação entre saberes prévios e novos conteúdos.

Fonte: Da autora (2025).

Na 1ª Etapa, a identificação dos organizadores prévios é fundamental para aplicar a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel, que sustenta que novos conceitos são assimilados com mais eficácia quando ancorados a estruturas cognitivas já existentes (subsunçores). A prática de demonstrar no “laboratório de pesquisa” como construir o Lapbook, além de explicitar objetivos e regras, atua como estímulo inicial, criando engajamento e clareza no processo.

Na 2ª Etapa, a função do professor é de mediador e orientador, garantindo que as pesquisas tenham qualidade e relevância histórica, incentivando o uso crítico das fontes e mantendo um canal aberto de comunicação (plantão tira-dúvidas) para resolver impasses e aprofundar reflexões.

A 3ª Etapa evidencia que o trabalho iniciou com um organizador prévio — três aulas sobre a Revolução Industrial —, funcionando como base cognitiva para a nova aprendizagem. Como explica Moreira (1999; 2011), organizadores prévios devem ter maior grau de abstração, generalidade e inclusividade que o material subsequente, podendo assumir diferentes formatos (enunciados, situações-problema, leituras, simulações, etc.), desde que precedam o conteúdo e facilitem sua compreensão.

Por conseguinte, é importante salientar que “organizador prévio” é um recurso instrucional apresentado em um nível mais alto de abstração, generalidade e inclusividade em relação ao material de aprendizagem. Não é uma visão geral, um sumário ou um resumo, que geralmente estão no mesmo nível de abstração do material apreendido. Pode ser um

enunciado, uma pergunta, uma situação-problema, uma demonstração, um filme, uma leitura introdutória, uma simulação. Pode ser também uma aula que precede um conjunto de outras aulas. As possibilidades são muitas, mas a condição é que preceda a apresentação do material de aprendizagem e que seja mais abrangente, mais geral e inclusivo (Moreira, 2011).

A esse respeito, ressaltamos que alcançar a tal “aprendizagem significativa” não depende apenas da escolha do material, de sua aplicação e da mediação na mobilização dos conhecimentos na prática de ensino adotada pelo professor. A pré-disposição do educando em querer aprender é um dos fatores essenciais, como afirma Moreira:

A outra condição é que o aprendiz manifeste uma disposição para relacionar de maneira substantiva e não-arbitrária o novo material, potencialmente significativo, à sua estrutura cognitiva. Esta condição implica que, independente de quão potencialmente significativo seja o material a ser aprendido, se a intenção do aprendiz for simplesmente a de memorizá-lo, arbitrária e literalmente, tanto o processo de aprendizagem como seu produto serão mecânicos ou automáticos (Moreira (1999, p. 156).

Assim, conforme destaca Moreira (1999), se o aluno se limita à memorização mecânica, sem compreensão ou integração dos conceitos, o processo perde seu potencial formativo e se transforma em mera repetição.

Ainda sobre os “organizadores prévios”, é relevante salientar que existem alguns tipos, dentre os quais destacamos três exemplos:

- Os “organizadores expositivos” consistem na apresentação de um assunto ou tema de forma ampla que podem ser utilizados quando se pretende abordar um contexto histórico totalmente desconhecido pelos alunos e/ou sem conexão com conhecimentos prévios identificados pelo professor. Assim, “quando o aprendiz não tem subsunções recomenda-se o uso de organizador expositivo” (Moreira, 2012, p. 11).
- Os “organizadores gráficos” são utilizados quando é necessário que os alunos adquiram ou organizem o conhecimento na estrutura cognitiva por meio de uma sequência lógica, através de uma linha do tempo, diagrama ou mapa conceitual, buscando relacionar diferentes contextos históricos.
- Os “organizadores prévios comparativos” são instrumentos utilizados quando pretende-se integrar novas informações ao conhecimento pré-existente no sistema cognitivo, promovendo uma comparação entre tempos históricos diversos. “O recomendado é o uso de organizadores comparativos que ajudarão o aprendiz a

integrar novos conhecimentos e, ao mesmo tempo, a discriminá-los de outros” (Moreira, 2012, p. 11).

Ao acionar esse mecanismo da construção das fábricas, buscou-se que as/os estudantes compreendessem e demonstrassem as transformações que ocorreram no século XVIII no período da Revolução Industrial e nos dias atuais representados através de desenhos e das percepções identificadas.

A seguir, apresentamos a sequência didática desenvolvida:

Tabela 6 - Organização da Sequência Didática

Atividade 1 - Introdução à Revolução Industrial (90 minutos - 2 aulas)
Tempo: 90 minutos (duas aulas) Recursos: projetor, slides, vídeos curtos (5-7 minutos), quadro, perguntas interativas. Habilidade BNCC: (EF08HI03) Analisar os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos e culturas. Objetivo: Introduzir os alunos ao tema da Revolução Industrial de maneira interativa, apresentando os principais conceitos históricos, tecnológicos e sociais que marcaram essa fase, destacando as inovações e transformações no trabalho. Metodologia: Aula expositiva e dialogada sobre o contexto histórico da Revolução Industrial (surgimento da indústria na Inglaterra, o avanço tecnológico e as mudanças na forma de produção; substituição do trabalho manual pelo uso de máquinas), uso de vídeos sobre máquinas a vapor, urbanização, relações de trabalho. Foram feitas perguntas aos alunos para sondar seus conhecimentos prévios. Conceitos chaves: Mecanização, fábricas, urbanização, novas formas de trabalho (divisão do trabalho, jornada, salários), e as consequências sociais, como o êxodo rural. Resultados: Verificou-se dificuldade dos alunos em compreender a periodização histórica e ausência de subsunções para ancoragem de novos conteúdos. Constatou-se ainda que as percepções das/os estudantes revelam uma forte vinculação com o tempo presente, o que nos conduz à reflexão sobre uma das hipóteses centrais do projeto de pesquisa: a predominância de uma visão “presentista” entre as/os estudantes. Preparação para próxima aula: Foi pedido aos estudantes que refletissem sobre como esses avanços podem ser comparados e/ou relacionados às atividades que elas/es conhecem em Apicum-Açu, como a pesca ou outra.
Atividade 2 - Criação de Fábricas Imaginárias
Tempo: 90 minutos (duas aulas) Recursos: Projetor, vídeos motivacionais, cartolina ou papel madeira, canetas coloridas. Objetivo: Simular a criação de uma fábrica do século XVIII e outra atual, para comparar transformações no mundo do trabalho, de forma que as/os estudantes identificassem e demonstrassem as transformações ocorridas ao longo do tempo em aspectos fundamentais, tais como: a estrutura física da fábrica, as relações de trabalho estabelecidas, os modos de produção, as formas de comercialização e a circulação das mercadorias produzidas Metodologia: Foram criadas equipes de trabalho para a simulação da criação de uma fábrica imaginária, levando-os a refletir sobre as implicações tecnológicas, econômicas e sociais da Revolução Industrial: tecnologia, condições de trabalho e impacto social. Cada grupo recebeu a tarefa de planejar duas fábricas: uma ambientada no contexto da Revolução Industrial, no século XVIII, e outra representando uma fábrica contemporânea. Instruções: Cada grupo escolheu qual tipo de produto seria fabricado (tecidos, utensílios de ferro, ou sapato). Em seguida, eles precisaram decidir: - Qual seria a principal máquina ou tecnologia usada para melhorar a produção? - Quais seriam as condições de trabalho na fábrica (jornada de trabalho, salário)? - Como a fábrica afetaria a vida dos trabalhadores e a cidade onde está localizada?

Criatividade e Interação: As equipes foram convidadas a desenhar ou esquematizar suas fábricas em uma folha grande de papel, usar exemplos das invocações industriais (máquina a vapor, tear mecânico). Também foram provocadas a refletirem sobre como essas fábricas mudariam a vida de quem mora no campo. Cada grupo teve 5 minutos para apresentar sua fábrica para a classe, os principais elementos de sua produção e as mudanças que ela traria à sociedade.

Reflexão final: A professora promoveu uma discussão final sobre as semelhanças e diferenças das fábricas imaginadas pelas/os estudantes e as fábricas reais da Revolução Industrial conectando as fábricas com o impacto que essas mudanças trouxeram ao mundo, como a urbanização, o êxodo rural e novas formas de trabalho que continuam a influenciar a economia global.

Avaliação: Observação da participação dos alunos na construção coletiva e nas apresentações em grupo; capacidade de relacionar os conceitos da Revolução Industrial com o impacto nas relações de trabalho e produção.

Resultados: Estudantes demonstraram compreensão ampliada dos impactos da industrialização e contextualização com a realidade local.

Atividade 3 - Laboratório de Pesquisa sobre *Lapbook*

Tempo: 90 minutos (duas aulas)

Recursos: Projetor, vídeos com modelos de *Lapbook*, papel (cartolina, papelão, papel kraft e outros), tesouras, colas, canetas.

Objetivo: Analisar, de forma crítica e contextualizada, as transformações nas formas de organização do trabalho ao longo da história a partir da introdução do *Lapbook* como ferramenta pedagógica e orientar sua construção.

Metodologia: Explicação sobre o que é o *Lapbook*, suas particularidades e possibilidades. As/os estudantes manusearam um modelo pronto e iniciaram produção experimental.

Objetivos específicos:

- Perceber as diferentes formas de organização e concepção do trabalho ao longo da história;
- Compreender as relações entre trabalho, produção e destruição ambiental e social;
- Discutir os impactos das inovações tecnológicas sobre o mundo do trabalho, reconhecendo tanto seus avanços quanto os desafios, como o desemprego e a precarização laboral.

Desenvolvimento: Inicialmente, foi realizada uma sondagem com as/os estudantes para verificar se já conheciam o *lapbook* como recurso didático. A pergunta teve como objetivo direcionar a abordagem, possibilitando, caso houvesse alunos com experiência prévia, integrar seus saberes à explicação. No entanto, todos afirmaram desconhecer a ferramenta. Diante disso, a professora apresentou o *lapbook*, explicando suas características, finalidades e possibilidades pedagógicas.

Em seguida, foi realizada uma demonstração prática com a construção da base estrutural e de alguns elementos interativos, como abas e dobraduras, para exemplificar como o conteúdo poderia ser organizado de maneira visual e dinâmica.

Resultados: Após essa etapa introdutória, as/os estudantes foram lembradas/os de que o tema da pesquisa — “As transformações no mundo do trabalho ao longo do tempo” — se conecta diretamente ao conteúdo previamente estudado sobre a Revolução Industrial, o que favorece a articulação entre os conhecimentos já trabalhados e os novos conceitos a serem desenvolvidos.

Fonte: Da autora (2025).

Sobre a postura “presentista” identificada na atividade 1, sugere-se que ela indica uma dificuldade em estabelecer conexões entre os acontecimentos históricos e suas repercussões na atualidade, como se o passado não tivesse relevância ou influência direta sobre suas vidas. Essa desconexão temporal compromete o desenvolvimento da consciência histórica, entendida como a capacidade de compreender a experiência humana no tempo, articulando passado, presente e futuro, e reforça a necessidade de práticas pedagógicas que favoreçam a historicização das experiências cotidianas das/os estudantes.

As fábricas imaginárias construídas na Atividade 2 encontram-se identificadas logo abaixo:

Figura 6 - Fábrica de tecido na Inglaterra no século XVIII

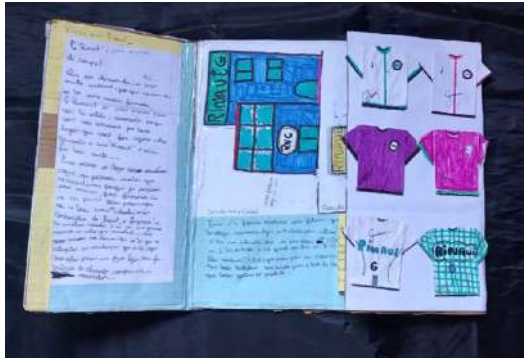


Figura 7 - Fábrica da marca Rinauê localizada em Apicum-Açu no século XX

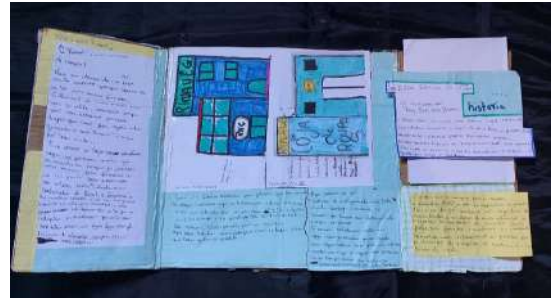


Figura 8 - Fábrica de gelo em Apicum-Açu no século XXI

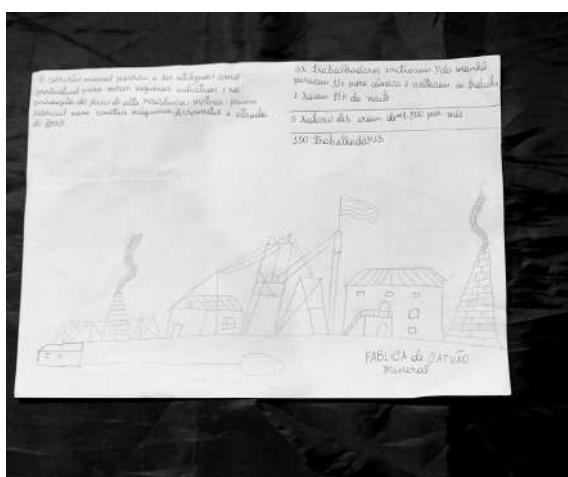


Figura 9 -Lojas de roupas nos séculos XVIII e XXI



Figura 10 - Fábrica de carvão mineral na Inglaterra no século XVIII

Figura 11 -Fábrica de algodão



Fonte: Da autora (2025).

As imagens apresentadas nas Figuras 6 a 11 constituem registros visuais significativos para a análise da efetividade do ensino e da aprendizagem histórica comparada, sob a perspectiva da TAS. A produção dos Lapbooks e desenhos revelam que os estudantes conseguiram estabelecer relações entre contextos históricos distintos (séculos XVIII, XX e XXI) articulando elementos do passado com referências ao presente de Apicum-Açu.

Por exemplo, nas Figuras 6 e 10, observa-se a representação de fábricas na Inglaterra do século XVIII, com destaque para aspectos como chaminés e edificações industriais, que refletem a compreensão sobre o impacto da Revolução Industrial. Já nas Figuras 7 e 8, o foco desloca-se para fábricas locais contemporâneas, como a de gelo e a de confecção da marca Rinauê, evidenciando a conexão entre o conteúdo histórico e a realidade socioeconômica do município.

As Figuras 9 e 11, ao abordarem o comércio de roupas e a produção de algodão em tempos distintos, demonstram que o alunado não apenas reproduziu informações, mas reelaborou o conhecimento ao construir narrativas visuais que dialogam com as transformações no mundo do trabalho. Esse movimento de ancorar novas informações nos saberes prévios, conforme propõe a TAS, indica que o uso do Lapbook potencializou a aprendizagem ao tornar o conteúdo significativo, pois permitiu que os estudantes interpretassem e ressignificassem conceitos históricos a partir de seu contexto de vida.

As próximas imagens mostram a professora no laboratório de pesquisa conduzindo a etapa prática da Atividade 3, momento em que apresenta e manuseia o Lapbook como recurso

didático. Essa ação representa um ponto central da proposta metodológica, pois evidencia o papel do professor como mediador do conhecimento, criando condições para que os estudantes compreendam a estrutura do material, identifiquem suas possibilidades de uso e se apropriem da metodologia de forma autônoma. A demonstração, nesse contexto, não se restringe à exposição técnica do recurso, mas envolve uma problematização ativa, instigando perguntas, conexões e reflexões que articulam teoria e prática, reforçando os pressupostos da aprendizagem significativa e do ensino investigativo.

Figura 12 - Laboratório de Pesquisa



Fonte: Da autora (2025).

A seguir apresentamos a continuação da sequência didática:

Tabela 7 - Organização da Sequência Didática (continuação)

Atividade 4 - Organização das Equipes e Escolha dos Subtemas			
Equipe	Tema	Subtemas	Objetivos
1ª Equipe	Trabalho nas sociedades Pré-Industriais	- Trabalho na pré-história (A Revolução Neolítica; A Revolução Agrícola; - A especialização com uso dos metais); - Trabalho e escravidão na Antiguidade (Grécia e Roma); - Servidão e feudalismo na Europa Medieval; - Trabalho e cotidiano na sociedade feudal.	Conhecer as diferentes formas de organização do trabalho e da produção nas sociedades pré-industriais. Compreender a questão do trabalho e o processo de sedentarização no período pré-histórico. Entender a conexão entre a Revolução Agrícola, especialização do trabalho e o surgimento das primeiras cidades no período neolítico. Entender o desenvolvimento histórico, as contradições e as principais características do escravismo antigo, com destaque para as civilizações Grega e

			Romana. Compreender a transição do trabalho escravo para o trabalho servil e os principais traços da sociedade feudal.
2ª Equipe	Trabalho na modernidade Industrial	• Trabalho, Classe operária e a riqueza; • Da maquinofatura à indústria e os meios de produção; • Século XVIII: O liberalismo econômico; • Trabalho e a força produtiva; • Diferença e desigualdade social; • Movimento operário e direito do trabalhador; • Relações de trabalho e as origens do movimento operário (Anarquismo, Ludismo e Cartismo).	Compreender a relação de trabalho, produção e distribuição de riqueza. Identificar a relação entre trabalho assalariado e a constituição de classe social. Estabelecer conexões entre a luta dos trabalhadores e a conquista de direitos.
3ª Equipe	Trabalho no mundo Globalizado	• Novas tecnologias, conhecimento e trabalho: avanços tecnológicos em áreas do conhecimento e no trabalho; • Diversificação econômica e expansão dos serviços: setor de serviços no mercado de trabalho global; • Flexibilização, Terceirização e precarização: mudanças nas condições de trabalho e emprego.	Discutir o impacto das novas tecnologias e conhecimento técnico-científico no mundo do trabalho. Identificar a diversificação econômica decorrente dos avanços tecnológicos e da globalização. Reconhecer a expansão do setor de serviços e sua importância para geração de empregos. Compreender as causas e consequências da flexibilização das relações de trabalho. Distinguir trabalho formal e trabalho informal. Problematicar a permanência do trabalho em condições análogas à escravidão.
4ª Equipe	Trabalho: A atividade transformadora humana	• Alienação: Trabalho alienado, Consumo alienado, Lazer alienado; • Tempo livre e desemprego: Sociedade do tempo livre; Sociedade do desemprego; • Trabalho: liberdade ou submissão.	Apresentar conceito de alienação. Investigar o problema da alienação nos âmbitos do trabalho, do consumo, das relações humanas ou do lazer. Discutir os impactos do desenvolvimento tecnológico na esfera do trabalho, que gera avanços, mas também desemprego.

Atividade 5: Confeção e Apresentação dos <i>Lapbooks</i>
Tempo de confecção: 4 semanas (contraturno) Objetivo: Desenvolver, em grupo, a pesquisa e a construção do <i>Lapbook</i> com base em fontes confiáveis. Metodologia: Pesquisa supervisionada com plantões tira-dúvidas, reuniões virtuais semanais, produção textual e visual sobre o tema. Tempo de apresentação: 90 minutos por turma Objetivo: Compartilhar os conhecimentos produzidos, exercitar a comunicação e promover a troca de saberes entre pares. Desenvolvimento: Cada equipe apresentou seu <i>Lapbook</i> a colegas e professores convidados, explicando o processo de construção e os aprendizados.
Atividade 6: Roda de Conversa Interturmas
Tempo: 90 minutos Objetivo: Proporcionar um momento de socialização em que os estudantes do 9º ano, que participaram do projeto em 2024, compartilhem suas experiências e aprendizados com os novos alunos do 8º ano. A atividade visa fortalecer a troca de saberes entre pares, inspirar o protagonismo estudantil, apresentar a metodologia utilizada e incentivar o engajamento dos recém-chegados no desenvolvimento das próximas etapas do trabalho. Desenvolvimento: Dinâmica em roda, relatos, perguntas e construção coletiva de aprendizagens sobre o tema "As transformações no mundo do trabalho".

Fonte: Da autora (2025).

As tabelas 6 e 7 que apresentam as atividades da sequência didática oferecem uma visão integrada do processo, permitindo analisar de forma comparativa os avanços obtidos, os desafios enfrentados e os resultados alcançados com as/os estudantes. Ao sintetizar os principais elementos das ações pedagógicas, o instrumento torna-se também uma ferramenta útil para outros educadores que desejem adaptar ou replicar a proposta em seus contextos escolares.

Embora o material coletado pelos alunos durante o processo de pesquisa possa ser extenso e diversificado, ele foi fundamental para compor o *lapbook* em uma organização com base em conceitos e definições centrais relativos aos temas estudados.

Essa delimitação foi necessária não apenas para garantir a coerência e a profundidade do conhecimento apresentado, mas também para favorecer a clareza na exposição e a articulação dos saberes construídos. Ao estruturar o *lapbook* a partir de núcleos conceituais, as/os estudantes foram estimulados a realizar uma síntese crítica das informações pesquisadas, selecionando o que é mais relevante e conectando os conteúdos ao eixo temático proposto.

Além disso, essa organização conceitual permite que o *lapbook* cumpra sua função pedagógica como ferramenta de mediação da aprendizagem significativa, contribuindo para

que as/os estudantes estabeleçam relações entre os conhecimentos previamente adquiridos e os novos saberes.

Nesse sentido, a construção do *lapbook* não se limita à reprodução de informações, mas implica em um processo ativo de compreensão, categorização e reconstrução do conteúdo, promovendo o desenvolvimento do pensamento histórico, da autonomia intelectual e da capacidade de comunicar o que foi aprendido de forma autoral, visual e didaticamente eficaz.

2.3 AS ENCRUZILHADAS DA PESQUISA: LIMITES, CONTRATEMPOS E REINVENÇÕES

Nada do que foi será
De novo do jeito que já foi um dia
Tudo o que se vê não é
Igual ao que a gente viu há um segundo
Tudo muda o tempo todo no mundo (Lulu Santos).

“Tudo muda o tempo todo no mundo”, como canta Lulu Santos, e essa constatação poética ressoa com força no cotidiano de quem investiga, ensina e aprende. Ao longo do desenvolvimento da proposição didática, marcada por um ideal de engajamento estudantil, mediação crítica e aprendizagem significativa, foi inevitável deparar-se com encruzilhadas que exigiram adaptações, escuta sensível e reinvenções constantes.

As mudanças nas turmas, os desafios logísticos para realização das atividades no contraturno, as resistências iniciais ao trabalho cooperativo e a necessidade de mediação entre os tempos da pesquisa e os ritmos da escola impuseram à pesquisadora o exercício contínuo de repensar estratégias, redimensionar expectativas e, sobretudo, manter o compromisso com a escuta ativa e o protagonismo discente. Neste tópico, são apresentadas algumas dessas dificuldades enfrentadas ao longo do percurso, não como obstáculos intransponíveis, mas como parte constitutiva e formativa do próprio processo investigativo.

Paralelamente à organização das equipes, emergiu um dos entraves mais significativos no desenvolvimento da proposta didática: a necessidade de conciliar os tempos e espaços da pesquisa com as dinâmicas institucionais e familiares.

A realização das atividades no contraturno, proposta como estratégia para promover a autonomia, a gestão coletiva das tarefas e o protagonismo estudantil, exigiu que a professora estabelecesse um diálogo direto com a gestão escolar e com os pais ou responsáveis pelas/os estudantes.

Foi necessário explicar os objetivos pedagógicos da atividade, sua importância formativa e os princípios que orientavam o trabalho cooperativo. Essa experiência evidenciou que a superação da lógica tradicional de ensino, centrada no professor como detentor do saber e no aluno como mero receptor, requer o engajamento conjunto da escola, da família e da comunidade no processo educativo, uma vez que:

O sucesso dos métodos de aprendizagem cooperativa, parece razoável assumir, será maior tanto maior quanto mais o funcionamento da sala de aula e da escola em geral se basearem na colaboração e à medida que se for gradualmente estabelecido uma cultura da escola que quebre o tradicional isolamento do professor, com os “seus alunos”. A cooperação entre alunos a nível da sala dificilmente se transforma em prática sistemática e reconhecida se não for suportada por um funcionamento democrático e participado da escola, isto é, se a organização escolar e a atividade de professores, alunos, funcionários, pais e membros da comunidade não assentarem em relação à cooperação (Cochito, 2004, p. 22).

Assim, conforme pontua Cochito (2004), o êxito das metodologias cooperativas está condicionado à um esforço de dinamização da cultura escolar, muito centrada na pouca mobilidade da aprendizagem no espaço escolar e na sala de aula. Daí um dos aspectos do desinteresse do alunado.

Ao final das deliberações iniciais, as/os estudantes optaram, por meio de votação, que a professora teria a função de acompanhar o desenvolvimento da pesquisa, prestando orientações e esclarecimentos quando necessário. No entanto, decidiram que a construção do *lapbook* — enquanto produto final da sequência didática — seria conduzida exclusivamente pelas equipes, sem interferência direta da docente. Segundo as/os próprias/os estudantes, essa autonomia visava criar uma expectativa positiva em torno do dia da apresentação, valorizando a surpresa, o compromisso com o grupo e a autoria coletiva.

A decisão das/os estudantes de assumir integralmente a autoria do *lapbook* representou um marco no processo de ensino-aprendizagem, pois evidenciou o deslocamento do protagonismo exclusivo da professora para uma construção coletiva do conhecimento. Aqui, também se observa como a proposição didática funcionou como catalisadora da

autoconfiança, da autonomia e do interesse do alunado, favorecendo uma postura ativa diante do aprender.

Ao compreenderem que suas ideias, interpretações e escolhas estéticas seriam incorporadas ao produto final, os estudantes passaram a dividir a responsabilidade pela produção e validação dos saberes históricos construídos. Assim, o ato de “ensinar” deixou de ser uma função restrita ao docente para se tornar também um compromisso das/os próprias/os aprendizes, que passaram a se reconhecer como agentes históricos co-responsáveis pela elaboração, interpretação e socialização do conhecimento histórico.

Esse protagonismo discente foi especialmente evidente na condução autônoma de alguns grupos, que passaram a estruturar suas atividades com base em critérios próprios, estabelecendo cronogramas, estratégias de pesquisa e formas de comunicação. Um exemplo emblemático dessa dinâmica pode ser observado na equipe encarregada do subtema “Trabalho nas sociedades pré-industriais”, cuja atuação refletiu, de maneira prática, os efeitos da autonomia concedida no processo formativo.

A equipe responsável pelo desenvolvimento do subtema “Trabalho nas sociedades pré-industriais” foi inicialmente composta por sete integrantes, que demonstraram iniciativa na condução autônoma das etapas iniciais da pesquisa. Como fontes de consulta, o grupo optou por plataformas digitais amplamente acessadas, como *Brasil Escola*, *Toda Matéria*, *UOL Educação*, *Google Arts & Culture*, além de materiais impressos.

Segundo relatos das/os próprias/os estudantes, a escolha dessas fontes baseou-se na percepção de confiabilidade e clareza do conteúdo, bem como na familiaridade com os ambientes digitais utilizados. Os encontros do grupo ocorreram majoritariamente via aplicativo de mensagens (*WhatsApp*) e, presencialmente, no Centro Tecnológico da cidade, um espaço público voltado para ações educativas, mantido pela prefeitura municipal, que ofereceu suporte estrutural às atividades (vide Figura 11).

Figura 13 - Reunião no Centro Tecnológico de Apicum-Açu



Fonte: Da autora (2025)

No que tange à divisão de tarefas, observou-se inicialmente uma assimetria na participação entre os membros. Algumas alunas ficaram encarregadas da pesquisa bibliográfica, da organização das informações e da seleção das fontes; outras se dedicaram à etapa de construção do *lapbook*.

Essa forma de organização, ainda que demonstrasse iniciativa e senso de responsabilidade, evidenciou a necessidade de uma intervenção docente no intuito de esclarecer os fundamentos da metodologia cooperativa adotada. De acordo com Cochito (2004), o sucesso do trabalho cooperativo está diretamente relacionado à compreensão, por parte dos envolvidos, de que a colaboração não se limita à divisão funcional de tarefas, mas implica compromisso mútuo com todas as etapas do processo, a corresponsabilidade e a partilha efetiva de saberes e decisões.

Durante a execução da atividade, constatou-se a ausência reiterada de uma das integrantes nas etapas de pesquisa e produção. Segundo os demais membros, essa aluna não conseguiu estabelecer vínculos com o grupo, o que comprometeu sua permanência na equipe. A situação remete a uma problemática frequentemente observada em propostas de trabalho colaborativo: a dificuldade de integração entre estudantes que não compartilham vínculos prévios de amizade ou afinidade social.

Cabe destacar que, durante a atividade intitulada “Laboratório de Pesquisa”, foi incentivado que as/os estudantes formassem grupos com colegas fora de seus círculos mais próximos, com o objetivo pedagógico de promover a inclusão, ampliar a convivência e desenvolver habilidades de trabalho em equipe com base na diversidade. Contudo, como argumenta D'Ambrósio (2005), processos de cooperação efetiva demandam tempo, escuta e desenvolvimento de competências socioemocionais, que nem sempre estão plenamente consolidadas em contextos escolares marcados por desigualdades e relações frágeis de pertencimento.

Nesse sentido, a dificuldade de integração vivenciada por essa equipe revela não apenas um desafio pontual, mas também a complexidade das relações interpessoais no espaço escolar e a importância da mediação docente constante na construção de uma atitude coletiva de cooperação.

A retirada da aluna do grupo, decidida coletivamente pelos demais integrantes, evidencia a necessidade de acompanhamento sistemático das dinâmicas grupais e a criação de estratégias que garantam a permanência e o engajamento de todas/os as/os estudantes, respeitando suas singularidades e promovendo o desenvolvimento de competências relacionais como parte integrante do processo de aprendizagem histórica.

Nesse viés, Tapia (2024, p.45) enfatiza que “é importante que o professor ofereça o máximo de possibilidades de opção, por exemplo, deixando que escolham companheiro ou companheira quando tem de trabalhar em grupo”. Diante de uma situação como a descrita, é fundamental que o professor atue com sensibilidade e escuta ativa, buscando equilibrar a proposição de mudanças que desafiem as configurações pré-estabelecidas pelos estudantes, com a mediação de conflitos e o acolhimento das dinâmicas próprias de cada grupo. No caso relatado, após a constatação de que a aluna não havia se integrado plenamente à equipe original, optou-se por sua realocação para um grupo formado por colegas com os quais já mantinha vínculos de amizade. Essa reorganização revelou-se necessária para garantir sua permanência e participação efetiva no processo formativo.

Tais ajustes são compreendidos como parte natural do percurso, especialmente considerando que os estudantes ainda se encontram em fase de amadurecimento, descoberta de suas potencialidades e adaptação a novas metodologias. A análise desta experiência encontra respaldo no próprio relato da equipe, que reconheceu a importância da coesão e do respeito mútuo como elementos fundamentais para o êxito do trabalho cooperativo. Uma fala

significativa da equipe foi a seguinte: “Nós enfrentamos muitas dificuldades com a pesquisa, porque a metodologia foi diferente dos outros trabalhos” (Entrevista com integrante da equipe “ Trabalho nas sociedades pré- industriais, 2024).

Percebe- se pelo exposto, a necessidade da intervenção do professor e da proposição didática/metodologia de ensino na mediação e clareza dos objetivos da aprendizagem demonstrando a importância do trabalho em equipe. Sobre este assunto Demo (2011, p. 23) esclarece:

Trabalhar em equipe é um reclamo cada vez mais insistente dos tempos modernos, por várias razões muito convincentes. De uma parte, trata- se de superar a especialização excessiva, que sabe muito de quase nada, porquanto não faz jus a complexidade da realidade, sobretudo não compreende a sociedade, seus problemas e seus desafios, de modo matricial, globalizado, multidisciplinar [...] O trabalho de equipe, além de ressaltar o repto da competência formal, coloca a necessidade de exercitar a cidadania coletiva e organizada .

A equipe responsável pelo subtema “Trabalho na Modernidade Industrial” iniciou suas atividades com cinco integrantes e enfrentou, desde os primeiros momentos, desafios significativos relacionados à organização interna e à divisão equitativa de tarefas. A etapa inicial da pesquisa foi conduzida com base em fontes online amplamente utilizadas por estudantes da educação básica, como os sites *Toda Matéria*, *Brasil Escola* e *Revista Galileu*. Posteriormente, a equipe optou por utilizar o aplicativo *ChatGPT* como principal fonte de consulta.

Ao ser questionada pela professora sobre os motivos dessa escolha, a justificativa apresentada pelos discentes foi a praticidade e a clareza dos conteúdos, que, segundo eles, eram “bons e fáceis de entender”.

Diante dessa escolha, a professora orientadora aproveitou o momento para dialogar com a equipe sobre o uso pedagógico da Inteligência Artificial (IA) no contexto escolar. A decisão, no entanto, foi permitir que o grupo mantivesse o uso do recurso, com o compromisso de realizar posteriormente uma análise crítica da construção do *lapbook* e das apresentações orais, a fim de identificar se o uso da IA havia contribuído efetivamente para o processo de ensino-aprendizagem ou se resultara em um uso superficial dos conteúdos, comprometendo a aprendizagem significativa.

O percurso da equipe evidenciou tensões e descompassos que são comuns em experiências colaborativas que ainda estão em construção. No primeiro momento, a ausência

de uma estrutura de trabalho cooperativa resultou em um produto elaborado por apenas uma integrante do grupo.

Apesar do esforço individual, o primeiro *lapbook* não atingiu os objetivos propostos pela sequência didática, especialmente no que diz respeito à articulação conceitual, à originalidade da síntese e à construção coletiva do conhecimento. Por isso, o grupo fez um segundo *lapbook*, que apresentamos a seguir Figura 13:

Figura 14 - Construindo o segundo *Lapbook*



Fonte: Da autora (2025).

Após essa experiência inicial, a equipe demonstrou resiliência e disposição para reorganizar seus processos de trabalho. Mantendo o uso do *ChatGPT* como ferramenta de pesquisa, os integrantes participaram ativamente das reuniões de orientação, dos plantões tira-dúvidas e dos encontros colaborativos.

Foi nesse novo contexto que o grupo passou a compreender na prática, os princípios da aprendizagem cooperativa, conforme descrito por Cochito (2004), que destaca a importância da colaboração como fundamento da cultura escolar democrática. A cooperação entre pares, o compartilhamento de responsabilidades e o diálogo orientado foram fundamentais para o amadurecimento do grupo e a construção do segundo *lapbook*, agora fruto de um trabalho coletivo efetivo.

Quando questionados sobre como chegaram ao resultado final do *lapbook* as/os estudantes afirmaram ter alcançado o resultado “com bastante dedicação, pesquisas e ajuda

um ao outro” (Entrevista com integrante da equipe “ Trabalho na Modernidade Industrial”, 2024) . Essa resposta evidencia não apenas o engajamento dos estudantes, mas também a internalização de valores relacionados à corresponsabilidade, à solidariedade e à importância da pesquisa como prática educativa (Freire, 2000).

A mediação docente, centrada no diálogo e na problematização, também foi fundamental nesse processo, especialmente ao utilizar imagens e frases reflexivas de conscientização da importância da educação problematizadora para a formação cidadã como dispositivos de motivação. Essas estratégias contribuíram para que a equipe compreendesse o significado do trabalho em grupo, reafirmando o papel da educação histórica como promotora de autonomia, criticidade e pertencimento.

Sobre a motivação escolar, Torre (2004, p. 9) afirma: "É algo complexo, processual e contextual, mas alguma coisa se pode fazer para que os alunos recuperem ou mantenham seu interesse em aprender". Nessa perspectiva, o autor pontua ainda que “O professor pode, é verdade, aproveitar algum recurso transitório para uma situação de aprendizagem específica, mas sobretudo, trata-se de instaurar processos motivacionais que tendam a realimentar-se nos alunos” (Torre, 2004, p. 9).

Nesse sentido, entende-se que instaurar processos motivacionais contínuos implica em criar condições didáticas e relacionais que favoreçam o engajamento, o pertencimento e o sentido do aprender. Para que esses processos se realimentem nas/os estudantes, é fundamental que o ensino dialogue com suas vivências, estimule sua curiosidade e promova a construção de conhecimento com base em experiências significativas.

Metodologias ativas, como o uso do *lapbook*, por exemplo, ganham destaque justamente por promoverem o envolvimento prático, cooperativo e reflexivo dos estudantes. Assim, o papel do professor é o de mediador que, conforme propõe Lopes (1997) mais do que repassar conteúdos, é criar espaços de escuta, investigação e ressignificação, nos quais o aprender se torna uma experiência mobilizadora e transformadora.

A equipe responsável pelo desenvolvimento do tema “Trabalho no Mundo Globalizado” foi inicialmente composta por sete estudantes, que demonstraram, desde as primeiras etapas da sequência didática, forte envolvimento com a proposta. Após realizarem buscas em diversos sites de conteúdo educativo, os discentes optaram por utilizar como

principais fontes os portais *Brasil Escola* e *Mundo Educação*, argumentando que esses canais proporcionavam maior clareza e facilitavam a compreensão do tema.

Essa escolha revela um movimento ativo de seleção crítica de fontes, indicador importante da construção de competências informacionais e da apropriação de estratégias de pesquisa, habilidades fundamentais na formação para a cidadania digital, especialmente em contextos marcados pela disseminação de desinformação e *fake news*.

Com vistas a garantir a participação equitativa dos membros da equipe, os estudantes demonstraram capacidade de organização autônoma ao agendarem encontros tanto no Centro Tecnológico Municipal, quanto nas residências de colegas, conforme a necessidade e disponibilidade do grupo, conforme vemos Figura 14:

Figura 15- Reunião na casa da líder da equipe



Fonte: Da autora (2025).

Essa dinâmica colaborativa reafirma a importância da aprendizagem cooperativa, que segundo Cochito (2004), baseia-se na co-responsabilidade, na negociação de papéis e na valorização do diálogo como forma de construção conjunta do saber. Ainda, de acordo com o autor, práticas pedagógicas baseadas na cooperação ampliam o engajamento e promovem a internalização de valores como empatia, solidariedade e comprometimento com os objetivos coletivos.

Contudo, durante o processo de construção da base estrutural e dos elementos interativos do *lapbook*, a equipe enfrentou dificuldades relacionadas à desistência de alguns

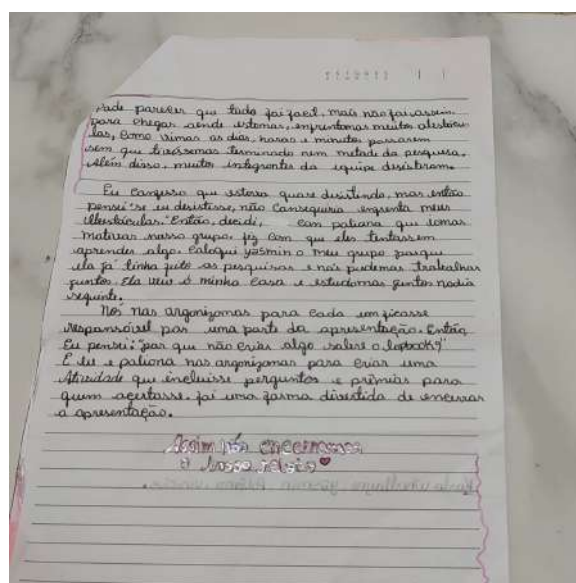
integrantes, o que comprometeu momentaneamente a continuidade das atividades. A situação foi comunicada à professora pela líder do grupo e, em seguida, discutida em um “plantão tira-dúvidas” *online*. Esse momento de crise foi transformado em oportunidade formativa, permitindo a escuta, a mediação e a reorganização do grupo, que conseguiu retomar o fluxo do trabalho com comprometimento renovado.

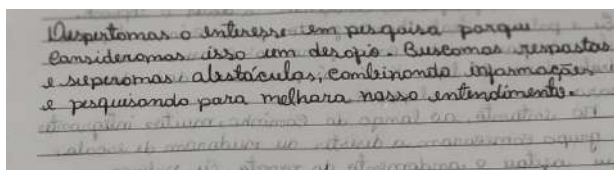
A trajetória da equipe evidencia que o ambiente de cooperação, aliado à compreensão do valor pedagógico da pesquisa, contribuiu decisivamente para o fortalecimento do interesse dos alunos e para a superação dos desafios enfrentados.

A percepção da pesquisa como instrumento de distinção entre informações confiáveis e enganosas revela um avanço na formação crítica dos discentes, alinhando-se à proposta da educação problematizadora de Paulo Freire (2000), que valoriza o ato de conhecer como prática de liberdade. Nesse sentido, a experiência da equipe reforça o potencial de práticas investigativas e colaborativas na construção de aprendizagens significativas e no enfrentamento do desinteresse escolar.

A seguir, apresentamos na Figura 16 um trecho do relato produzido por estudantes membros da equipe responsável pelo tema “Trabalho no Mundo Globalizado”. Esse registro textual foi elaborado ao final do processo de construção do *lapbook* e sintetiza as percepções das estudantes sobre o percurso trilhado, os desafios enfrentados e as aprendizagens construídas coletivamente.

Figura 16 - Relato das/os estudantes que desenvolveram o tema “Trabalho no Mundo Globalizado”





Fonte: Da autora (2025)

O relato apresentado pelas/os estudantes é extremamente revelador e valioso do ponto de vista pedagógico, pois expressa, de maneira autêntica e sensível as experiências vividas ao longo do desenvolvimento da atividade. Ao afirmarem que "não foi fácil assim para chegar onde estamos", as/os estudantes reconhecem o caráter processual e desafiador da aprendizagem, o que vai ao encontro da compreensão freireana de que ensinar e aprender implicam esforço, superação e diálogo.

A presença de sentimentos como frustração, cansaço e vontade de desistir revela a dimensão humana e emocional do trabalho escolar, muitas vezes oculta nos registros formais, e demonstra a importância das relações interpessoais para a reconstrução da motivação e do sentido da tarefa. A iniciativa de reorganizar o grupo, motivar colegas e buscar estratégias lúdicas para a apresentação do *lapbook* indica não apenas resiliência, mas também o desenvolvimento de habilidades de liderança, cooperação e criatividade.

Além disso, a frase “despertamos o interesse em pesquisa porque consideramos isso um desafio” sintetiza um ponto fundamental da proposta didática: transformar a pesquisa em uma experiência ativa e significativa, capaz de provocar curiosidade, engajamento e apropriação crítica do conhecimento. Nesse contexto, o relato das/os estudantes sinaliza que o *lapbook* funcionou como um dispositivo mediador da aprendizagem, favorecendo a internalização dos conteúdos e a ampliação da consciência histórica. O relato, portanto, confirma o potencial transformador da prática pedagógica baseada na investigação, na colaboração e no protagonismo discente. Dewey (1979, p.139) discorre acerca do interesse na aprendizagem:

No desenvolvimento há uma distância a ser vencida entre o estágio inicial e o período em que se contempla.[...] No aprendizado, as energias ou poderes atuais do aluno são o estágio inicial; o objetivo do professor representa o limite remoto. Entre os dois ficam os meios – isto é, as condições intermediárias: atos a ser praticados; obstáculos a superar; instrumentos a usar e aplicações a fazer. Somente por meio deles, no sentido literal de tempo, as atividades iniciais chegarão a um remate satisfatório.

A partir dessa perspectiva de Dewey (1979), é possível afirmar que os resultados obtidos pela equipe que desenvolveu o *lapbook* com o tema “Trabalho no Mundo Globalizado” evidenciam a superação de barreiras significativas por parte das/os estudantes, tanto no aspecto cognitivo quanto no emocional e relacional.

O percurso formativo, embora repleto de tensões, possibilitou o desenvolvimento de habilidades como a autonomia, a gestão do tempo, a resolução de problemas e a articulação coletiva. O envolvimento genuíno das/os estudantes com a atividade e sua capacidade de refletir sobre o próprio processo de aprendizagem revelam um avanço não apenas na apreensão dos conteúdos históricos, mas também na construção de uma postura ativa frente ao conhecimento, condição essencial para uma educação emancipadora e socialmente comprometida.

Uma segunda equipe também desenvolveu o tema “Trabalho no mundo Globalizado”. tendo iniciado a pesquisa com sete alunos, porém devido a transferência de alguns integrantes para o turno da tarde, os alunos que permaneceram estudando no turno da manhã, no ano de 2025 construíram um novo *lapbook*, uma vez que o produto anteriormente elaborado não atendia aos critérios estabelecidos na proposta pedagógica.

O primeiro *lapbook* apresentava fragilidades no conteúdo, ausência de aprofundamento conceitual, limitações em sua forma visual e falhas na organização dos elementos interativos, não cumprindo os objetivos esperados de articulação entre pesquisa, síntese e aplicação crítica do conhecimento histórico. Diante disso, a nova equipe assumiu o desafio de reconstruir a ferramenta educacional, comprometendo-se com os princípios da aprendizagem significativa e com a proposta metodológica delineada pela sequência didática.

Na Figura 17 vemos a construção do novo *lapbook*:

Figura 17 - Construção do novo *lapbook* “Trabalho no Mundo Globalizado”



Fonte: Da autora (2025).

Assim, a equipe optou por realizar a pesquisa de forma colaborativa, utilizando como principal espaço de estudo o Centro Tecnológico do município, local que oferece suporte estrutural e acesso à internet. Durante esse processo, familiares de alguns estudantes também participaram ativamente, contribuindo com a construção da base do *lapbook* e de seus elementos interativos, o que evidencia a valorização da aprendizagem como prática social compartilhada.

As fontes de pesquisa utilizadas pela equipe incluíram os sites *Toda Matéria*, *Brasil Escola*, *Mundo Educação* e vídeos educativos disponíveis no *YouTube*, o que revela familiaridade dos alunos com recursos digitais e a busca por conteúdos acessíveis e didaticamente adaptados ao seu nível de compreensão.

Entretanto, a trajetória da equipe foi marcada por instabilidades e as mudanças decorrentes da reorganização da turma, associadas à resistência inicial de alguns integrantes em reconstruir o *lapbook*, comprometeram o ritmo e a coesão do grupo, gerando desmotivação e levando parte dos membros a considerar o abandono do projeto.

Diante desse cenário, a mediação pedagógica tornou-se ainda mais necessária e a professora mais uma vez, assumindo o papel de facilitadora do processo educativo, conforme defende Lopes (1997), precisou adotar estratégias específicas de escuta ativa, orientação individualizada e reforço da intencionalidade pedagógica da atividade, a fim de reconstruir o vínculo da equipe com o propósito formativo da proposta.

Levando em consideração o exposto, concordamos com as contribuições de Freire:

A conscientização, como a educação, também não é um ato unilateral, mas um processo em que todos estão envolvidos, e o professor também se abre para ser conscientizado sempre, adotando uma postura de pesquisador diante da atividade educativa (Freire, 1996, *apud* Cerri, 2011, p. 71).

A proposta de ensino de História, nesse caso, esteve orientada não apenas por uma perspectiva técnica, mas por uma dimensão ético-política, ao enfatizar os valores da cooperação, do protagonismo juvenil e da construção coletiva do conhecimento. Ao dialogar com os estudantes sobre os objetivos pedagógicos da atividade e os potenciais da ferramenta *lapbook* para o desenvolvimento da aprendizagem significativa, a professora contribuiu para a superação das resistências iniciais e para o fortalecimento da responsabilidade compartilhada entre os integrantes da equipe. Assim, mesmo diante dos desafios, a reconstrução do *lapbook* foi concluída, reafirmando o potencial da proposta como experiência formativa, investigativa e emancipadora.

A equipe responsável pelo tema "Trabalho: Atividade Transformadora Humana" contou, inicialmente, com a participação de cinco integrantes. Desde o início do processo, o grupo demonstrou comprometimento e organização, definindo que os encontros de pesquisa e confecção do *lapbook* ocorreriam na residência da líder da equipe.

Nesse espaço, com o apoio direto da mãe da estudante, os integrantes confeccionaram a base do *Lapbook*, realizaram as dobraduras e discutiram a estrutura da ferramenta. A seleção das fontes de pesquisa, no entanto, ficou concentrada sob a responsabilidade da líder, que assumiu a função de mediar os conteúdos e distribuir as informações entre os colegas.

Durante todo o percurso investigativo, observou-se um crescente engajamento das/os estudantes. Desde o laboratório de pesquisa, a equipe participou ativamente das reuniões, fez uso do plantão tira-dúvidas e estabeleceu uma dinâmica cooperativa de trabalho. O grupo demonstrou crescente coesão, e as trocas de ideias se intensificaram, com sugestões espontâneas para o desenvolvimento de novos projetos, o que evidencia a apropriação dos princípios da metodologia ativa proposta.

A liderança da equipe demonstrou firmeza e capacidade para lidar com os desafios surgidos ao longo do processo de construção do *lapbook*, conduzindo os colegas com responsabilidade e organização. Contudo, embora algumas decisões da equipe tenham sido

aceitas pela professora orientadora, esta fez questão de enfatizar a importância de que todos os membros participassem ativamente e de forma colaborativa em todas as etapas da pesquisa.

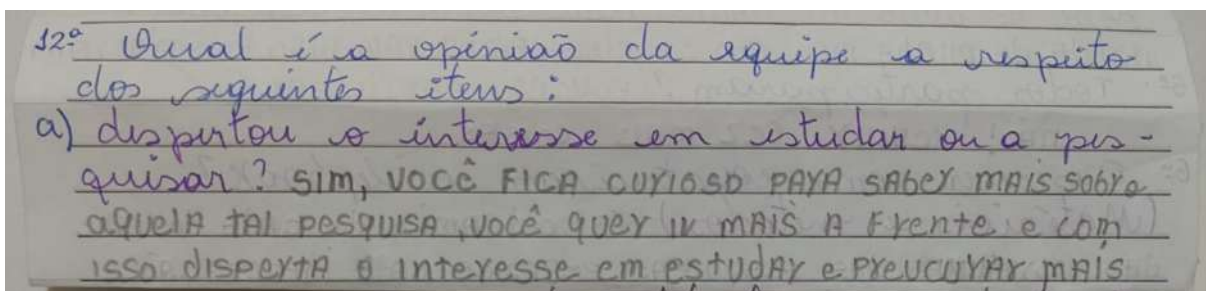
A delegação de etapas fundamentais apenas à líder, como a seleção e síntese das fontes, ainda que funcional para o cumprimento de prazos, comprometeu o desenvolvimento de habilidades fundamentais entre os demais integrantes, como a capacidade de identificar informações confiáveis, distinguir conteúdos duvidosos (como as *fake news*), e compreender criticamente os materiais consultados.

Nesse sentido, a professora relacionou a dificuldade de alguns alunos em realizar tais tarefas à ausência de engajamento nas etapas iniciais do processo investigativo, o que resultou na limitação de seus repertórios interpretativos e analíticos. Tais competências, especialmente no que diz respeito à leitura crítica e à mediação de fontes, são construídas por meio da experiência, da leitura recorrente e do contato direto com o material de pesquisa, conforme preconiza a pedagogia freireana, que valoriza a *práxis* educativa como construção coletiva do saber.

Quando indagados sobre os principais desafios enfrentados, os próprios estudantes reconheceram: “As nossas dificuldades foram em relacionar uma coisa com a outra, em ver o que era as coisas mais importantes a serem ditas e escritas.”(Entrevista com integrante da equipe “Trabalho: Atividade transformadora humana”,2024) Essa fala evidencia a ausência de critérios claros de seleção e hierarquização das informações, competências que poderiam ter sido mais bem desenvolvidas se todos os integrantes tivessem participado integralmente da pesquisa. O episódio reforça a importância da aprendizagem cooperativa como prática formativa e da mediação docente para garantir que todos as/os estudantes se envolvam criticamente no processo de produção do conhecimento.

A Figura 18 apresenta a opinião da equipe a respeito de *lapbook* considerando se a ferramenta despertou o interesse em estudar e pesquisar:

Figura 18 - Relato de um dos integrantes do grupo "Trabalho: Atividade Transformadora Humana"



Essa equipe desenvolveu seu tema com foco específico nos conceitos de “trabalho” e “alienação”. Durante a pesquisa, os estudantes exploraram questões centrais como o trabalho alienado, o consumo alienado e o lazer alienado, além das discussões sobre o tempo livre e o desemprego, articulando tais conceitos à realidade contemporânea. Sobre a construção de conceitos:

[...] é, assim, um processo cognitivo e articulado, já que os conceitos não são autônomos. Eles articulam-se, contrapõem-se e associam-se de forma solidária, pela acomodação e pela sua relação dialógica com o campo de conhecimento, uma relação com as representações já elaboradas pelos alunos, para modificá-las (Schmidt & Cainelli, 2009, p. 85).

Nesse viés, as autoras enfatizam a importância dos conceitos para o ensino de História: “Aprender conceitos históricos é construir uma grade de referência que auxilie o aluno em sua interpretação e compreensão da realidade social, facilitando a leitura do mundo em que vive” (Schmidt & Cainelli, 2009, p. 85).

2.3.1 Quando o Planejado Encontra o Imprevisto

Durante o desenvolvimento da presente investigação, alguns fatores externos interferiram diretamente na execução do cronograma inicialmente previsto, exigindo adequações metodológicas e reorganização de etapas essenciais da proposta didática.

Um dos principais entraves foi a antecipação do encerramento do calendário letivo de 2024 na Unidade Integrada Firmino Oliveira, localizada no município de Apicum-Açu, Maranhão. O encerramento precoce das atividades escolares, ocorrido em 30 de novembro de 2024, inviabilizou a realização de ações fundamentais previamente planejadas, como a apresentação dos *lapbooks* produzidos pelas turmas do 8º ano, etapa considerada estratégica para a consolidação da aprendizagem e para a análise das percepções discentes sobre os temas pesquisados.

Essa antecipação do término do ano letivo decorreu de uma conjuntura político-administrativa local. Após o resultado do pleito eleitoral municipal, a gestão derrotada justificou a necessidade de adiantar o encerramento das atividades escolares sob a alegação de que seria preciso direcionar esforços e recursos institucionais para a transição

governamental. Tal decisão, de caráter político e institucional, produziu impactos consideráveis no desenvolvimento da pesquisa, pois comprometeu a aplicação de atividades didáticas essenciais voltadas à análise do desinteresse escolar na disciplina de História e à proposição de estratégias metodológicas alternativas. Diante desse cenário, foi necessário adiar a continuidade das atividades para o início do ano letivo de 2025, que teve início apenas em 06 de março, o que implicou não apenas em um reordenamento do cronograma, mas também em novas reflexões sobre a viabilidade metodológica da proposta.

Com o início das aulas em 2025, um novo desafio foi imposto pela Secretaria Municipal de Educação: a redistribuição das turmas que haviam participado do projeto. Apenas uma das turmas do 9º ano permaneceu no turno matutino, enquanto a outra foi transferida para o turno vespertino.

Essa mudança comprometeu uma etapa relevante do plano original, que previa a realização de uma apresentação conjunta entre as duas turmas, momento considerado importante para a troca de saberes entre os grupos e preparação para a posterior socialização dos *lapbooks* com as novas turmas do 8º ano. Tal alteração afetou diretamente a dinâmica colaborativa proposta na metodologia, que se fundamenta, entre outros aspectos, no princípio da aprendizagem cooperativa e na valorização da mediação entre pares.

Diante dessas circunstâncias, foi necessário promover uma adaptação metodológica, mantendo o compromisso com os objetivos da pesquisa, mas reconfigurando os tempos e espaços de atuação pedagógica. Tais experiências evidenciam o caráter dinâmico e por vezes imprevisível da prática educativa, que, como nos alerta Freire (1996), exige do educador uma postura reflexiva e uma permanente capacidade de reorientar seus caminhos sem abrir mão do horizonte ético e pedagógico que norteia sua ação.

Com o reinício das atividades letivas em 2025, tornou-se necessário promover ajustes no planejamento pedagógico da pesquisa, considerando os desafios impostos pelas reconfigurações ocorridas no final do ano anterior. A fim de garantir a continuidade da proposta investigativa e assegurar o envolvimento dos estudantes, foram realizadas adaptações estratégicas no cronograma e na condução das atividades didáticas.

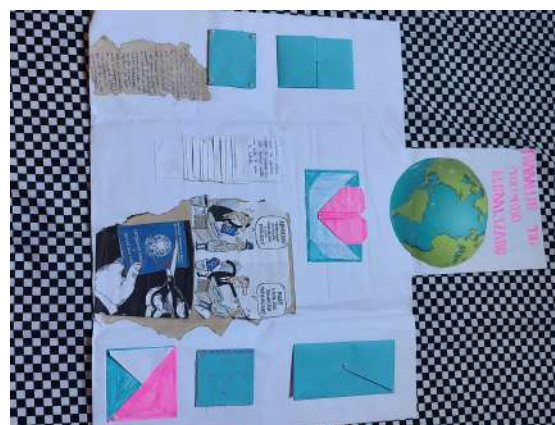
Outro problema ocorrido nesse retorno às aulas foi que identificou-se que duas equipes (“Trabalho e Modernidade Industrial” e a segunda equipe sobre “Trabalho e Mundo Globalizado”) precisavam refazer seus *lapbooks*, o que demandou um acompanhamento mais

intensivo e direcionado, realizado em paralelo à preparação das demais equipes para as apresentações do *lapbook* para as turmas do 8º ano. Abaixo, nas figuras 19 e 20, podemos visualizar as produções que não foram usadas:

Figura 19 - Lapbook não alcançou o objetivo nos critérios de estruturação e conteúdo



Figura 20 - Parte da equipe que construiu o *Lapbook* foi transferida para o turno da tarde, por isso os demais integrantes construíram esse outro Lapbook



Fonte: Da autora (2025).

Essa nova etapa foi marcada por um atendimento individualizado das/os estudantes, especialmente daquelas/es que demonstravam ansiedade diante da tarefa de apresentar seus trabalhos a outros colegas. Embora as/os estudantes tenham se mostrado dispostas/os a compartilhar os conhecimentos adquiridos, foi perceptível a presença de sentimentos ambíguos, como insegurança, entusiasmo e expectativa, frente à socialização pública do processo formativo.

Diante disso, optou-se por promover momentos de escuta ativa ao final das aulas regulares, em que os alunos permaneceram voluntariamente na escola para receber orientações mais específicas e apoio emocional, fortalecendo o vínculo pedagógico e ampliando o acolhimento às suas demandas subjetivas.

Com a proximidade das apresentações, realizou-se uma roda de conversa coletiva com todas as equipes envolvidas. Essa atividade teve como objetivo não apenas promover a integração entre os grupos, mas também estabelecer normas comuns para a realização das exposições orais. Um dos critérios acordados foi a não utilização de material escrito (papel ou colas) durante as apresentações, de modo que cada estudante fosse instigado a explicar oralmente o conteúdo construído de forma autônoma e crítica.

Tal estratégia foi concebida como uma forma de avaliar a ocorrência — ou não — da aprendizagem significativa, nos moldes defendidos por Ausubel e aprofundados por Moreira (2011), que postulam a importância da ancoragem de novos conteúdos aos conhecimentos prévios dos aprendizes.

Com base na mediação didática e na observação qualitativa das apresentações, foram definidos critérios de avaliação da aprendizagem, utilizados como critérios interpretativos pela professora-pesquisadora:

1. A/o estudante não compreendeu os conceitos e definições históricos vinculados ao tema do *lapbook*.
2. A/o estudante compreendeu os conceitos e/ou definições, mas não foi capaz de relacioná-los com a realidade atual.
3. A/o estudante compreendeu os conceitos e definições e apresentou exemplos de aplicação na vida prática.
4. A/o estudante demonstrou domínio conceitual e soube relacionar o conteúdo histórico com experiências concretas de sua realidade local.

Essa sistematização permitiu uma análise mais precisa do grau de internalização dos conteúdos por parte dos estudantes e favoreceu o diagnóstico formativo do processo, em consonância com os princípios da avaliação dialógica e processual. Além disso, a atividade evidenciou o potencial formativo da proposição didática ao articular pesquisa, cooperação, expressão oral e reflexão histórica em uma experiência de ensino comprometida com a formação crítica e cidadã.

2.3.2 Quando a Palavra se Torna Saber: Apresentações e Avaliação

Assim como em uma viagem planejada despertamos expectativas diante do desconhecido, também os estudantes vivenciaram um misto de emoções ao serem informados de que iriam compartilhar os conhecimentos adquiridos com outras turmas. A expectativa em relação à recepção do público, o receio de errar ou não corresponder às próprias expectativas e àquelas do grupo, geraram um ambiente de tensão produtiva durante o período de preparação e no dia da apresentação.

Cientes desse processo subjetivo, a mediação docente buscou garantir acolhimento, segurança emocional e apoio pedagógico aos discentes. Além disso, essas dimensões foram consideradas na avaliação da aprendizagem, reconhecendo que o desempenho não se limita à reprodução de conteúdos, mas envolve também a construção da autonomia, da confiança e do protagonismo no processo formativo. Nessa perspectiva considerou-se que:

A avaliação da aprendizagem significativa deve ser predominantemente formativa e recursiva. É necessário buscar evidências de aprendizagem significativa, ao invés de querer determinar se ocorreu ou não. [...] É importante que ele externalize os significados que está captando, que explique, justifique, suas respostas (Moreira, 2011, p. 52).

A primeira equipe “Trabalho nas sociedades pré-industriais” organizou a apresentação do tema de pesquisa seguindo a lógica da periodização tradicional da História, abordando sucessivamente os períodos da Pré-História, História Antiga e História Medieval.

Cinco alunas concentraram-se na explicação das principais características e conceitos relacionados a cada um desses períodos, apresentando exemplos concretos do cotidiano dos sujeitos históricos das sociedades analisadas. Porém, ainda que tenham conseguido evidenciar as transformações ocorridas entre os períodos abordados, não estabeleceram conexões comparativas com outros povos contemporâneos ou com temporalidades distintas.

A sexta integrante da equipe destacou-se por realizar uma síntese geral do conteúdo, articulando as principais ideias do *Lapbook* com ênfase na diferenciação entre a escravidão na Antiguidade e a escravidão moderna no Brasil. A análise da apresentação indica que, em geral, as/os estudantes direcionaram seus estudos para a parte específica da qual ficaram responsáveis, demonstrando domínio conceitual localizado.

No entanto, a aluna que assumiu a função de sintetizar o conteúdo apresentou um conhecimento mais ampliado, evidenciando maior capacidade de articulação temporal e de compreensão dos processos históricos em perspectiva comparada. Essa dinâmica sugere que a divisão de tarefas influenciou diretamente o grau de aprofundamento conceitual de cada integrante.

Seguindo as orientações da avaliação formativa e considerando todo o percurso da equipe, destacam-se a responsabilidade, o empenho, a dedicação, o esforço e o interesse demonstrados em todas as etapas da pesquisa, desde a construção do *Lapbook* até a

apresentação final. A equipe mostrou comprometimento com a aprendizagem, organizando-se de forma colaborativa e participando ativamente das orientações propostas.

Logo a seguir, a partir da Figura 21, apresentamos o Lapbook pronto dessa equipe:

Figura 21 - Lapbook “Trabalho nas sociedades pré-industriais



Fonte: Da autora (2025).

No que se refere à apresentação oral, as estudantes foram claras e objetivas, utilizando uma linguagem compatível com o conteúdo histórico estudado. A escrita apresentada no *Lapbook*, embora contenha trechos com estrutura frasal simples e vocabulário cotidiano, revela esforço de síntese e apropriação conceitual. Observa-se ainda que a organização visual e textual da ferramenta favoreceu a compreensão do tema, demonstrando coerência entre o planejamento das atividades, os objetivos propostos e os resultados alcançados.

Todos esses elementos evidenciam avanços importantes no processo de aprendizagem, especialmente no que diz respeito à autonomia intelectual e à capacidade de construção coletiva do conhecimento.

A segunda equipe, cujo tema foi “Trabalho na Modernidade Industrial”, apresentou uma contextualização histórica do assunto abordado, contemplando definições e características fundamentais da Revolução Industrial e estabelecendo algumas conexões conceituais.

No entanto, durante a apresentação, foi possível observar que os integrantes da equipe realizaram a leitura integral de seus textos, demonstrando insegurança e dependência do material escrito. Além disso, não foram estabelecidas relações entre o período estudado e outros contextos históricos, tampouco foram apresentados exemplos que evidenciassem os desdobramentos e impactos da Revolução Industrial na contemporaneidade.

Esses aspectos suscitam reflexões relevantes sobre o percurso formativo da equipe, especialmente no que se refere à condução das etapas da pesquisa e à escolha das fontes de informação. A utilização da Inteligência Artificial, especificamente da ferramenta *ChatGPT*, como principal recurso para levantamento de dados, pode ter influenciado negativamente no desenvolvimento de habilidades investigativas.

A ferramenta, embora útil para auxiliar a aprendizagem, quando utilizada de forma acrítica e dependente, pode resultar em um processo passivo de construção do conhecimento, pois ao receberem conteúdos já estruturados, com organização lógica, respostas diretas e planejamento textual pronto, as/os estudantes podem ser levados a pular etapas importantes da pesquisa, como a identificação, seleção, análise e síntese crítica das informações.

Dessa forma, é possível inferir que a apropriação superficial dos conteúdos decorre, em parte, do uso instrumental da IA, sem a mediação pedagógica necessária que favoreça a reflexão e a problematização dos dados obtidos. A ausência de elaboração própria e de relações significativas entre o conteúdo histórico e o presente revela uma aprendizagem mecânica, desprovida de profundidade conceitual.

Esse cenário reforça a importância de orientar o uso consciente e crítico das tecnologias educacionais, estimulando os estudantes a assumirem um papel ativo na construção do saber, conforme propõe a perspectiva da aprendizagem significativa.

Um estudo realizado pelo Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT)¹², divulgado em junho de 2025, oferece dados relevantes sobre os impactos da Inteligência Artificial no processo de aprendizagem. A pesquisa identificou que o uso de ferramentas como o *ChatGPT*, quando adotadas como substitutas da atividade intelectual, pode acarretar prejuízos significativos à concentração, à criatividade e ao desenvolvimento do pensamento crítico entre estudantes em fase escolar.

¹² Ver dados do estudo em: [Pesquisadores do MIT dizem que usar o ChatGPT pode “apodrecer” seu cérebro, mas a verdade é um pouco mais complicada.](#)

O estudo também constatou diferenças na conectividade cerebral, sendo os índices notavelmente inferiores entre os alunos que utilizaram a IA de maneira passiva em seus estudos, em comparação àqueles que se engajaram em práticas cognitivas mais ativas e autônomas.

Ao relacionar os resultados desse estudo com o desempenho da equipe que desenvolveu o tema “Trabalho na Modernidade Industrial”, é possível inferir que o uso da ferramenta *ChatGPT* como principal fonte de pesquisa influenciou negativamente o processo de aprendizagem do grupo.

A ausência de etapas fundamentais, como a análise crítica das fontes, a construção própria de conhecimento e a articulação entre diferentes temporalidades e realidades, resultou em uma apresentação insegura, marcada pela dependência da leitura e pela superficialidade nas relações conceituais. Dessa forma, os resultados apresentados pela equipe corroboram as conclusões do estudo mencionado, evidenciando que, sem a mediação pedagógica adequada, o uso de tecnologias baseadas em IA pode comprometer o desenvolvimento de habilidades cognitivas essenciais à aprendizagem significativa.

Compreendemos que a avaliação da aprendizagem significativa transcende a lógica binária do certo ou errado ou a mera atribuição de uma nota, pois ela busca identificar o desenvolvimento de habilidades, atitudes e a evolução do estudante ao longo do processo formativo.

Nesse sentido, merece destaque a postura da equipe que, diante da constatação de que o primeiro *Lapbook* não havia alcançado os objetivos propostos, demonstrou maturidade e compromisso ao aceitar o desafio de reconstruí-lo. Tal decisão evidenciou uma compreensão mais ampla sobre a importância do processo de aprendizagem e sobre o valor da autorreflexão e da superação de dificuldades. Vejamos como ficou o *Lapbook* dessa equipe:

Figura 22 - *Lapbook* Novo “Trabalho na Modernidade Industrial”



Fonte: Da autora (2025).

Observou-se ainda uma mudança significativa no comportamento dos integrantes no cotidiano da sala de aula: antes dispersos e com pouca interação, passaram a participar com mais frequência, realizar questionamentos e demonstrar maior interesse pelo conhecimento histórico. Esses aspectos, analisados de forma articulada, indicam um processo de transformação positiva, impulsionado pela proposta didática e pelo trabalho cooperativo.

A terceira equipe, responsável pelo tema "Trabalho no mundo Globalizado", realizou uma apresentação articulada, contextualizando historicamente o fenômeno da globalização e destacando suas características, vantagens e desvantagens. Diferentemente de outras equipes, optaram por uma abordagem coletiva e integrada, não dividindo o conteúdo entre os integrantes, mas conduzindo a exposição por meio de um diálogo fluido e interativo entre si e com os demais alunos presentes.

Essa estratégia conferiu dinamismo à apresentação e evidenciou o domínio conceitual do grupo, que foi capaz de exemplificar os impactos da globalização no mundo do trabalho contemporâneo, com referências à realidade dos trabalhadores e às diferentes posições adotadas por países diante desse processo, como podemos verificar na Figura 23, a seguir:

Figura 23 - Lapbook "Trabalho no mundo Globalizado"



Fonte: Da autora (2025).

O desempenho da equipe reflete o amadurecimento alcançado ao longo da trajetória investigativa. A superação dos desafios vivenciados durante a pesquisa fortaleceu a coesão do grupo, aprimorou sua capacidade de organização e planejamento e garantiu o cumprimento das etapas metodológicas propostas, especialmente no que diz respeito à análise crítica das fontes utilizadas.

Esses elementos são indicadores claros de que os estudantes não apenas construíram conhecimento, mas internalizaram os conceitos de maneira significativa, em consonância com os pressupostos da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel apresentada por Moreira (1999; 2006; 2011; 2012), que enfatiza a importância da ancoragem de novos conteúdos à estrutura cognitiva já existente. Assim, o percurso formativo da equipe aponta para uma experiência de aprendizagem consistente, colaborativa e consequentemente significativa.

Conclui-se, portanto, que a equipe demonstrou pleno domínio dos conceitos trabalhados, articulando-os de forma clara, objetiva e dinâmica durante a apresentação, por meio de uma interação coesa entre seus membros. Esses indicadores revelam um processo de aprendizagem significativo, no qual os estudantes não apenas memorizaram informações, mas compreenderam e ressignificaram os conteúdos a partir de sua realidade e das discussões construídas coletivamente.

Considerando os princípios da avaliação formativa que prioriza a subjetividade, o acompanhamento contínuo e a valorização do desenvolvimento das competências e habilidades dos educandos, é possível afirmar que essa equipe se destacou ao longo de todo o percurso investigativo. Desde o início da proposta de construção do Lapbook, os integrantes mantiveram o comprometimento com a aprendizagem, demonstrando organização, respeito

mútuo e disposição para o trabalho cooperativo. A troca de experiências entre os membros favoreceu um ambiente de aprendizagem colaborativa, evidenciando que o conhecimento foi construído de maneira reflexiva, crítica e socialmente significativa.

A quarta equipe, responsável por também desenvolver o tema "Trabalho no Mundo Globalizado", apresentou uma abordagem consistente e demonstraram domínio conceitual ao tratar das vantagens e desvantagens desse processo, articulando exemplos concretos sobre suas implicações na vida dos trabalhadores. A apresentação foi enriquecida por reflexões visuais mediadas pelas imagens do Lapbook, recurso que favoreceu a compreensão crítica do tema e sinalizou a apropriação significativa dos conteúdos por parte do grupo. Vejamos como ficou a produção dos alunos a seguir:

Figura 24 - Novo Lapbook Mundo Globalizado



Fonte: Da autora (2025).

A quinta equipe, responsável pelo tema "Trabalho: A atividade transformadora humana", estruturou sua apresentação com base em uma abordagem conceitual, distribuindo entre os integrantes os principais conceitos relacionados ao tema, como alienação, tempo livre e desemprego. A apresentação foi organizada de forma coerente e articulada, promovendo reflexões críticas a partir das imagens selecionadas e expostas no *Lapbook*, que funcionaram como mediadoras do conhecimento e facilitaram a conexão entre o conteúdo teórico e situações concretas do cotidiano.

A clareza na exposição dos conceitos, aliada à objetividade e à segurança demonstrada pelas/os estudantes durante a apresentação, indicou um percurso de pesquisa consistente, com apropriação do conteúdo e desenvolvimento da capacidade analítica.

Figura 25 - Equipe com Lapbook Trabalho: Atividade transformadora humana



Fonte: Da autora (2025).

A postura colaborativa e o comprometimento com a proposta didática refletem a internalização do sentido do trabalho coletivo e da construção do saber em grupo, elementos fundamentais para a efetivação da aprendizagem significativa. O desempenho da equipe revela não apenas o domínio conceitual, mas também a habilidade de contextualizar e aplicar os conhecimentos históricos à realidade presente, conforme propõe a Educação Histórica comprometida com a formação crítica dos sujeitos.

Figura 26 - Relatos das/os estudantes após a apresentação

vai além da assimilação de conceitos: trata-se da formação de sujeitos críticos, autônomos e sensíveis ao processo de aprender com e através do outro.

Os escritos mostram que, mesmo diante de desafios – como a divisão desigual de tarefas, a insegurança com apresentações públicas ou o uso de tecnologias como o ChatGPT sem mediação adequada – as/os estudantes foram capazes de refletir sobre seu processo de aprendizagem. Essa autorreflexão é evidência direta da internalização do conteúdo e da tomada de consciência de sua própria trajetória, como sugere Rüsen (2016) ao tratar da consciência histórica como competência formativa.

A produção dos Lapbooks, além de seu valor como ferramenta pedagógica, cumpriu um papel mediador entre o conhecimento escolar e o cotidiano das/os estudantes, permitindo-lhes experimentar a história não como um acúmulo de datas, mas como uma narrativa situada, crítica e relacional.

Assim, a presença dos relatos manuscritos ao final da proposição didática acrescenta um nível de profundidade notável à avaliação do impacto da proposta: eles traduzem a aprendizagem em linguagem emocional, refletindo a complexidade da relação entre ensino, afeto, motivação e sentido. Como destaca Freire (2000), ensinar exige a coragem de escutar, e o que as imagens nos mostram é que, nesta experiência, as/os estudantes foram ouvidos – e responderam com envolvimento, criatividade e transformação.

2.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

O presente capítulo teve como objetivo geral desenvolver e analisar o processo de construção de uma sequência didática mediada pelo lapbook junto a estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, abordando a temática “As transformações no mundo do trabalho ao longo do tempo” como eixo articulador. A proposta buscou fomentar o interesse, o engajamento e a aprendizagem significativa na disciplina de História, articulando conteúdos escolares aos saberes prévios e à realidade local dos estudantes de Apicum-Açu/MA.

Ao longo do percurso, evidenciou-se que o lapbook se constituiu como uma ferramenta pedagógica potente, capaz de unir investigação histórica, produção material e síntese visual dos conteúdos. Fundamentada na TAS de Ausubel, na consciência histórica de

Rüsen e na pedagogia libertadora de Freire, a experiência privilegiou a participação ativa, a autoria e a criatividade discente. Essa perspectiva rompeu com o modelo tradicional transmissivo e promoveu um ensino pautado no protagonismo estudantil, na cooperação e no diálogo entre passado e presente.

Os resultados demonstraram avanços na capacidade dos estudantes de estabelecer relações entre diferentes tempos históricos, interpretando transformações no mundo do trabalho desde as sociedades pré-industriais até a contemporaneidade. As produções visuais e textuais indicaram que os alunos conseguiram ancorar novos conceitos em saberes prévios, mobilizando elementos de sua vivência local — especialmente a atividade pesqueira — para interpretar processos históricos amplos, como a Revolução Industrial, o liberalismo econômico e a globalização.

A sequência didática estruturada em três etapas — preparação, desenvolvimento e finalização — favoreceu a construção gradual do conhecimento, com momentos de sondagem, orientação e síntese. As atividades propostas, como a criação de fábricas imaginárias, o laboratório de pesquisa e a confecção dos *lapbooks*, possibilitaram múltiplas formas de expressão, contemplando diferentes formas de aprendizagem.

Outro resultado relevante foi a constatação de que o trabalho colaborativo, apesar de apresentar desafios, promoveu aprendizagens sociais importantes, como a negociação de ideias, a divisão de responsabilidades e a co-responsabilidade pelo produto final. O protagonismo discente se fortaleceu quando as equipes decidiram assumir integralmente a autoria dos *lapbooks*, sem intervenção direta da professora, evidenciando autoconfiança e autonomia intelectual.

A análise das dificuldades enfrentadas — como as resistências iniciais ao trabalho em grupo, a conciliação dos tempos escolares e familiares e a necessidade de mediação nas equipes — mostrou que a implantação de metodologias ativas exige não apenas planejamento e clareza de objetivos, mas também diálogo constante com a comunidade escolar e flexibilidade para ajustes. Essas dificuldades, longe de comprometer o processo, foram oportunidades de reflexão e aperfeiçoamento da prática docente.

A vinculação da proposta à BNCC demonstrou que o *lapbook* atende às diretrizes de organização curricular por competências e habilidades, integrando conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais. Ao conectar o conteúdo histórico à vida cotidiana dos estudantes

e propor situações de pesquisa e criação, a metodologia contribuiu para desenvolver a capacidade de pensar historicamente, interpretar fontes, argumentar com base em evidências e comunicar ideias de forma criativa e crítica.

Assim, pode-se concluir que a sequência didática mediada pelo lapbook cumpriu sua função de aproximar o ensino de História da realidade dos estudantes, favorecendo aprendizagens significativas e desenvolvendo competências essenciais para o exercício da cidadania. O recurso mostrou-se versátil, replicável e adaptável a diferentes contextos, constituindo-se como alternativa concreta ao ensino tradicional e como ferramenta estratégica para trabalhar a articulação entre teoria e prática.

Por fim, as análises realizadas neste capítulo permitem afirmar que a experiência consolidou princípios metodológicos que poderão ser ampliados e aprofundados nas etapas seguintes da pesquisa. A valorização dos saberes prévios, a contextualização dos conteúdos, a mediação docente voltada à investigação e a promoção do protagonismo discente compõem um quadro de práticas coerentes com uma educação crítica, inclusiva e conectada ao mundo vivido pelos alunos.

CAPÍTULO 3 - EXPOSIÇÃO DE FONTES HISTÓRICAS: MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS NA ATIVIDADE PESQUEIRA EM APICUM-AÇU/MA

Segundo definição da CAPES, o produto educacional é:

[...] o resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou a um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta associados ao campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo. Pode ser produzido de modo individual (discente ou docente) ou coletivo. A apresentação de descrição e de especificações técnicas contribui para que o produto ou processo possa ser compartilhável ou registrado (Brasil, 2019a, p. 16).

A partir dessa definição conceitual, o propósito central deste capítulo é apresentar o produto educacional elaborado em parceria com as/os estudantes, fundamentado na perspectiva integrada entre prática de pesquisa e prática de ensino. Trata-se de um recurso didático que constitui um desdobramento direto desta dissertação e uma resposta ao problema da pesquisa, concebido e desenvolvido no contexto do Mestrado Profissional em Ensino de História, com o objetivo de responder a demandas concretas do campo educacional e de promover aprendizagens significativas, contextualizadas e compartilháveis.

O capítulo tem como objetivo explicitar todo o percurso de elaboração, construção e aplicação do produto na escola, destacando as motivações, as decisões pedagógicas e os fundamentos teóricos que orientaram cada etapa do processo. Assim, busca-se demonstrar como a prática investigativa se articulou ao trabalho docente, promovendo uma experiência formativa significativa e colaborativa, que integra ensino, pesquisa e ação.

Portanto, a culminância da sequência didática e atividades desenvolvidas, apresentada no capítulo anterior, concretizou-se na realização da *Exposição de Fontes Históricas: mudanças e permanências na atividade pesqueira em Apicum-Açu/MA*. Essa ação teve como objetivo central apresentar ao professor da educação básica possibilidades concretas de implementação de metodologias didático-pedagógicas no ensino de História, que rompam com o ensino linear dos conteúdos do componente curricular.

Dessa forma, o produto educacional aqui apresentado também se configura como uma proposta de formação continuada docente, ao oferecer subsídios teórico-metodológicos que incentivam a/o docente a repensar sua prática e explorar estratégias inovadoras de ensino de História. Ao vivenciar e analisar o processo de construção e aplicação da sequência didática e da exposição, a/o docente tem a oportunidade de ampliar seu repertório pedagógico, refletir

criticamente sobre suas escolhas e compreender a importância de articular conteúdos curriculares com a realidade sociocultural das/os estudantes.

Conforme a BNCC (Brasil, 2018, p. 28) argumenta “a formação continuada é fundamental para assegurar que os profissionais da educação estejam preparados para implementar as mudanças curriculares e propostas pedagógicas”, portanto, investir em ações formativas que integrem teoria e prática, como a proposta apresentada nesta dissertação, é essencial para consolidar um ensino de História crítico, inclusivo e socialmente relevante. Ao proporcionar espaços de experimentação pedagógica e reflexão coletiva, a formação continuada fortalece o compromisso da/o docente com a aprendizagem significativa e com a construção de um currículo vivo, capaz de dialogar com as demandas contemporâneas e com as especificidades de cada comunidade escolar.

Assim, além de favorecer aprendizagens significativas para o alunado, a proposta busca fortalecer a autonomia e a capacidade investigativa docente, promovendo um ensino mais dinâmico, contextualizado e comprometido com a transformação social. Nesse sentido, a formação continuada docente proposta nesta dissertação dialoga diretamente com a perspectiva defendida por Schmidt e Cainelli (2010), ao reconhecer que o ponto de partida para o ensino de História deve ser o conhecimento prévio das/os estudantes, sem, contudo, limitar-se a ele.

Ao incentivar o/a professor/a a articular teoria e prática, valorizando as representações trazidas pelas/os alunas/os e promovendo estratégias investigativas, a proposta permite que tais saberes iniciais atuem como organizadores prévios, capazes de dar significado aos novos conteúdos. Dessa forma, o ensino se afasta de uma lógica meramente transmissiva, estimulando a construção de conceitos históricos que ampliem e aprofundem a compreensão da realidade, ao mesmo tempo em que fortalece a autonomia intelectual e o protagonismo discente.

Sobre a importância da construção de conceitos históricos no ensino de história, Schmidt e Cainelli (2010) destacam duas questões que precisam ser valorizadas:

A primeira é o respeito pelo conhecimento do aluno, o conjunto de representações que ele já construiu acerca do mundo em que vive e que traz para sala de aula. [...] Daí a importância de ter como ponto de partida as representações dos alunos, mas não centralizar e deter o ensino nesses conhecimentos, pois certas compreensões

podem ser insuficientes para explicar a realidade. Os conhecimentos trazidos para sala de aula podem ser considerados marco inicial e assimiladores, servindo para dar significado aos conteúdos históricos trabalhados (Schmidt; Cainelli, 2010, p. 84 - 85).

Na segunda questão as autoras tecem uma ligação direta com a primeira, quando relacionam as representações construídas pelos alunos como “a possibilidade de efetivar suas próprias ideias sobre os fenômenos e objetos do mundo social, em vez de ser mero receptor passivo das informações do professor” (Schmidt; Cainelli; 2010, p. 85).

Na perspectiva de valorização das questões levantadas por Schmidt e Cainelli, esta pesquisa buscou refletir e apresentar possibilidades viáveis para que o/a professor/a da educação básica supere uma prática docente pautada no ensino reprodutivista e puramente memorialístico — ainda tão presente em muitas salas de aula — e avance para metodologias que favoreçam o protagonismo discente.

Nesse sentido, o produto didático aqui apresentado foi concebido com base no método histórico, centrado no trabalho com fontes históricas, como forma de instigar as/os estudantes a pensar historicamente, analisar criticamente e construir significados próprios a partir de suas vivências e contextos. Ao articular o conhecimento prévio das/os alunas/os com a investigação de fontes e a construção de conceitos, o produto propõe um ensino de História mais participativo, reflexivo e significativo, capaz de conectar o saber escolar às experiências concretas das/os educanda/os envolvidas/os no processo educativo.

Acreditamos que as duas possibilidades (*lapbook* e exposição) propostas nesta dissertação são metodologias que versam sobre o incentivo à pesquisa com base em princípios da aprendizagem significativa e da investigação histórica, favorecendo o desenvolvimento das habilidades das/os alunas/os e levando-os ao entendimento do ensino de História de forma plural. Essas metodologias possibilitam a articulação dos conhecimentos prévios com novos conceitos, estimulando a formulação de hipóteses e sua aplicação na vida prática, de modo que os estudantes encontrem sentido no que estudam e se percebam como sujeitos ativos na construção do saber histórico.

Diante disso, ressalta-se que o produto didático “Exposição de Fontes Históricas: mudanças e permanências na atividade pesqueira em Apicum-Açu” foi concebido como parte integrante do processo formativo vivenciado por estudantes da Escola Firmino Oliveira, a partir da pesquisa realizada no âmbito do ensino de História.

A exposição foi construída com base em uma investigação histórica conduzida pelas/os próprias/os alunas/os, que ,orientadas/os por uma sequência de etapas, realizaram atividades de pesquisa, levantamento de dados e análise de diferentes tipos de fontes históricas — materiais, iconográficas, orais, audiovisuais e escritas — que retratam a atividade pesqueira no município de Apicum-Açu/MA, prática central para a economia e a identidade cultural local.

Ademais, este produto didático tem o potencial de proporcionar uma experiência de aprendizagem enriquecedora, dinâmica e interativa, estimulando as/os alunas/os a aprender sobre a história local. Sobre esta questão Schmidt defende:

A História local possibilita gerar atividades e atitudes investigativas, criadas a partir de realidades cotidianas [...] A História local no ensino pode ser um instrumento idôneo para construção de uma História mais plural, menos homogênea, que não silencie as especificidades. Este trabalho pode também facilitar a construção de problematizações, a apreensão de várias histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, das histórias silenciadas, histórias que não tiveram acesso a História. Ela favorece recuperar a vivência pessoal e coletiva dos alunos e vê-los como participantes da realidade histórica, a qual deve ser analisada e retratada, com o objetivo de convertê-la em conhecimento histórico, em autoconhecimento (Schmidt. 2007, p. 190 -191).

Ao abordar as transformações nas relações de trabalho na atividade pesqueira de Apicum-Açu/MA, a exposição oferece uma oportunidade única de contextualizar o conhecimento histórico com a realidade local. Portanto, este produto não só contribui para a compreensão do impacto dessas mudanças na cidade e no cotidiano das/os estudantes, mas também apresenta grande viabilidade de replicação em outros contextos.

Objetivos

O objetivo geral da proposta foi fomentar o interesse e o engajamento das/os estudantes do 8º e 9º ano da UI Firmino Oliveira por meio da realização de uma exposição escolar, que, ao abordar o tema “As transformações no mundo do trabalho ao longo do tempo”, buscou promover a compreensão histórica a partir da investigação e da pesquisa , conectando os conteúdos escolares à realidade e à vivência cotidiana das/os alunas/os. A partir desse objetivo geral definiram-se os seguintes objetivos específicos:

- Mobilizar saberes e conhecimento prévios das/os estudantes.
- Instrumentalizar as/os estudantes a associarem as informações saberes anteriores.
- Trabalhar os conceitos de tempo histórico, permanência e transformação.

- Compreender o papel das fontes na construção do conhecimento histórico.
- Valorizar a pesquisa como ferramenta de aprendizagem.
- Compreender as mudanças e permanências na atividade pesqueira em Apicum-Açu.

O trabalho com fontes históricas

Para que a exposição conduzisse à uma aprendizagem significativa percebemos que era importante que as/os estudantes compreendessem o papel das fontes históricas no processo de ensino, pois conforme argumenta Monteiro:

A nova concepção de documento, que explicita sua utilização para muito além da mera função de ilustração e/ou motivação, aponta para o redimensionamento da atividade didática do professor como condutor do processo de ensino – aprendizagem. [...] O ensino de História a partir do trabalho com fontes documentais possibilita, ainda, a professores e alunos identificarem, recuperarem, registrarem e (re)significarem no cotidiano vivido as marcas do passado (Monteiro, 2007, p. 235).

Em outras palavras, ao aprender com a prática e se aprofundar nos aspectos da história local por meio de pesquisas orientadas, as/os estudantes são preparadas/os para aplicar esse conhecimento em diferentes contextos e situações. Essa vivência permite estabelecer conexões com os conteúdos trabalhados em sala de aula, fazendo com que o saber deixe de ser algo abstrato e passe a fazer parte do cotidiano do aluno. Trata-se, portanto, da apropriação do conhecimento, que é quando aprender ganha sentido, relevância e presença na vida real do estudante.

As fontes não devem apenas atestar a fala do professor, mas sim formular problemas, promovendo a autonomia dos alunos. Circe Bittencourt (2008) destaca que as fontes históricas são produzidas sem intenção didática e, por isso, seu uso deve ser estudado de acordo com suas características. Para analisar e comentar um documento histórico a autora diz que é preciso:

- Descrever o documento:destacar as informações que ele contém.
- Mobilizar saberes e conhecimentos prévios.
- Explicar o documento:associar as informações à saberes anteriores.
- Situar o documento no contexto e em relação ao seu autor.
- Identificar a natureza do documento e explorar suas características.
- Identificar os limites e o interesse do documento, ou seja, criticá-lo.

Mas o que são Fontes Históricas? As fontes históricas são os alicerces da pesquisa e reconstrução do passado, oferecendo aos historiadores uma janela para as experiências humanas.

De acordo com Pereira (2020), elas podem ser classificadas em 5 tipos, cada uma revelando aspectos únicos da vida em diferentes épocas. Veja a representação abaixo:

Figura 27 - Fontes Históricas



Fonte: Elaboração própria a partir de Pereira (2020).

Portanto, o trabalho com fontes históricas configura-se como elemento fundamental para a construção de uma aprendizagem significativa no ensino de História, ao possibilitar que estudantes desenvolvam não apenas o conhecimento factual, mas também a capacidade crítica e reflexiva sobre o passado. Através da análise cuidadosa e contextualizada dos diferentes tipos de fontes, as/os estudantes são instigadas/os a formular questionamentos, interpretar evidências e compreender as múltiplas dimensões da história, estabelecendo uma conexão viva entre o conteúdo escolar e sua realidade social.

Dessa forma, o uso das fontes históricas contribui para a formação de sujeitos autônomos, capazes de dialogar com o passado de maneira crítica e fundamentada, enriquecendo o processo educativo e promovendo uma relação mais profunda e consciente com o conhecimento histórico.

3.1 PERCURSO METODOLÓGICO

Em termos de procedimentos metodológicos, a adoção da História oral se justifica pela capacidade de capturar narrativas e experiências pessoais que são fundamentais para a investigação proposta. A História Oral permite explorar as perspectivas individuais dos participantes, oferecendo insights profundos sobre suas vivências e interpretações do passado. Assim, concordamos com Amado e Ferreira:

A história interessou-se pela “oralidade” na medida em que ela permite obter e desenvolver conhecimentos novos e fundamentar análises históricas com base na criação de fontes inéditas ou novas.[...] A consideração do âmbito subjetivo da experiência humana é a parte central do trabalho desse método de pesquisa histórica (Amado e Ferreira; 2006,p.16).

A escolha de técnicas como entrevista ou coleta de depoimento são essenciais para coletar dados relevantes que ajudarão a entender a dinâmica da atividade pesqueira em Apicum-Açu. As entrevistas permitem uma abordagem mais aberta e flexível, permitindo que os participantes expressem suas visões de maneira detalhada e contextualizada.

Tais procedimentos metodológicos ensejam não apenas a coleta de dados, mas também promover uma análise crítica das experiências dos sujeitos históricos, contribuindo para uma visão abrangente e aprofundada do objeto de estudo.

No contexto da pesquisa em ensino de História, a metodologia da História Oral oferece uma perspectiva crítica e reflexiva sobre como os indivíduos percebem e interpretam os eventos históricos. Através das narrativas pessoais, é possível explorar as conexões entre a história individual e a história coletiva, além de examinar como os processos de aprendizagem e ensino da história são vivenciados e compreendidos pelos participantes. Sobre a História Oral em sala de aula, (Schmidt;Cainelli, 2010), esclarecem:

Um ponto importante no ensino da História concerne à articulação da história individual do aluno com a história coletiva de grupos, classes e sociedades. Como todos os homens são determinados pela história vivida, todos somos sujeitos da

própria história; isso equivale a entender que a história é feita por todos (Schmidt; Cainelli, p. 161).

Assim, trabalhar com a história local na sala de aula, como estratégias de aprendizagem, pode inseri-los em um contexto social, que produza a compreensão da sua posição na sociedade (comunidade, bairro, lugar que vive), assim despertando o interesse deste pela disciplina escolar história. Para Schmidt e Cainelli:

O trabalho com a história local no ensino da história facilita, também, a construção de problematizações, a apreensão de várias histórias lidas com base em distintos sujeitos da história, bem como de histórias que foram silenciadas, isto é, que não foram institucionalizadas sob a forma de conhecimento histórico. Ademais, esse trabalho pode favorecer a recuperação de experiências individuais e coletivas do aluno, fazendo-o vê-las como constitutivas de uma realidade histórica mais ampla e produzindo um conhecimento que, ao ser analisado e retrabalhado, contribui para a construção de sua consciência histórica (Schmidt. Cainelli 2009, p.140).

Assim, ao adotar a História Oral como fundamentação metodológica deste produto educacional, estamos buscando valorizar o estudo e compreensão da História Local, portanto essa exposição oferece aos estudantes a possibilidade de reconhecerem-se como sujeitos históricos, ao mesmo tempo em que constroem sentidos para os conteúdos escolares. “Ao se depararem com conteúdos que evidenciam formas diferenciadas da construção de narrativas da história da cidade, apreendidas sob a forma de depoimentos orais, documentos escritos ou iconográficos, os alunos podem se reapropriar deles, de maneira qualitativamente nova, recriando - os a partir de suas próprias experiências” (Schmidt, 2007, p. 195).

Ao tomar como base experiências vivenciadas em sua própria comunidade, o trabalho contribui para o fortalecimento de identidade individual e coletiva, estimulando o pertencimento, o engajamento e a aprendizagem significativa.

Ao explorar eventos, personagens e experiências locais, os alunos tendem a desenvolver um senso de pertencimento e conexão com a sua história. Isso fortalece a identidade cultural ao destacar a diversidade e as particularidades que moldaram sua ancestralidade e existência ao longo do tempo. Além disso, ao reconhecer as conquistas e desafios locais, mediante as percepções das mudanças e permanências no mundo do trabalho da pesca e as relações sociais estabelecidas, elas/es podem sentir orgulho de sua herança e estar mais envolvidas/os na preservação e promoção de sua cultura.

Assim, trabalhar a História Local na sala de aula, como metodologia de aprendizagem, pode inseri-los em um contexto social, que produza a compreensão da sua posição na sociedade (comunidade, bairro, lugar que vive), assim despertando o interesse deste pela disciplina escolar História.

Buscamos desenvolver um trabalho coletivo e colaborativo, no qual todos as/os envolvidas/os se sentissem pertencentes e parte integrante do grupo, valorizamos a contribuição de ideias e sugestões, que foram sendo acolhidas e debatidas de forma respeitosa e construtiva.

Nesse processo de ensino-aprendizagem, a professora assumiu o papel de mediadora do conhecimento, favorecendo a escuta e o diálogo. Assim, os percursos de elaboração, criação e tomada de decisões foram construídos coletivamente, com base nos acordos estabelecidos entre as/os participantes. A metodologia apresentada na tabela a seguir, descrita por etapas, pode ser adaptada para diferentes localidades, permitindo que estudantes de outras regiões possam refletir sobre as próprias histórias e realidades, aproximando-os do estudo da História de forma envolvente e significativa.

Tabela 8 - Metodologia da exposição

Objetivo Geral: Elaborar uma exposição de fontes históricas produzidas a partir das pesquisas realizadas pelos alunos, com base na atividade pesqueira no município de Apicum-Açu.					
Objetivos Específicos: Definir os subtemas de pesquisa e dividir as equipes; Ministrar aula prática sobre fontes históricas; Ministrar aula sobre técnicas de entrevista adequadas ao ensino fundamental; Orientar as equipes na elaboração, desenvolvimento da pesquisa, construção das estruturas e preparação do roteiro de apresentação; Criar identidade visual da exposição: título, folder e crachá; Verificar os equipamentos e materiais necessários; Organizar o roteiro final de apresentação.					
FASE	ETAPA	TEMPO ESTIMADO	OBJETIVOS	DESENVOLVIMENTO /Orientações	RESULTADOS
Fase 1	Etapa 1 – Formação dos grupos e escolha do tema	20 minutos	Estimular o interesse investigativo e selecionar o tema central da exposição	Atividade realizada após estudo da Revolução Industrial. A professora instiga o interesse com perguntas sobre temas de pesquisa. A turma demonstra interesse pela história local e aponta a pesca como principal atividade econômica. Realiza-se uma dinâmica sobre conhecimentos prévios.	Atividade interativa e participativa, com acolhimento das ideias dos alunos.

Fase 1	Etapa 2 – Entendendo o Tema – 1ª Atividade: Compartilhando Conhecimento	90 minutos	Levar os alunos a identificar e refletir sobre as mudanças no mundo do trabalho ao longo do tempo	Apresentação das equipes do 8º ano de 2024 com o Lapbook “Transformações no mundo do trabalho ao longo do tempo”. Objetivo: identificar a aprendizagem histórica e socializar com o 8º ano de 2025, utilizando metodologia cooperativa. Autonomia das equipes para conduzir as falas; professora mediadora, estimulando reflexões. Caixa de Aprendizado para perguntas e sugestões.	Primeira turma: surpresa e pouca interatividade (“Eu não conhecia esse livro, ele é diferente”). Segunda turma: maior engajamento, anotou, elaborou perguntas e fez sugestões.
Fase 1	Etapa 2 – Entendendo o Tema – 2ª Atividade: Conectando o Conhecimento à Realidade Local	45 minutos	Refletir sobre as mudanças no mundo do trabalho ao longo do tempo; Perceber a dinâmica das relações de trabalho na pesca em Apicum-Açu.	Situação-problema: “Quais relações de trabalho são estabelecidas através da atividade pesqueira?”. Retomada dos conteúdos das equipes de 2024 com apoio dos Lapbooks. Relacionar conhecimento histórico ao contexto atual da pesca local, identificando transformações e permanências e seus impactos sociais e econômicos.	Construção de mapa mental participativo no papel, a partir de perguntas-chave. Cada aluno escolheu o tema de sua futura pesquisa ao responder.

Fonte: Da autora (2025).

A representação gráfica a seguir manteve a configuração original do mapa mental elaborado pelas/os alunas/os, preservando integralmente suas escolhas estéticas, narrativas e conceituais. A opção por não modificar o traço, a composição ou os elementos representados teve como objetivo valorizar a autoria estudantil e respeitar a forma como interpretaram e expressaram o conteúdo histórico trabalhado. Dessa maneira, a Figura reflete, de forma autêntica, o olhar e a compreensão das/os estudantes sobre o tema, reforçando o caráter participativo e colaborativo da proposta pedagógica.

Figura 28 - Mapa Mental elaborado pelas/os alunos



Fonte: Da autora (2025).

Os Temas definidos em colaboração com as/os alunas/os foram: Feira (vendedores/as de peixe e outros produtos ligados à pesca); Porto da cidade (pescadores e/ou outros trabalhadores); Fábrica de gelo (conservação do peixe); Produção de cofo (armazenamento do peixe); Produção de rede de pesca; Grupo de pescadores (atividade familiar na comunidade da Fazenda); Peixe que é exportado; Armazenamento nos depósitos próximos ao porto da cidade (rancho).

A tabela seguinte é uma continuação da anterior:

Tabela 9 - Metodologia da exposição (Continuação)

FASE	ETAPA	TEMPO ESTIMADO	OBJETIVOS	DESENVOLVIMENTO /Orientações	RESULTADOS
Fase 2	Etapa 3 – Aula sobre técnicas de entrevista e coleta de depoimento	180 minutos	Capacitar os alunos para realizar entrevistas e coletas de depoimento de forma ética e estruturada.	Aula online via WhatsApp abordando conceitos de entrevista, escolha de entrevistados, elaboração de roteiro, técnicas e registros. Utilização de roteiro baseado em livro didático sobre	Entusiasmo e interesse da turma pela técnica.

				entrevistas.	
Fase 2	Etapa 4 – Definindo as fontes de pesquisa	45 minutos	Compreender a importância da análise das fontes históricas.	Aula prática no laboratório de pesquisa. Alunos trouxeram documentos de casa, autorizados pelos responsáveis, para análise coletiva. Integração entre turmas do 8º e 9º ano, com divisão de responsabilidades por etapa.	Participação ativa e identificação das diferentes fontes.
Fase 2	Etapa 5 – Pesquisando sobre o tema	1 semana	Consolidar os dados investigativos com base em fontes diversas.	Definição de entrevistados conforme subtemas. Pesquisa de campo com entrevistas, fotos, vídeos e depoimentos. Materiais obrigatórios: termo de autorização, celular, material de apoio e autorização da escola.	Relatos de dificuldades e superações; uso de estratégias e cronogramas próprios.
Fase 2	Etapa 6 – Ensinando a interpretar	1 semana	Orientar os alunos no tratamento e análise das fontes históricas.	Início das transcrições e organização das fontes coletadas. Orientações personalizadas para cada grupo, de acordo com as fontes.	Diferentes estratégias adotadas: atividades divididas individualmente e ou em grupo.
Fase 3	Etapa 7 – Construindo o acervo da exposição	Livre	Construir, com autonomia, os materiais expositivos da pesquisa.	Escolha do modelo de estrutura para apresentação dos resultados. A professora apresentou vários modelos para que as/os alunas/os se inspirassem. Uso de imagens de referência para auxiliar na criação das estruturas..	Engajamento e cooperação das equipes, superando dificuldades iniciais.

Fonte: Da autora (2025).

As tabelas 8 e 9 acima fornecem orientações detalhadas para o desenvolvimento de uma sequência didática estruturada, que guia os alunos desde a formação dos grupos até a construção do acervo da exposição, sendo também um guia para docentes no planejamento e condução das atividades pedagógicas de forma organizada, permitindo a adaptação das estratégias conforme as necessidades dos estudantes e garantindo a articulação entre teoria e prática.

3. 2 ANÁLISE

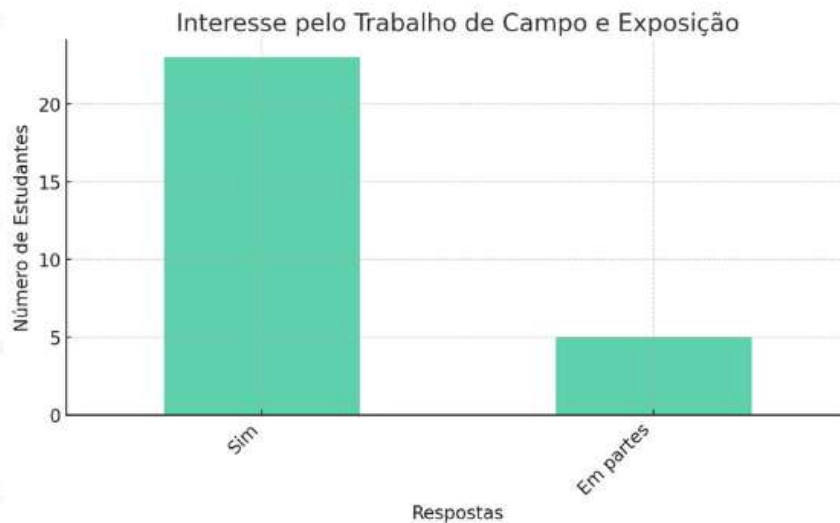
Foi aplicado aos estudantes participantes da exposição um formulário via *Google Forms*, para que as/os alunas/os avaliassem sua participação na exposição, o grau de aprendizado adquirido, as dificuldades encontradas durante o processo e a percepção sobre o trabalho em equipe. O objetivo foi coletar dados que permitissem compreender melhor as experiências vivenciadas, identificar pontos fortes da proposta e aspectos a serem aprimorados. A análise dessas respostas forneceu subsídios importantes para avaliar a efetividade da metodologia adotada, assim como para planejar futuras intervenções pedagógicas que favoreçam o protagonismo estudantil e a aprendizagem significativa no ensino de História.

Feitas essas considerações é preciso considerar que o questionário foi aplicado de forma voluntária, o que já pressupõe a possibilidade de adesão parcial. Dos 56 estudantes matriculados nas turmas do 8º e 9º anos da Unidade Integrada Firmino Oliveira, apenas 28 responderam ao questionário aplicado (com 10 questões objetivas e/ou de múltipla escolha) como parte da pesquisa “Do desinteresse ao protagonismo: práticas de construção de aprendizagens significativas no Ensino de História”. Esse número representa exatamente 50% do total de estudantes envolvidos na proposta pedagógica e, embora à primeira vista possa parecer limitado, ele é representativo para os fins aqui propostos.

Os gráficos e quadros seguintes mostram a distribuição de respostas das/os estudantes às 10 perguntas respondidas. As respostas são bastante positivas como poderemos verificar, o que demonstra que a aplicação do produto “Exposição de fontes históricas: mudanças e permanências na atividade pesqueira em Apicum-Açu” contribuiu significativamente para o engajamento dos estudantes nas aulas de História, promovendo maior interesse, participação ativa e apropriação dos conteúdos trabalhados. Seguem as perguntas acompanhadas de análise.

1. Você considerou interessante o trabalho realizado durante a pesquisa de campo e a exposição?

Figura 29 - Gráfico do interesse das/os estudantes

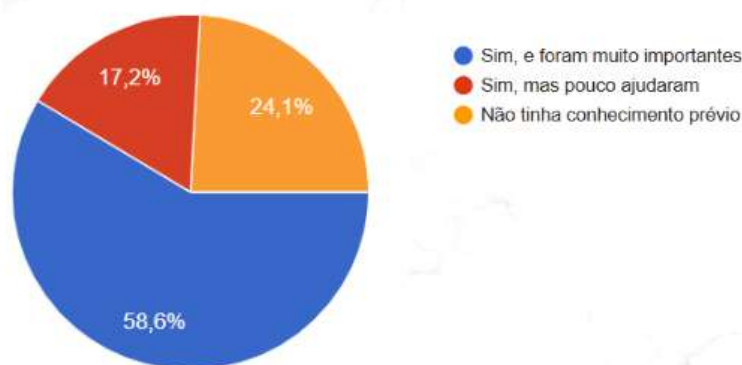


Fonte: Da autora (2025).

A maioria respondeu “Sim” para essa primeira questão, destacando a relevância do aprendizado e o envolvimento prático (“Sim, porque o trabalho de campo e a exposição permitiram aprender sobre o contexto histórico local”). Houve também respostas como “Em partes”, que revelam uma percepção positiva, mas com ressalvas quanto ao grau de interesse despertado. A questão 2 é para justificar a resposta anterior e nessas justificativas, surgem respostas como adquirimos aprendizado de “coisas que não sabíamos”, “muito aprendizado” e “interesse despertado pela pesquisa”. O caráter experiencial foi decisivo para o engajamento, pois as/os alunas/os associaram a prática à ampliação do conhecimento. A resposta “Em partes, porque fez com que a gente aprendesse coisas novas, mas também teve momentos menos interessantes” mostra que a variação de ritmo e de atividades pode impactar a percepção de relevância.

3. Você já possuía conhecimentos anteriores sobre o tema pesquisado? Eles te ajudaram no desenvolvimento da atividade?

Figura 30 - Gráfico dos Conhecimentos Prévios



Fonte: Da autora (2025).

Examinados em relação às justificativas presentes no formulário (Questão 4), observa-se que mesmo entre as/os estudantes que afirmaram não ter conhecimento anterior, muitos demonstraram interesse e engajamento. Alguns relatos afirmam, por exemplo, que "não sabia nada, mas aprendi muito com as conversas do grupo" ou "foi uma novidade aprender sobre a pesca, minha família trabalha com isso, mas nunca tinha parado para pensar nisso como história."

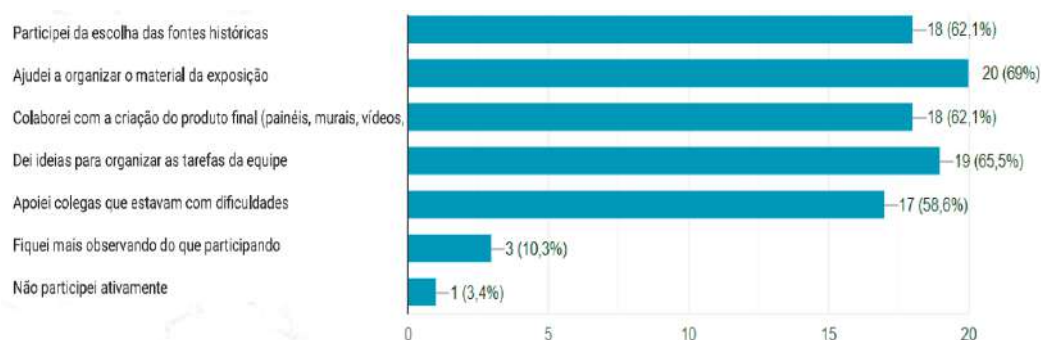
5. Como você avalia o grau de dificuldade do trabalho? Foi fácil ou difícil? Se foi difícil, saberia dizer por que?

A maioria dos estudantes que considerou o trabalho difícil apontou desafios como o trabalho em grupo, a falta de colaboração, a inexperiência com a metodologia e dificuldades logísticas. Esses relatos evidenciam a necessidade de fortalecer competências socioemocionais e práticas colaborativas. Já os que acharam o trabalho fácil atribuíram isso à familiaridade com o tema, à organização e à cooperação das equipes, embora também tenham reconhecido momentos desafiadores.

Alguns apontaram obstáculos como "não saber por onde começar a pesquisa" e "dificuldade de encontrar informações", sugerindo que etapas iniciais precisam de mais mediação. A descrição "foi difícil, mas ao mesmo tempo legal" indica que o desafio, quando acompanhado de satisfação, pode ter efeito positivo na aprendizagem. O conjunto das respostas indica que a proposta foi formativa e significativa, promovendo enfrentamento de obstáculos reais e aprendizado efetivo.

6. Como foi sua participação nas atividades do grupo? Marque todas as alternativas que se aplicam a você:

Figura 31 - Gráfico das Participação das/os estudantes



Fonte: Da autora (2025).

O gráfico mostra que a maioria dos estudantes participou ativamente das atividades do grupo, destacando-se ações como organizar o material da exposição (69%), dar ideias para as tarefas (65,5%) e escolher fontes históricas (62,1%). A colaboração na criação do produto final e o apoio a colegas também foram frequentes. Apenas uma minoria (13,7%) revelou participação limitada ou ausência de envolvimento. Esses dados indicam um alto nível de engajamento coletivo, embora ainda seja necessário atenção aos estudantes menos participativos.

7. Você considera que aprendeu algo novo sobre História com esta atividade? Se sim, o quê?

As respostas a essa questão indicam que a atividade proposta foi eficaz em promover atividades significativas, especialmente por articular o conteúdo histórico ao contexto local dos estudantes. A maioria afirmou ter aprendido algo novo, desde aspectos específicos do contexto histórico de Apicum-Açu até técnicas metodológicas (“aprender a entrevistar e coletar depoimento”). Esse dado é relevante, pois indica que o trabalho foi além da transmissão de conteúdo, englobando habilidades de pesquisa.

Muitos relataram ter aprendido sobre o passado e o presente da atividade pesqueira em Apicum-Açu, as transformações nas relações de trabalho, a importância da oralidade e das fontes na construção do conhecimento histórico, além de desenvolverem noções mais claras sobre como se faz pesquisa em História.

Contudo, ao mesmo tempo em que as respostas revelam avanços importantes, também é possível identificar um desafio: a tendência de alguns estudantes a relacionar o aprendizado a aspectos apenas factuais ou descritivos, como se a história se resumisse à coleta de informações sobre a realidade local. A problematização das respostas reforça, assim, que experiências práticas como essa devem estar sempre acompanhadas de momentos de reflexão orientada, para transformar o conhecimento empírico em aprendizagem histórica crítica e, conseqüentemente significativa.

8. De que forma o trabalho em equipe contribuiu para o desenvolvimento da atividade?

Aqui surgiram relatos de conflitos, falta de colaboração por parte de alguns membros e sobrecarga de tarefas concentradas em poucos integrantes. Essas experiências revelam que o trabalho em equipe, embora enriquecedor, demanda acompanhamento pedagógico constante para que haja equilíbrio nas contribuições e todos se sintam corresponsáveis. Contudo, vale destacar também que muitas/os alunas/os destacaram que o trabalho em grupo possibilitou a divisão de tarefas, a troca de ideias, o apoio mútuo diante das dificuldades e a superação de desafios. A problematização dessas respostas aponta para a importância de desenvolver, ao longo da formação escolar, estratégias que estimulem a escuta, a empatia, a corresponsabilidade e a autogestão, de modo que o grupo funcione como espaço real de cooperação e não apenas como divisão de tarefas.

9. A exposição ajudou você a compreender melhor a história local e as transformações no trabalho pesqueiro em Apicum-Açu? Comente sua resposta:

Conclui-se que, a grande maioria das/os estudantes reconheceu a contribuição significativa da atividade para ampliar seu entendimento sobre a realidade do município. As/os alunos destacaram que aprenderam mais sobre o cotidiano de trabalhadoras e trabalhadores da pesca, sobre os desafios enfrentados por essas pessoas e sobre como a atividade pesqueira evoluiu ao longo do tempo. Como afirmou um dos participantes: “Aprendi sobre a feira, sobre como o peixe chega lá e sobre as pessoas que trabalham vendendo”; outro relatou: “Eu não sabia como era feito o gelo nem como o peixe era armazenado, agora entendi como tudo isso é importante”.

Essas falas indicam que a proposta despertou o interesse dos estudantes por temas que muitas vezes são invisibilizados nos currículos escolares. Ao vincular a pesquisa ao contexto

local, a exposição contribuiu para dar sentido concreto ao conteúdo histórico, promovendo uma aprendizagem situada e significativa. No entanto, algumas respostas demonstraram percepções mais superficiais, sugerindo a necessidade de fortalecer o processo reflexivo e crítico ao longo da atividade.

10. Qual foi o momento mais marcante do projeto para você? Por quê?

A partir da análise das respostas essa questão foi possível viver essas intensas e variadas por parte das/os estudantes, indicando que o projeto foi, além de educativo, emocionalmente significativo. Muitos relataram que os momentos mais marcantes foram as entrevistas e a pesquisa de campo, destacando o contato direto com os trabalhadores da pesca e a possibilidade de aprender com histórias reais. Um estudante afirmou: “O mais marcante foi quando entrevistei um senhor que trabalha no porto há muitos anos, ele contou coisas que nunca imaginei”. Outro destacou: “A parte da entrevista foi a melhor, porque eu me senti fazendo algo importante de verdade”.

Também se destacaram como momentos marcantes a construção dos estandes, a exposição final e a apresentação para o público. Para alguns, essa foi a primeira vez que se sentiram protagonistas de uma atividade escolar. Como relatou uma aluna: “Foi quando apresentei e vi que as pessoas gostaram do nosso trabalho. Me senti muito feliz”. Outro escreveu: “Quando minha mãe viu minha apresentação, foi o melhor momento. Ela ficou orgulhosa”. Essas respostas revelam o potencial afetivo e social do projeto, que ultrapassa os muros da escola e envolve a comunidade, reforçando o papel da educação como prática de valorização cultural e construção de identidade.

Até o momento dessa escrita apenas 28 estudantes haviam respondido ao formulário. Vários fatores podem ter contribuído para a ausência de respostas por parte de metade dos alunos, como dificuldades de acesso à internet, falta de familiaridade com formulários digitais, desinteresse momentâneo devido às férias escolares ou até mesmo questões pessoais e familiares.

No entanto, o grupo que respondeu ao instrumento é constituído por alunas/os que efetivamente participaram das etapas do projeto, o que confere validade às respostas coletadas, já que refletem percepções, aprendizagens e desafios de sujeitos históricos diretamente envolvidos no processo formativo. O mais importante, nesse sentido, é a qualidade das informações obtidas, a coerência com os objetivos da proposta de avaliação das

aprendizagens e o compromisso ético com as/os alunas/os que fizeram parte dessa jornada. E principalmente a constatação de que as/os alunas/os alcançaram uma aprendizagem significativa.

3. 3 CONCLUSÕES DO CAPÍTULO

O desenvolvimento da pesquisa e da exposição evidenciou que o ensino de História, quando estruturado em um roteiro bem planejado, amplia significativamente o protagonismo estudantil e a capacidade investigativa das/os alunas/os. A proposta não apenas contemplou o cumprimento de etapas metodológicas, mas também garantiu a autonomia das equipes, estimulando-as a tomar decisões e a enfrentar desafios de forma colaborativa.

A integração entre as turmas do 8º e 9º ano, mesmo com adaptações no percurso — como a decisão de manter a pesquisa de campo sob responsabilidade do 8º ano e as apresentações lúdicas sobre fontes históricas com o 9º ano — favoreceu a troca de saberes e a socialização do conhecimento. O uso do *Lapbook* e da “Caixa de Aprendizado” promoveu reflexões críticas e incentivou as/os estudantes a formularem perguntas e sugerir caminhos de investigação, conectando o conteúdo curricular à realidade local da atividade pesqueira.

O processo de pesquisa de campo foi marcado por diferentes estratégias de superação. Algumas equipes precisaram reorganizar cronogramas, dividir tarefas de forma alternativa ou até mesmo reformular sua composição, revelando resiliência, cooperação e compromisso. Essa vivência prática fez com que as/os alunas/os compreendessem que a investigação histórica exige não apenas domínio teórico, mas também habilidades organizacionais, comunicativas e éticas, especialmente no trato com entrevistados e no manejo das fontes.

A etapa final, de construção das estruturas da exposição, manteve a configuração original dos materiais produzidos pelos alunos, respeitando sua autoria e criatividade. Essa escolha valorizou a identidade das equipes e deu autenticidade ao produto educacional. Além disso, a organização da exposição foi pensada para articular as apresentações lúdicas e as pesquisas, permitindo ao público compreender tanto o conceito e a importância das fontes históricas quanto a aplicação prática desse conhecimento no estudo da pesca em Apicum-Açu.

A análise dos formulários respondidos pelas/os alunas/os revelou um alto índice de engajamento e satisfação com as atividades propostas, evidenciando que a articulação entre

pesquisa de campo e exposição contribuiu para despertar o interesse pela história local e pelas práticas comunitárias.

As respostas indicaram que, apesar das dificuldades enfrentadas, como desafios na organização do trabalho em grupo e no acesso às informações, a maioria dos estudantes percebeu a experiência como significativa para a ampliação de seus conhecimentos históricos e para o desenvolvimento de habilidades investigativas. Ademais, a valorização do caráter prático e colaborativo das atividades foi apontada como um fator fundamental para o envolvimento dos participantes.

Por outro lado, os formulários também trouxeram à tona algumas limitações que merecem atenção, como a participação desigual entre os membros dos grupos e a tendência de certos estudantes relacionarem o aprendizado a aspectos puramente descritivos, sem uma problematização mais profunda dos conteúdos.

Esses aspectos apontam para a necessidade de um acompanhamento pedagógico mais constante, que promova a reflexão crítica e a corresponsabilidade no trabalho coletivo. Em suma, os dados reforçam a importância de que projetos como este sejam continuamente aprimorados para consolidar a aprendizagem histórica crítica e significativa, e para fortalecer as competências socioemocionais e investigativas das/os alunas/os, potencializando assim seu protagonismo.

O resultado final evidenciou que atividades de pesquisa bem estruturadas, aliadas à valorização dos saberes prévios e à contextualização sociocultural, promovem aprendizagens significativas. Ao mesmo tempo, fortalecem a autonomia docente e discente, contribuindo para um ensino de História crítico, inclusivo e conectado com a transformação social.

Para complementar a compreensão sobre o desenvolvimento e os resultados da exposição, disponibilizamos um link¹³, em nota de rodapé, que conduz à seleção de vídeos que registram momentos importantes do projeto. Esses registros audiovisuais permitem visualizar a participação ativa das/os estudantes e apreciar tanto a dinâmica das atividades quanto o impacto emocional e educativo que a exposição provocou, evidenciando o protagonismo estudantil e a vivência prática da pesquisa histórica.

¹³ <https://drive.google.com/drive/folders/1H9vwKiPP-3N5yj2Dy-HIjMSsvWEi7QCw?usp=sharing>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como propósito central compreender as causas do desinteresse dos estudantes pela disciplina de História, no contexto da UI Firmino Oliveira, situada no município de Apicum-Açu/MA, e propor estratégias pedagógicas capazes de reverter esse quadro, favorecendo o engajamento, o protagonismo e a aprendizagem significativa. A investigação teve como participantes as/os estudantes do 8º ano, que iniciaram as atividades em 2024 e culminaram, no ano de 2025, com a realização do produto didático-pedagógico: a exposição “Fontes Históricas: mudanças e permanências na atividade pesqueira em Apicum-Açu/MA”.

O trabalho partiu de um problema prático vivido pela pesquisadora no cotidiano escolar: a constatação de que, apesar dos esforços docentes e das alterações de metodologia, havia um padrão de baixa motivação e envolvimento dos estudantes com a disciplina de História. Esse cenário não se apresentava de forma isolada, mas dialogava com dados mais amplos, como os índices de desempenho aferidos pelo Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão (SEAMA) e pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que revelavam fragilidades significativas nas competências de leitura, interpretação e pensamento crítico.

Para investigar as raízes desse problema, foram formuladas cinco hipóteses que nortearam todo o percurso da pesquisa e que foram validadas ao longo do estudo, permitindo a compreensão de que essas hipóteses não se manifestam isoladamente, mas interagem entre si, produzindo um ambiente de complexidade que exige soluções integradas e sensíveis ao contexto sociocultural.

A primeira hipótese, de que o ensino remoto no período da pandemia causou comodismo no aluno, foi confirmada de modo consistente. Observou-se a partir dos dados iniciais que, durante o isolamento social, muitos estudantes desenvolveram rotinas de estudo fragmentadas, marcadas por baixa interação e ausência de acompanhamento sistemático ((Brasil, 2023).

Essa mudança abrupta de modalidade acentuou desigualdades, pois nem todos tiveram acesso a recursos digitais adequados, ambiente favorável de estudo ou apoio familiar para manter o engajamento. Quando o ensino presencial foi retomado, parte dos alunos apresentou dificuldade em readaptar-se à disciplina escolar cotidiana, demonstrando menor tolerância a

atividades prolongadas, menor concentração e uma percepção mais passiva do próprio papel no processo de aprendizagem, como demonstram os dados do INEP sobre a distorção série-idade (Brasil, 2022).

A segunda hipótese, de que os alunos não identificam a utilidade, sentido ou aplicabilidade do que é ensinado, também encontrou respaldo nas evidências coletadas. Conversas informais, observações em sala e respostas a questionários autoavaliativos revelaram que muitos estudantes percebiam a História como um conjunto de fatos distantes e desconectados de suas realidades. Essa sensação era agravada quando o ensino assumia uma abordagem excessivamente conteudista e pouco contextualizada. Tal cenário confirma a necessidade de estratégias que aproximem os conteúdos da vivência dos alunos, possibilitando que eles estabeleçam relações significativas entre o passado, o presente e sua própria trajetória de vida.

A terceira hipótese, que aponta a falta de perspectiva ou visão de futuro como fator que interfere no interesse escolar, mostrou-se especialmente sensível no contexto investigado. Muitos estudantes, provenientes de famílias com baixo nível socioeconômico e residentes em áreas onde as oportunidades de estudo e trabalho são limitadas, relataram não conseguir visualizar um caminho claro que justificasse o esforço nos estudos. Essa percepção, aliada a condições objetivas de vulnerabilidade, contribui para um sentimento de desalento que afeta a motivação para os estudos de forma geral, e para a disciplina de História no caso específico.

A quarta hipótese relativa às questões familiares foi parcialmente confirmada. Embora não tenham sido analisados os questionários específicos sobre o perfil socioeconômico dos alunos, que poderiam fornecer dados mais precisos sobre a escolaridade dos pais e responsáveis, as observações e relatos coletados indicam que boa parte deles possui baixa escolaridade, o que, em alguns casos, se reflete em limitações de apoio efetivo para a realização de tarefas ou para a valorização do estudo no cotidiano doméstico.

Além disso, identificou-se que a sobrecarga econômica e, em certas situações, a necessidade de trabalho precoce por parte de alguns estudantes interferem no tempo e na energia dedicados à vida escolar. Por outro lado, a participação ativa dos pais e responsáveis nas atividades que compuseram a proposta pedagógica, especialmente na culminância com a exposição, revelou um interesse concreto e um comprometimento significativo com o

processo de aprendizagem das/os filhas/os, indicando que, mesmo diante das limitações, existe um esforço para apoiar o percurso escolar.

Por fim, a quinta hipótese, que questiona a adequação das práticas e metodologias adotadas às novas demandas do ensino, mostrou-se fundamental para a formulação da proposta de intervenção. As/os estudantes apontaram essas questões tanto nas conversas informais quanto nas respostas aos questionários, evidenciando insatisfação com aulas pouco dinâmicas e com atividades que não estimulavam a participação ou a reflexão crítica.

Observou-se assim que o predomínio de métodos expositivos e avaliações centradas na memorização pouco dialogava com as características da geração atual, que demanda abordagens mais interativas, participativas, contextualizadas e significativas. Foi nesse ponto que se estruturou a intervenção didático-pedagógica, concebida para intervir não apenas na forma de transmitir conteúdos, mas no próprio papel do estudante no processo de aprendizagem.

O produto didático-pedagógico resultante desta pesquisa foi concebido como culminância de um processo formativo que utilizou o lapbook como recurso metodológico. O lapbook, nesse contexto, não foi o produto final, mas sim o meio pelo qual os estudantes puderam sistematizar, organizar e representar visualmente os conteúdos pesquisados, preparando-se para a etapa expositiva.

O uso do Lapbook favoreceu, portanto, o registro criativo das descobertas e reflexões feitas ao longo do processo, servindo como instrumento de organização dos saberes construídos e de preparação para a apresentação pública da exposição.

Dessa forma, a construção do Lapbook foi uma etapa essencial dentro de uma proposta maior (o produto didático), que visava não apenas a aprendizagem de conteúdos históricos, mas também a valorização da história local, o engajamento dos alunos e alunas e a ampliação do sentido do aprender, ao conectá-lo com práticas reais, contextualizadas e mais significativas para as/os estudantes.

A escolha da temática da pesca, com foco nas mudanças e permanências históricas dessa atividade em Apicum-Açu, visou aproximar os conteúdos escolares da realidade local. A história da pesca na região, marcada por transformações tecnológicas, econômicas e culturais, ofereceu um campo fértil para que os estudantes percebessem a inter-relação entre

passado e presente, valorizando os saberes comunitários e reconhecendo a importância do patrimônio cultural.

Durante o processo, os alunos realizaram pesquisa bibliográfica e de campo, entrevistaram moradores, coletaram fotografias e documentos, e discutiram suas descobertas em sala de aula. Essas atividades estimularam a autonomia, a responsabilidade e o trabalho em equipe, ao mesmo tempo em que fortaleceram a autoestima ao perceberem que seus conhecimentos e vivências têm valor histórico e acadêmico. Também contribuíram para demonstrar o potencial do produto didático ao integrar saberes escolares e conhecimentos da comunidade, promovendo a valorização da história local e evidenciando que a aprendizagem pode ganhar significado quando conectada à realidade vivida pelos estudantes.

Ao retomar as cinco hipóteses formuladas no início da pesquisa, é possível afirmar que todas se confirmaram em algum grau, revelando a complexidade do desinteresse escolar e a necessidade de abordagens multifacetadas para enfrentá-lo. A experiência mostrou que fatores estruturais, como desigualdades socioeconômicas e limitações familiares, não podem ser ignorados, mas também não são barreiras intransponíveis quando o ensino é capaz de dialogar com a realidade dos alunos e oferecer oportunidades concretas de participação e protagonismo.

A articulação entre teoria e prática, proporcionada pela pesquisa-ação, demonstrou que o ensino de História pode ser revitalizado por metodologias que valorizem o contexto local, estimulem a investigação, promovam a colaboração e integrem saberes acadêmicos e comunitários. O uso do lapbook como ferramenta de sistematização e a exposição como evento de culminância mostraram-se estratégias complementares, capazes de transformar não apenas a forma de ensinar, mas a própria relação dos estudantes com a escola.

Conclui-se, portanto, que práticas pedagógicas que consideram a realidade sociocultural dos alunos, valorizam saberes locais e incentivam o protagonismo estudantil contribuem significativamente para reverter o desinteresse escolar. A pesquisa reforça a importância de metodologias ativas, da mediação didática e da integração entre ensino e pesquisa como caminhos para uma educação mais inclusiva, significativa e transformadora, capaz de formar sujeitos críticos, conscientes de sua história e comprometidos com a construção de seu próprio futuro.

REFERÊNCIAS

ALONSO, A.; LIMA, M.; ALMEIDA, R. de. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: bloco qualitativo**. São Paulo: SESC São Paulo, 2016.

ALBERTI, Verena. História dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (Org). Fontes Históricas. São Paulo: Contexto, p 302, 2010.

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da história oral**. 2 ed, Rio de Janeiro: Editora: FGV, p.304, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARCA, Isabel. **Perspectivas em educação Histórica**. Acta das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica, realizada na Universidade do Minho, nos dias 15 e 16 de junho de 2000.

BAZILIO, Rosa. **O desinteresse dos alunos e o papel dos pais com o processo Ensino-Aprendizagem no contexto da Gestão Escolar**. Monografia de Especialização. Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, 2009.

BERGMANN, Klaus. A História na Reflexão Didática. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v 9, n 19, p 29 - 42, set - fev., 89 - 90.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: **Escritos de Educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (Orgs.) 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. (Ciências Sociais da Educação).

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): a educação é a base**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 de abr. de 2025.

BRASIL, CAPES. **Documento de Área – Ensino**. Brasília, 2019a.

BRASIL, CAPES. Grupo de trabalho. **Produção Técnica**. Brasília, 2019b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Indicador de Nível Socioeconômico do SAEB 2019**: nota técnica. Brasília - DF, INEP/MEC, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/indicador_nivel_socioeconomico_saeb_2019_nota_tecnica.pdf Acesso em: 23 de fev. de 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar 2022**. Brasília - DF, INEP/MEC, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf Acesso em: 21 de fev. de 2024.

BRASIL **Relatório de resultados do SAEB 2021**. Volume 3: Avaliação de Ciências da Natureza e Ciências Humanas no 9º ano do Ensino Fundamental. Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2023.

CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de História. **História e Ensino**, Londrina, v 21, n 2, p 105 - 142, jun. - dez, 2015.

CHARLOT, Bernard. **Da relação do saber com as práticas educativas**. [livro eletrônico] 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014. -- (Coleção docência em formação : saberes pedagógicos).

CARDOSO, Mikaelle Barbosa. **Sequências didáticas: orientações para iniciantes na pesquisa em educação matemática**. CE : Quipá Editora, 2024.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2. ed, São Paulo: Cortez, p.408, 2008.

_____. **O saber histórico na sala de aula**. 1 reimpressão, São Paulo: Contexto, p.175, 2008.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, p. 138, 2011.

COCHITO, Maria Isabel Geraldês Santos. Cooperação e aprendizagem: educação intercultural. Cadernos de Formação 3, Acime. Lisboa: Alto comissariado para a imigração e minorias étnicas, 2004.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/TgJbqssD83ytTNyxnPGBTcw/?format=pdf&lang=pt>

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 9º. Ed. revista - Campinas, São Paulo: Autores Associados, p. 148, 2011.

DEWEY, John. **Democracia e educação: Introdução à filosofia da educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. - 4. ed. - São Paulo: Ed. Nacional, p. 420, 1979.

EMERIM, Marcos; VIEIRA, Josimar de Aparecido; MATHIES, Marcos Dias. Juventudes e mundo do trabalho: considerações acerca dessa relação. **ScientiaTec: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS**, v. 8 n. 1, Edição Especial 5º Seminário de Pós-Graduação do IFRS, p: 90-105, Setembro 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/ScientiaTec/article/view/4893>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas - São Paulo: Papirus, P. 255, 2010.

GODOI, Christiane Kleinubing. **Categorias da motivação na aprendizagem**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção.

GOODSON, Ivon. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, nº 35, maio - ago, p.241- 252, 2007.

GONÇALVES, Márcia de Almeida. **História local**: O reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. In: MONTEIRO, A.M.F.C.; GASPARELLO, A.M.; MAGALHÃES, M.S (Org). Ensino de história: Sujeitos, Saberes e Práticas. Rio de Janeiro: Mauad, p. 175 - 185, 2007.

KARNAL, Leandro.[Et Al. **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 5. Ed. 2º reimpressão - São Paulo: Contexto, p. 216, 2009.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Conhecimento Escolar: Processos de seleção cultural e de mediação didática. **Educação e Realidade**, nº 22, jan. - jun., p. 95 - 112, 1997.

MARQUES, Patrícia Batista; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. O que é a escola a partir do sentido construído por alunos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 15, Número 1, Janeiro/Junho de 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/cFhY4m7NZp6Q3YCCxgtMkcb/?format=html&lang=pt>

MENDES, Breno. Ensino de História, Historiografia E Currículo De História. **Revista Transversos**, Rio de Janeiro, nº 18, abr., p. 108 - 128, 2020.

MONTEIRO, Ana Maria F.C. **A história ensinada**: Algumas configurações do saber escolar. História e Ensino, Londrina, v 9, out, p.37- 62, 2003.

_____. **Professores de História**: entre saberes e prática. Rio de Janeiro: Mauad, p.262, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria F.C; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: Saberes em lugar de fronteira. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v 36, n 1, jan. - abr., p.191 - 211, 2011.

MOREIRA, Marco Antônio; BUCHWEITZ, Bernardo. **Mapas Conceituais**: Instrumentos Didáticos, de Avaliação e de Análise de Currículo. São Paulo: Editora Moraes, p. 85, 1987.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: EPU, p.195, 1999.

_____. **A Teoria da Aprendizagem Significativa e sua implementação na sala de aula**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, p. 186, 2006.

_____. **Aprendizagem Significativa**: a teoria e textos complementares. São Paulo: Editora Livraria da Física, p. 179, 2011.

NIKITIUK, Sônia M. Leite. **Repensando o ensino de história**. (Org). 4 Ed, São Paulo: Cortez, p. 93, 2001.

PENA, Antônio Ontoria.[Et Al]. **Mapas conceituais**: Uma técnica para aprender. São Paulo: Edições Loyola, p.238, 2005.

PENÍNSULA, Instituto. **Desafios e perspectivas da educação**: uma visão dos professores durante a pandemia. Relatório de Pesquisa. Realização Instituto Península, 2021.

PINTO, Jorge Eschriqui Vieira. Saber histórico e desenvolvimento das competências de leitura e escrita no currículo oficial do estado de São Paulo. **História: Questões & Debates**, Curitiba, v. 68, n. 1, p. 298-336, jan./jun., 2020.

PLA, Sebastian. La enseñanza de la historia como objeto de investigación. **Secuencia**, nº 84,

set. – dez., p.163 - 184, 2012.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, n. 10, Rio de Janeiro, CPDOC/FGV, 1992.

QEDU, Portal. **Microdados SAEB/INEP da UI - Firmino Oliveira**. Disponível em: <https://gedu.org.br/escola/21251576-ui-firmino-oliveira> Acesso em: 02 de fev. de 2024.

REIS, Roseli. **Juventude e conhecimento Escolar**: Um estudo sobre (Des) interesse. Tese (doutorado) - Programa de pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica, PUC/São Paulo, 2014.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. A escrita como condição para o ensino e a aprendizagem de História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH, v. 30, n. 60, pp.121-142, 2010.

RUSEN, Jorn. História Viva. **Teoria da História III**: Formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora Universidade de Brasília, p. 160, 2007.

_____. **Reconstrução do Passado. Teoria da História II**: Os princípios da pesquisa. Brasília: Editora Universidade de Brasília, p.118, 2007.

SEAMA, Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão. SEAMA 2019: entrada. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. V.3 (2019), Juiz de Fora – Anual. Conteúdo: Revista do Sistema - Rede Estadual e Redes Municipais. Disponível em: <https://prototipos.caeddigital.net/arquivos/ma/colecoes/2019/MA%20SEAMA%202019%20RS%20RM%20ENTRADA%20WEB.pdf> Acesso em: 14 de abr. de 2024.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. 2, Ed, São Paulo: Scipione, p.199, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, M. dos S; BRAGA, Tânia Maria F. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cad. Cedes**, Campinas, v 25, n 67, p 297 - 308, set – dez., 2005.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora, [Et Al]. **Jorn Rusen e o Ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, p.150, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão de Resende. **Jorn Rusen**: Contribuições para uma didática da história. Curitiba: W.A Editores, p. 112, 2016.

SILVA, César. **Indústria cultural, educação escolar e currículo**: a contradição ocultada e o desinteresse dos alunos pela educação formal. Dissertação de Mestrado. Programa de pós graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica, PUC/ São Paulo, 2010.

SILVA, Dilmeia. **Desinteresse escolar de estudantes do ensino fundamental II**: Um problema a ser enfrentado pela escola e a família. Dissertação de Mestrado Programa de Mestrado Profissional em Ciências, Tecnologia e Educação. Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, Espírito Santo, 2021.

SILVA, Mirian Souza da; CARVALHO, Mark Clark Assen de. Percurso do SAEB no Brasil história e debate. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas - TO, v. 9, n. 3, 2022.

TAPIA, Jesús Alonso; FITA, Enrique Caturla. **A motivação em sala de aula.** O que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, p.148, 2004.

TOREZIN, Flávia. **O conceito de interesse na educação brasileira:** Um estudo em livros-textos e periódicos. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica. PUC, São Paulo, 2006.

ZAVALA, Ana. Pensar ' teóricamente ' la práctica de la enseñanza de la Historia. **Revista História Hoje**, v. 4, n ° 8, p. 174 - 196, 2015.

APÊNDICE A – EXPOSIÇÃO DE FONTES HISTÓRICAS: MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS NA ATIVIDADE PESQUEIRA EM APICUM-AÇU/MA

***Exposição de fontes históricas:
mudanças e permanências na atividade
pesqueira em Apicum-Açu.***



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE
HISTÓRIA**

FICHA TÉCNICA

Nome do Produto:

Exposição de Fontes Históricas: Mudanças e Permanências na Atividade Pesqueira em Apicum-Açu/MA

Autora:

Raquel Alves da Silva

Orientador:

Adilsson Junior Ishihara Brito

Instituição:

Universidade Federal do Pará - Campus Universitário de Ananindeua

Ano:

2025

Componente Curricular

História

Participantes da Pesquisa:

Estudantes do Ensino Fundamental II da Escola UI Firmino Oliveira (Apicum-Açu/MA)

Público-Alvo

Docentes e demais profissionais da Educação Básica e/ou Profissional.

Sumário

Apresentação

Objetivos

O trabalho com fontes históricas

Mas o que são fontes históricas?

Metodologia

Organização da Exposição

Avaliação da aprendizagem

Análise

Considerações Finais

Apresentação

Inspirados pela profunda reflexão poética de Manoel de Barros sobre a percepção e a interação com a realidade — **"O olho vê / A memória re-vê / A imaginação trans-vê / É preciso trans-ver o mundo"** — apresentamos este Produto Didático, cuja ousadia e intenção foi ir além do convencional, proporcionando aos estudantes de uma escola no interior do Estado do Maranhão, a oportunidade de revisitar suas experiências, de pensar a realidade que os cerca, de enxergar com um novo olhar o lugar onde vivem e de se perceberem agentes históricos.

É com essa perspectiva de "trans-ver" que concebemos a **"Exposição de Fontes Históricas: mudanças e permanências na atividade pesqueira em Apicum-Açu/MA"**. Esta iniciativa, embasada em uma investigação aprofundada, tem como foco as ricas relações de trabalho que emergem da atividade pesqueira no município de Apicum-Açu. Assim, buscamos implementar um aprendizado que estimule a compreensão das relações sociais estabelecidas no cotidiano, levando os estudantes a refletirem criticamente sobre as transformações sociais e econômicas do município, e a compreenderem a vital importância da pesca para a identidade local e sua influência na dinâmica de trabalho e sustento das famílias.

O Produto Didático que apresentamos aqui é fruto de uma pesquisa mais ampla, intitulada "Do desinteresse ao protagonismo: práticas de construção de aprendizagens significativas no Ensino de História" que parte de uma investigação desenvolvida na Escola Firmino Oliveira, em Apicum-Açu/MA, e que buscou desvendar os fatores que contribuem para a falta de interesse das/os alunas/os na disciplina de História, propondo intervenções pedagógicas que a tornem mais atraente e significativa.

Diante disso, o produto didático "Exposição de Fontes Históricas: mudanças e permanências na atividade pesqueira em Apicum-Açu" foi concebido como parte integrante do processo formativo vivenciado por estudantes da Escola Firmino Oliveira, a partir da pesquisa realizada no âmbito do ensino de História. A exposição foi construída com base em uma investigação histórica conduzida pelas/os próprias/os alunas/os, que, orientadas/os por uma sequência didática, realizaram atividades de pesquisa, levantamento de dados e análise de diferentes tipos de fontes históricas — materiais, iconográficas, orais, audiovisuais e escritas — que retratam a atividade pesqueira no município de Apicum-Açu/MA, prática central para a economia e a identidade cultural local.

Ademais, este produto didático tem o potencial de proporcionar uma experiência de aprendizagem enriquecedora, dinâmica e interativa, estimulando os alunos aprender sobre a história local. Sobre esta questão Schmidt defende :

A História local possibilita gerar atividades e atitudes investigativas, criadas a partir de realidades cotidianas [...] A História local no ensino pode ser um instrumento idôneo para construção de uma História mais plural, menos homogênea, que não silencie as especificidades. Este trabalho pode também facilitar a construção de problematizações, a apreensão de várias histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, das histórias silenciadas, histórias que não tiveram acesso a História. Ela favorece recuperar a vivência pessoal e coletiva dos alunos e vê-los como participantes da realidade histórica, a qual deve ser analisada e retratada, com o objetivo de converter – lá em conhecimento histórico, em autoconhecimento (Schmidt; 2007, p. 190 -191).

Ao abordar as transformações nas relações de trabalho na atividade pesqueira de Apicum-Açu/MA, a exposição oferece uma oportunidade única de contextualizar o conhecimento histórico com a realidade local.

Portanto, este Produto não só contribui para a compreensão do impacto dessas mudanças na cidade e no cotidiano das/os estudantes, mas também apresenta grande viabilidade de replicação em outras instituições escolares que desejem articular o ensino de História com a vivência comunitária e o protagonismo discente. Sua metodologia, baseada em pesquisa de campo, entrevistas, uso de fontes históricas e construção coletiva de saberes, pode ser adaptada a diferentes contextos locais, permitindo que os alunos reconheçam-se como sujeitos históricos inseridos em uma realidade dinâmica.

Objetivos

A exposição é a materialização da pesquisa, pensada para fomentar o interesse e o engajamento das/os alunas/os do 8º e 9º ano UI Firmino Oliveira. O tema central, "As transformações no mundo do trabalho ao longo do tempo", foi escolhido para estimular a compreensão histórica através da investigação e representação gráfica de conceitos, conectando-os diretamente à vida cotidiana dos estudantes.

Compreender o papel das fontes na construção do conhecimento histórico.

Trabalhar os conceitos de tempo histórico, permanência e transformação.

Mobilizar saberes e conhecimentos prévios das/os estudantes.

Instrumentalizar as/os estudantes a associarem as informações a saberes anteriores.

Capacitar os alunos a utilizar recursos visuais e gráficos para sintetizar e apresentar os conceitos .

Valorizar a pesquisa como ferramenta de aprendizagem.

O trabalho com fontes históricas

Para que a exposição conduzisse à uma aprendizagem significativa percebemos que era importante que as/os estudantes compreendessem o papel das fontes históricas no processo de ensino, pois conforme argumenta Monteiro

A nova concepção de documento, que explicita sua utilização para muito além da mera função de ilustração e/ou motivação, aponta para o redimensionamento da atividade didática do professor como condutor do processo de ensino – aprendizagem. [...] O ensino de História a partir do trabalho com fontes documentais possibilita, ainda, a professores e alunos identificarem, recuperarem, registrarem e (re)significarem no cotidiano vivido as marcas do passado (Monteiro, 2007, p. 235).

Em outras palavras, ao aprender com a prática e se aprofundar nos aspectos da história local por meio de pesquisas orientadas, as/os estudantes são preparadas/os para aplicar esse conhecimento em diferentes contextos e situações. Essa vivência permite estabelecer conexões com os conteúdos trabalhados em sala de aula, fazendo com que o saber deixe de ser algo abstrato e passe a fazer parte do cotidiano do aluno. Trata-se, portanto, da apropriação do conhecimento — quando aprender ganha sentido, relevância e presença na vida real do estudante.

As fontes não devem apenas atestar a fala do professor, mas sim formular problemas, promovendo a autonomia dos alunos. Circe Bittencourt (2009) destaca que as fontes históricas são produzidas sem intenção didática e, por isso, seu uso deve ser estudado de acordo com suas características. Para analisar e comentar um documento histórico é preciso:

Descrever o documento:
destacar as informações que ele contém.

Mobilizar saberes e conhecimentos prévios.

Explicar o documento:
associar as informações a saberes anteriores.

Situar o documento no contexto e em relação ao seu autor.

Identificar a natureza do documento e explorar suas características.

Identificar os limites e o interesse do documento, ou seja, criticá-lo.

Mas o que são Fontes Históricas?

De acordo com Pereira (2020), elas podem ser classificadas em 5 tipos, cada uma revelando aspectos únicos da vida em diferentes épocas. Veja a representação abaixo:

As fontes históricas são os alicerces da pesquisa e reconstrução do passado, oferecendo aos historiadores uma janela para as experiências humanas.



Metodologia

Buscamos desenvolver um trabalho coletivo e colaborativo, no qual todos os envolvidos se sentissem pertencentes e parte integrante do grupo. Valorizamos a contribuição de ideias e sugestões, que foram ser acolhidas e debatidas de forma respeitosa e construtiva.

Nesse processo de ensino-aprendizagem, a professora assumiu o papel de mediadora do conhecimento, favorecendo a escuta e o diálogo. Assim, os percursos de elaboração, criação e tomada de decisões são construídos coletivamente, com base nos acordos estabelecidos entre os participantes.

A metodologia a seguir, descrita por etapas, pode ser adaptada para diferentes localidades, permitindo que estudantes de outras regiões possam refletir sobre as próprias histórias e realidades, aproximando-os do estudo da História de forma envolvente e significativa.

Antes de apresentarmos as etapas de desenvolvimento da pesquisa e exposição, expomos abaixo os objetivos que orientaram todo o percurso

Objetivo Geral

Elaborar uma exposição de fontes históricas produzidas a partir das pesquisas realizadas pelos alunos, com base na atividade pesqueira no município de Apicum-Açu.

Objetivos Específicos:

- Definir os subtemas de pesquisa e dividir as equipes.
- Ministrando aula prática sobre fontes históricas.
- Ministrando aula sobre técnicas de entrevista adequadas ao ensino fundamental.
- Orientar as equipes na elaboração, desenvolvimento da pesquisa, construção das estruturas e preparação do roteiro de apresentação.
- Criar identidade visual da exposição: título, folder e crachá.
- Verificar os equipamentos e materiais necessários.
- Organizar o roteiro final de apresentação.

Fase 1

Etapa 1- Formação dos grupos e escolha do tema

Tempo estimado: 20 minutos

Objetivo(s): Estimular o interesse investigativo e selecionar o tema central da exposição.

Desenvolvimento: Atividade foi desenvolvida após estudo da Revolução Industrial. A professora instiga o interesse com perguntas sobre temas de pesquisa. A turma demonstra interesse pela história local e aponta a pesca como principal atividade econômica. Realiza-se uma dinâmica sobre conhecimentos prévios.

Orientações: Esclarecimento de dúvidas e sugestões após definição do tema.

Avaliação:

Atividade interativa e participativa, com acolhimento das ideias dos alunos.

Fase 1

Etapa 2 – Entendo o Tema

Nesta etapa, os alunos iniciam o processo de compreensão aprofundada sobre as transformações no mundo do trabalho, com foco nas relações estabelecidas na atividade pesqueira em Apicum-Açu. O objetivo é mobilizar conhecimentos prévios e conectar saberes construídos em turmas anteriores com a realidade local, desenvolvendo o olhar investigativo dos estudantes.

1ª Atividade: Compartilhando Conhecimento

Tempo estimado: 90 minutos

Objetivo: Levar os alunos a identificar e refletir sobre as mudanças que ocorreram no mundo do trabalho ao longo do tempo.

Desenvolvimento: Iniciamos com a apresentação das equipes do 8º ano de 2024, que construíram a ferramenta educacional Lapbook com o tema “Transformações no mundo do trabalho ao longo do tempo”. A intenção foi identificar a aprendizagem histórica dos alunos por meio da pesquisa e construção do Lapbook, e, ao mesmo tempo, promover a socialização dos conhecimentos com a turma do 8º ano de 2025, em uma abordagem baseada na metodologia cooperativa.

Lapbook Trabalho na Sociedade Pré Industrial



Lapbook Trabalho no Mundo Globalizado



Lapbook 2 Trabalho no Mundo Globalizado



Lapbook Trabalho : Atividade Transformadora Humana



Lapbook Modernidade Industrial



Fase 1 - Etapa 2 (cont.)

Durante a apresentação, as equipes tiveram autonomia para organizar e conduzir suas falas. A professora atuou como mediadora, complementando informações, promovendo reflexões e estimulando a participação ativa dos alunos. Foi disponibilizada uma "Caixa de Aprendizado", onde os estudantes depositaram perguntas, dúvidas e sugestões.

Avaliação: A atividade gerou diferentes reações nas turmas. A primeira demonstrou surpresa e menor interatividade ao entrar em contato com a ferramenta educacional, como relatado por um aluno: "Eu não conhecia esse livro, ele é diferente."

A segunda turma demonstrou maior engajamento: anotou, elaborou perguntas e fez sugestões.

2ª Atividade: Conectando o Conhecimento à Realidade Local

Tempo estimado: 45 minutos

Objetivos: Refletir sobre as mudanças no mundo do trabalho ao longo do tempo; Perceber a dinâmica das relações de trabalho na pesca em Apicum-Açu.

Fase 1 - Etapa 2 (cont.)

Desenvolvimento: A professora propôs uma situação-problema: Quais relações de trabalho são estabelecidas através da atividade pesqueira?

Com base nas respostas iniciais, retomamos os conteúdos apresentados pelas equipes do 8º ano de 2024, com apoio dos Lapbooks e das pistas fornecidas ao longo da aula, para ajudar os alunos a relacionarem o conhecimento histórico com o contexto atual da atividade pesqueira local. Intencionou-se que as/os alunas//os percebessem transformações e permanências nas relações de trabalho ligadas à pesca, reconhecendo seus impactos sociais e econômicos.

Avaliação:

Como resultado da reflexão coletiva, foi construído um diagrama participativo no papel, a partir de perguntas-chave. Cada aluno, ao responder uma pergunta relacionada à dinâmica social da pesca, assumiu o tema de sua futura pesquisa. Os temas definidos foram: Feira (vendedores/as de peixe e outros produtos ligados à pesca); Porto da cidade (pescadores e/ou outros trabalhadores); Fábrica de gelo (conservação do peixe); Produção de cofo (armazenamento do peixe); Produção de rede de pesca; Grupo de pescadores (atividade familiar na comunidade da Fazenda); Peixe que é exportado; Armazenamento nos depósitos próximos ao porto da cidade (rancho).

Fase 1 - Etapa 2 (cont.)

Durante a apresentação, as equipes tiveram autonomia para organizar e conduzir suas falas. A professora atuou como mediadora, complementando informações, promovendo reflexões e estimulando a participação ativa dos alunos. Foi disponibilizada uma "Caixa de Aprendizado", onde os estudantes depositaram perguntas, dúvidas e sugestões.

Avaliação: A atividade gerou diferentes reações nas turmas. A primeira demonstrou surpresa e menor interatividade ao entrar em contato com a ferramenta educacional, como relatado por um aluno: "Eu não conhecia esse livro, ele é diferente."

A segunda turma demonstrou maior engajamento: anotou, elaborou perguntas e fez sugestões.

2ª Atividade: Conectando o Conhecimento à Realidade Local

Tempo estimado: 45 minutos

Objetivos: Refletir sobre as mudanças no mundo do trabalho ao longo do tempo; Perceber a dinâmica das relações de trabalho na pesca em Apicum-Açu.

Fase 1 -

Etapa 3: Definindo as fontes de pesquisa

Tempo estimado: 45 minutos

Objetivo(s): Compreender a importância da análise das fontes históricas.

Desenvolvimento: Explicação sobre fontes históricas em aula prática no laboratório de pesquisa. Alunos trouxeram documentos de casa, autorizados por seus responsáveis, para análise coletiva.

Orientações: Integração entre turmas do 8º e 9º ano, com divisão de responsabilidades por etapa da pesquisa.

Avaliação:

Participação ativa e identificação das diferentes fontes pelos alunos.

Mudanças no porto de Apicum-Açu ao longo do tempo



Sal sendo comercializado no porto quando não existia a fábrica de gelo



Fase 1 -

Etapa 4: Aula sobre técnicas de entrevista e coleta de depoimento

Tempo estimado: 180 minutos

Objetivo(s): Capacitar os alunos para realizar entrevistas e coletas de depoimento de forma ética e estruturada.

Desenvolvimento: Aula online via WhatsApp, abordando o que é entrevista, definição de entrevistados, elaboração de roteiro, como entrevistar e registro dos depoimentos.

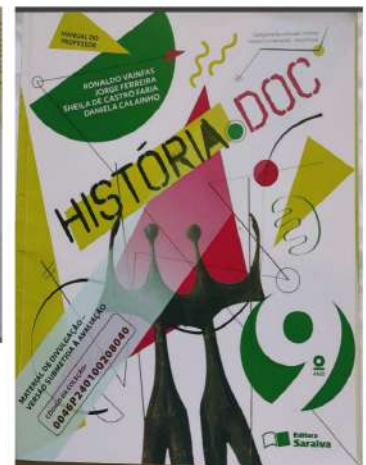
Orientações: Utilização de roteiro com base em livro didático sobre entrevistas.

Avaliação: Turma demonstrou entusiasmo e interesse pela técnica, antes restrita a pesquisadores.

Aula online sobre técnicas de entrevista e coleta de depoimentos



Livro usado para ensinar os alunos a elaborar roteiro de entrevista



Fase 1 -

Etapa 5: Pesquisando sobre o tema

Tempo estimado: 1 semana

Objetivo(s): Consolidar os dados investigativos com base em fontes diversas.

Desenvolvimento: As equipes definem os entrevistados conforme os subtemas. Realizam pesquisa de campo com autonomia, coletando dados via entrevistas, fotografias, vídeos e depoimentos.

Orientações: Professora orienta sobre materiais obrigatórios: termo de autorização, celular, material de apoio, autorização da escola.

Avaliação: Relatos de dificuldades e superações das equipes; uso de diferentes estratégias e cronogramas para organização da pesquisa.

Entrevista com trabalhador da fábrica de gelo



Entrevista com marisqueira



Entrevista sobre técnicas de conservação do peixe



Entrevista com marisqueira 2



Entrevista com pescador



Estudantes que fizeram entrevista com pescador no barco



Estudantes em entrevista na fábrica de gelo



Pesquisa no depósito de peixe (rancho)



Entrevista no porto da cidade



Artesão confeccionando cofo



Assinando autorização para entrevista sobre redes de pesca



Trabalhador da feira assinando autorização para entrevista



Fase 1 -

Etapa 6: Ensinando a interpretar

Tempo estimado: 1 semana

Objetivo(s): Orientar os alunos no tratamento e análise das fontes históricas.

Desenvolvimento: Início das transcrições e organização das fontes. As equipes tratam os dados coletados: textos, imagens, vídeos, etc.

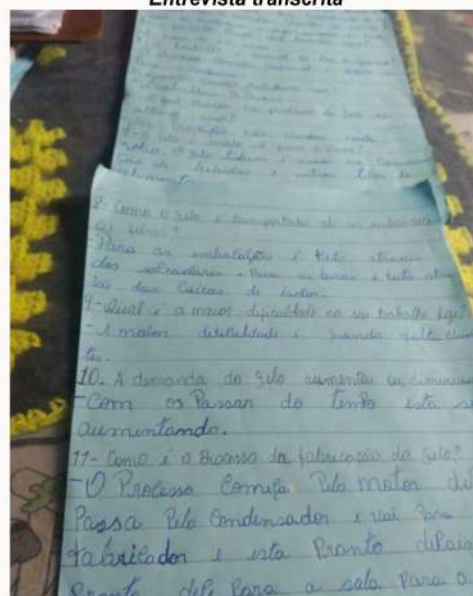
Orientações: Orientações personalizadas de acordo com as fontes de cada grupo.

Avaliação: Equipes adotaram estratégias diversas: atividades divididas, realizadas individualmente ou em grupo.

Aluna transcrevendo entrevista



Entrevista transcrita



Fase 1 -

Etapa 7: Construindo o acervo da exposição

Tempo estimado: Tempo livre

Objetivo(s): Construir, com autonomia, os materiais expositivos da pesquisa.

Desenvolvimento: Cada equipe escolheu o modelo de estrutura para apresentar os resultados da pesquisa. A professora apresentou modelos inspiradores e acompanhou o processo sem interferir nas decisões.

Orientações: Foram utilizadas imagens como referência para auxiliar a criação das estruturas.

Avaliação: As equipes demonstraram engajamento e cooperação, superando as dificuldades iniciais.

Construindo estande



Estande para apresentação da exposição



Elemento integrante da estrutura sobre rede de pesca



Estudantes construindo a maleta e o baú das fontes históricas



Estudantes construindo a maleta de fontes históricas



Elemento integrativo da estande sobre conservação do peixe



Construindo a estrutura para apresentação da pesquisa na feira



Construindo estande para a exposição



Organização da Exposição

A exposição consiste na apresentação dos resultados das pesquisas realizadas pelas/os alunas/os da Escola Firmino Oliveira, com foco na atividade pesqueira e as relações sociais que este trabalho estabelece no município de Apicum-Açu/MA, através de fontes históricas utilizadas como ferramenta de pesquisa. O início da organização da exposição aconteceu paralelo à Etapa 5 da primeira fase da pesquisa de campo. Agora iremos detalhar o roteiro com as informações da organização, nas tabelas a seguir:

PASSO	DESCRIÇÃO	ORIENTAÇÕES
1º Passo	Definir as etapas de preparação da exposição com os alunos. Organizar a distribuição das etapas com os integrantes das equipes. Escolher o nome da exposição, objetivos a atingir, data (início - fim), atividades previstas a serem desenvolvidas no dia da exposição, apoio necessário.	Manter controle com a lista de todas/os as/os alunas/os que participaram e a tarefa que cada membro e/ou a equipe em conjunto irá desenvolver.

Organização da Exposição (Cont.)

PASSO	DESCRIÇÃO	ORIENTAÇÕES
2º Passo	Pedir autorização para realização da exposição.	Orientar as equipes para definir: Quem faz; O que faz; Durante quanto tempo; material necessário.
3º Passo	Fazer o inventário das peças, materiais, atividades e apresentações que serão realizadas no dia da exposição. Ex: Pseudônimo, nome do autor, título da obra, data, material, técnica.	Verificar todo o acervo e registrar com detalhes cada item que fará parte da exposição.
4º Passo	Definir o espaço da exposição. Planejar a decoração do local no dia da exposição: luz, música. Elaborar a programação da exposição. Fazer folder contendo título, local, data, hora, atividades previstas.	Acompanhar o planejamento e verificar a viabilidade da estrutura e equipamentos.

Organização da Exposição (Cont.)

PASSO	DESCRIÇÃO	ORIENTAÇÕES
5º Passo	Definir se terá algum convidado para palestrar ou relatar experiência. Verificar quem convidar, condições de tempo/hora. Escolher temas que serão abordados. Decidir se haverá exibição de filme, vídeo ou documentário. Se sim, agendar hora/local.	Apoiar os alunos na definição de convidados e temas relevantes para a comunidade escolar.
6º Passo	Planejamento e organização das atividades da exposição, com definição clara das funções de cada integrante.	Elaborar uma planilha com as atribuições dos organizadores e alunos. Pedir colaboração da gestão e coordenação escolar para garantir apoio logístico, espaço físico e envolvimento da comunidade.
7º Passo	Organização dos espaços e materiais da exposição, criando uma experiência coerente e acessível para o público visitante.	Estabelecer ligação lógica entre os conteúdos expostos e as possíveis apresentações. Planejar um percurso de visitação com o auxílio de guias ou sinalizações fixas. Produzir convites formais e distribuí-los à comunidade escolar e externa.

Após a conclusão das estruturas contendo as pesquisas realizadas pelos alunos durante o curso do 8º ano e do material para as apresentações lúdicas, as equipes tiveram um momento para debate e preparação para o dia da exposição. Os alunos do 9º ano realizaram dois ensaios, tendo em vista que as apresentações foram planejadas para que o público compreendesse o que são as fontes históricas, reconhecendo sua diversidade — orais, escritas, visuais, materiais, imateriais — e entendessem a importância desses vestígios do passado como instrumentos fundamentais para a realização de pesquisas e para a construção do conhecimento histórico.

As/os estudantes participantes da pesquisa optaram por não divulgar os vídeos das apresentações realizadas durante a exposição em redes sociais ou plataformas digitais, uma decisão pautada no respeito à autonomia e à vontade coletiva das/os envolvidas/os. Em contrapartida, manifestaram o desejo de transformar toda a experiência vivida — desde as etapas de pesquisa até o momento expositivo — em um documentário educativo. Essa proposta visa não apenas registrar a trajetória do projeto, mas também potencializar o impacto da atividade ao longo do tempo, permitindo que outras turmas, escolas e comunidades tenham acesso a esse material como fonte de inspiração e conhecimento. O documentário (um projeto futuro) se apresenta, assim, como uma ferramenta pedagógica potente, que valoriza as vozes dos estudantes, a memória local e a importância das fontes históricas no processo de ensino-aprendizagem, reforçando o protagonismo juvenil na produção do saber histórico e na preservação da cultura de Apicum-Açu.

Estudantes na recepção da exposição



Convite para a exposição



Crachá usado por uma das equipes



Folder elaborado para a exposição



MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS NA ATIVIDADE PESQUEIRA EM APICUM-AÇU/MA

ATIVIDADES E ATRAÇÕES

- Exposição de Lapbooks e materiais históricos
- RODA DE CONVERSA COM OS ESTUDANTES
- APRESENTAÇÕES CULTURAIS E INTERATIVAS
- ESTAÇÕES TEMÁTICAS COM FONTES HISTÓRICAS



Organizadoras/es:

Profª Raquel Alves da Silva e estudantes da UI Firmino Oliveira

Apoio:

Direção e Coordenação Pedagógica, da UI Firmino Oliveira

OBJETIVO:

APRESENTAR OS RESULTADOS DA PESQUISA HISTÓRICA DESENVOLVIDA PELOS ESTUDANTES DO 8º E 9º ANOS, PROMOVENDO O DIÁLOGO ENTRE PASSADO E PRESENTE A PARTIR DA EXPOSIÇÃO DE FONTES HISTÓRICAS SOBRE A ATIVIDADE PESQUEIRA NO MUNICÍPIO.



📅 DATA: 09 DE JUNHO DE 2025

🕒 HORÁRIO: 08H ÀS 12H

📍 LOCAL: ESCOLA UNIDADE INTEGRADA FIRMINO OLIVEIRA – APICUM-AÇU/MA

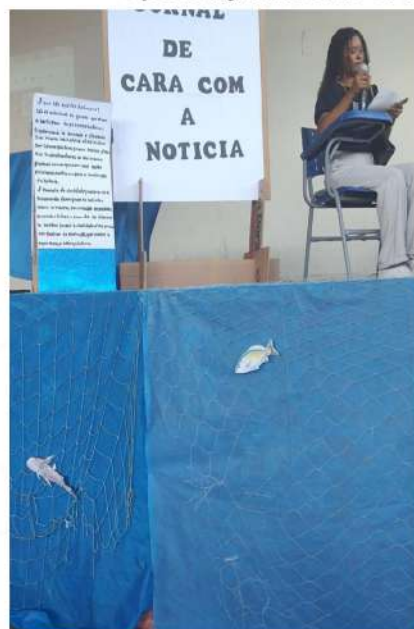
Apresentação da maleta sobre fontes históricas materiais e imateriais



Apresentação do baú de fontes históricas (fontes audiovisuais e digitais)



Apresentação do Jornal "De cara com notícia". Tema: fontes orais



Estande sobre a feira de comercialização do peixe



Estande porto da cidade (circulação do pescado)



Estande armazéns (ranchos)



Apresentação sobre o cofo



Apresentação sobre rede de pesca



Apresentação sobre exportação do peixe



Apresentação sobre colônias de pescadores



Apresentação sobre conservação do peixe



Apresentação sobre a fábrica de gelo

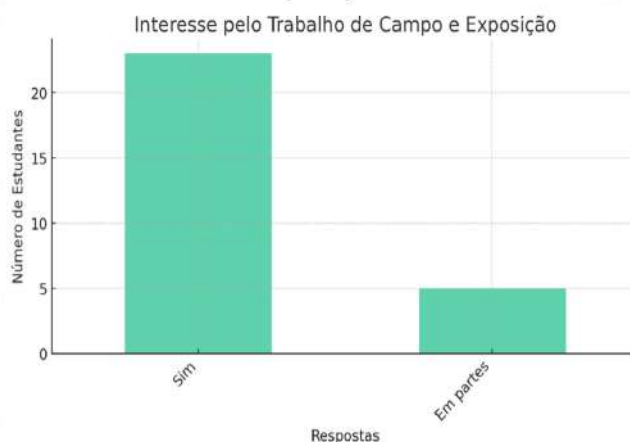


Avaliação da aprendizagem

Dos 56 estudantes matriculados nas turmas do 8º e 9º anos da Unidade Integrada Firmino Oliveira, apenas 28 responderam ao questionário aplicado (com 10 questões objetivas e/ou de múltipla escolha) como parte da pesquisa “Do desinteresse ao protagonismo: práticas de construção de aprendizagens significativas no Ensino de História”. Esse número representa exatamente 50% do total de estudantes envolvidos na proposta pedagógica e, embora à primeira vista possa parecer limitado, ele é representativo para os fins aqui propostos.

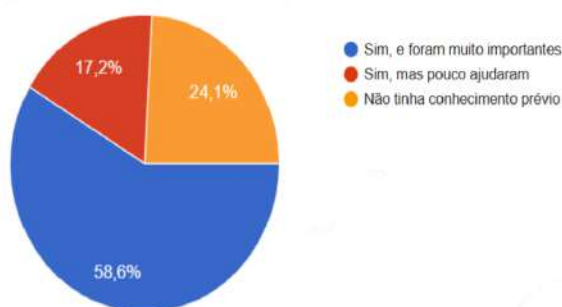
Os gráficos e quadros nas páginas seguintes mostram a distribuição das respostas dos estudantes às 10 perguntas respondidas. As respostas são bastante positivas como poderemos verificar, o que demonstra que a aplicação do produto “Exposição de fontes históricas: mudanças e permanências na atividade pesqueira em Apicum-Açu” contribuiu significativamente para o engajamento dos estudantes nas aulas de História, promovendo

1. Você considerou interessante o trabalho realizado durante a pesquisa de campo e a exposição?



"Sim, tirando o cansaço, ficar tensa por muita coisa para estudar, foi interessante a nova experiência e criatividade de se aprender". Essa justificativa (apresentada na pergunta nº 2) para ter respondido em partes, sugere que, para alguns, houve limitações na experiência ou envolvimento parcial.

3. Você já possuía conhecimentos anteriores sobre o tema pesquisado? Eles te ajudaram no desenvolvimento da atividade?

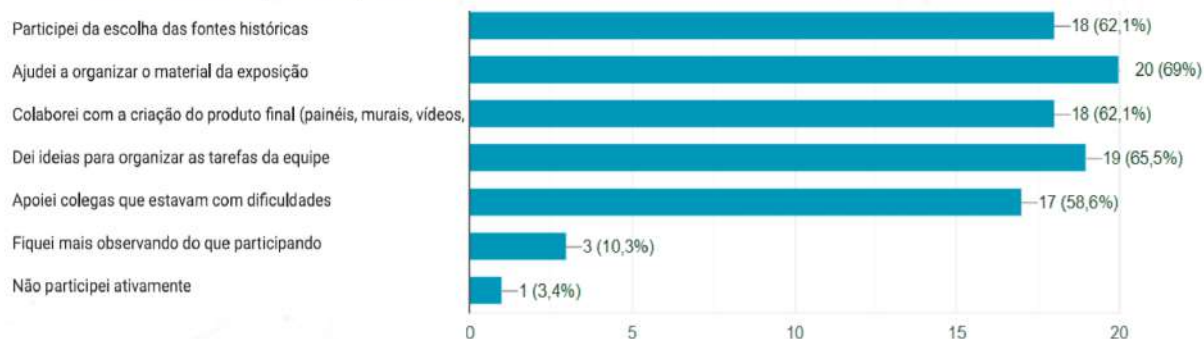


Examinados em relação às justificativas presentes no formulário (Questão 4), observa-se que mesmo entre as/os estudantes que afirmaram não ter conhecimento anterior, muitos demonstraram interesse e engajamento. Alguns relatos afirmam, por exemplo, que "não sabia nada, mas aprendi muito com as conversas do grupo" ou "foi uma novidade aprender sobre a pesca, minha família trabalha com isso, mas nunca tinha parado para pensar nisso como história."

5. Como você avalia o grau de dificuldade do trabalho? Foi fácil ou difícil? Se foi difícil, saberia dizer por que?

A maioria dos estudantes que considerou o trabalho difícil apontou desafios como o trabalho em grupo, a falta de colaboração, a inexperiência com a metodologia e dificuldades logísticas. Esses relatos evidenciam a necessidade de fortalecer competências socioemocionais e práticas colaborativas. Já os que acharam o trabalho fácil atribuíram isso à familiaridade com o tema, à organização e à cooperação das equipes, embora também tenham reconhecido momentos desafiadores. O conjunto das respostas indica que a proposta foi formativa e significativa, promovendo enfrentamento de obstáculos reais e aprendizado efetivo.

6. Como foi sua participação nas atividades do grupo? Marque todas as alternativas que se aplicam a você:



O gráfico mostra que a maioria dos estudantes participou ativamente das atividades do grupo, destacando-se ações como organizar o material da exposição (69%), dar ideias para as tarefas (65,5%) e escolher fontes históricas (62,1%). A colaboração na criação do produto final e o apoio a colegas também foram frequentes. Apenas uma minoria (13,7%) revelou participação limitada ou ausência de envolvimento. Esses dados indicam um alto nível de engajamento coletivo, embora ainda seja necessário atenção a estudantes menos participativos.

7. Você considera que aprendeu algo novo sobre História com esta atividade? Se sim, o quê?

As respostas à essa questão indicam que a atividade proposta foi eficaz em promover aprendizagens significativas, especialmente por articular o conteúdo histórico ao contexto local dos estudantes. Muitos relataram ter aprendido sobre o passado e o presente da atividade pesqueira em Apicum-Açu, as transformações nas relações de trabalho, a importância da oralidade e das fontes na construção do conhecimento histórico, além de desenvolverem noções mais claras sobre como se faz pesquisa em História.

Contudo, ao mesmo tempo em que as respostas revelam avanços importantes, também é possível identificar um desafio: a tendência de alguns estudantes a relacionar o aprendizado a aspectos apenas factuais ou descritivos, como se a história se resumisse à coleta de informações sobre a realidade local.

A problematização das respostas reforça, assim, que experiências práticas como essa devem estar sempre acompanhadas de momentos de reflexão orientada, para transformar o conhecimento empírico em aprendizagem histórica crítica e, conseqüentemente significativa.

8. De que forma o trabalho em equipe contribuiu para o desenvolvimento da atividade?

Aqui surgiram relatos de conflitos, falta de colaboração por parte de alguns membros e sobrecarga de tarefas concentradas em poucos integrantes. Essas experiências revelam que o trabalho em equipe, embora enriquecedor, demanda acompanhamento pedagógico constante para que haja equilíbrio nas contribuições e todos se sintam corresponsáveis. Contudo, vale destacar também que muitas/os alunas/os destacaram que o trabalho em grupo possibilitou a divisão de tarefas, a troca de ideias, o apoio mútuo diante das dificuldades e a superação de desafios. A problematização dessas respostas aponta para a importância de desenvolver, ao longo da formação escolar, estratégias que estimulem a escuta, a empatia, a corresponsabilidade e a autogestão, de modo que o grupo funcione como espaço real de cooperação e não apenas como divisão de tarefas.

9. A exposição ajudou você a compreender melhor a história local e as transformações no trabalho pesqueiro em Apicum-Açu? Comente sua resposta:

Conclui-se que a grande maioria das/os estudantes reconheceu a contribuição significativa da atividade para ampliar seu entendimento sobre a realidade do município. As/os alunos destacaram que aprenderam mais sobre o cotidiano de trabalhadoras e trabalhadores da pesca, sobre os desafios enfrentados por essas pessoas e sobre como a atividade pesqueira evoluiu ao longo do tempo. Como afirmou um dos participantes: “Apreendi sobre a feira, sobre como o peixe chega lá e sobre as pessoas que trabalham vendendo”; outro relatou: “Eu não sabia como era feito o gelo nem como o peixe era armazenado, agora entendi como tudo isso é importante”.

Essas falas indicam que a proposta despertou o interesse dos estudantes por temas que muitas vezes são invisibilizados nos currículos escolares. Ao vincular a pesquisa ao contexto local, a exposição contribuiu para dar sentido concreto ao conteúdo histórico, promovendo uma aprendizagem situada e significativa. No entanto, algumas respostas demonstraram percepções mais superficiais, sugerindo a necessidade de fortalecer o processo reflexivo e crítico ao longo da atividade.

10. Qual foi o momento mais marcante do projeto para você? Por quê?

A partir da análise das respostas a essa questão foi possível vivências intensas e variadas por parte dos estudantes, indicando que o projeto foi, além de educativo, emocionalmente significativo. Muitos relataram que os momentos mais marcantes foram as entrevistas e a pesquisa de campo, destacando o contato direto com os trabalhadores da pesca e a possibilidade de aprender com histórias reais. Um estudante afirmou: “O mais marcante foi quando entrevistei um senhor que trabalha no porto há muitos anos, ele contou coisas que nunca imaginei”. Outro destacou: “A parte da entrevista foi a melhor, porque eu me senti fazendo algo importante de verdade”.

Também se destacaram como momentos marcantes a construção dos estandes, a exposição final e a apresentação para o público. Para alguns, essa foi a primeira vez que se sentiram protagonistas de uma atividade escolar. Como relatou uma aluna: “Foi quando apresentei e vi que as pessoas gostaram do nosso trabalho. Me senti muito feliz”. Outro escreveu: “Quando minha mãe viu minha apresentação, foi o melhor momento. Ela ficou orgulhosa”. Essas respostas revelam o potencial afetivo e social do projeto, que ultrapassa os muros da escola e envolve a comunidade, reforçando o papel da educação como prática de valorização cultural e construção de identidade.

10. Qual foi o momento mais marcante do projeto para você? Por quê?

Ainda sobre a pergunta de nº 10, alguns estudantes mencionaram momentos difíceis como os mais marcantes, principalmente relacionados aos conflitos nos grupos ou à sobrecarga de tarefas: “Foi quando tive que fazer tudo sozinho, porque minha equipe não ajudou”. Esse tipo de resposta aponta a importância de estratégias pedagógicas que garantam uma divisão de responsabilidades mais equitativa e apoio emocional durante projetos coletivos. Em síntese, as respostas à questão evidenciam que o projeto deixou marcas significativas, tanto pelo conteúdo quanto pela experiência vivida.

Ademais, o grupo que respondeu ao instrumento avaliativo composto por essas 10 perguntas, foi constituído por alunas/os que efetivamente participaram das etapas do projeto, o que confere validade às respostas coletadas, já que refletem percepções, aprendizagens e desafios de sujeitos históricos diretamente envolvidos no processo formativo.

O mais importante, nesse sentido, é a qualidade das informações obtidas, a coerência com os objetivos da proposta de avaliação das aprendizagens e o compromisso ético com as/os alunas/os que fizeram parte dessa jornada. E principalmente a constatação de que essas/es alunas/os alcançaram sim uma aprendizagem significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos formulários mostrou alto engajamento e satisfação das/os estudantes, indicando que a integração entre pesquisa de campo e exposição despertou interesse pela história local e práticas comunitárias. Apesar de dificuldades como organização em grupo, participação desigual e acesso a informações, a maioria considerou a experiência significativa para ampliar conhecimentos históricos e desenvolver habilidades investigativas. O caráter prático e colaborativo foi apontado como essencial, embora haja necessidade de acompanhamento pedagógico mais constante para estimular reflexão crítica e corresponsabilidade. Os dados reforçam a importância de aprimorar projetos desse tipo para consolidar a aprendizagem histórica crítica e significativa e fortalecer competências socioemocionais e investigativas, ampliando o protagonismo discente.

Referências

Bittencourt, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos** - 2. ed São Paulo: Cortez, 2009.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História: entre saberes e prática**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

PEREIRA, Alex Carbonel. Princípios educativos da cidade; fontes históricas no ensino de História. In: **As marcas da Terra nas Memórias e Saberes Históricos; Os calos do saber**. Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-graduação Stricto Sensu, ProfHistória, Faculdade Ciências Humanas, Campus de Cárcere, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O Ensino de História Local e os desafios da formação da consciência histórica. Monteiro, Ana Maria Monteiro; Gasparello, Arlete Medeiros; Magalhães, Marcelo de Souza. Organizadores. In: **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007

Vainfas. Ronaldo [et al] **História**. doc: 9º Ano - 3º Ed. -- São Paulo: Saraiva Educação S. A. 2022.



Obrigado!