



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



LUIZ HUMBERTO DE OLIVEIRA SOUZA

ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA BASEADA EM PROBLEMAS

Estudo de caso em uma turma de 9º ano da EMEIF Monte Horebe, no município do
Acará-PA.

ANANINDEUA-PA

2025

LUIZ HUMBERTO DE OLIVEIRA SOUZA

ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA BASEADA EM PROBLEMAS

Estudo de caso em uma turma de 9º ano da EMEIF Monte Horebe, no município do
Acará-PA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História/Mestrado Profissional em Ensino de História, da Universidade Federal do Pará, *Campus* Universitário de Ananindeua, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Linha de pesquisa: Saberes históricos no espaço escolar.

Orientador: Prof. Dr. Renato Pinheiro da Costa.

ANANINDEUA-PA

2025

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)

S719e Souza, Luiz Humberto de Oliveira. Ensino e aprendizagem de história baseada em problemas, estudo de caso em uma turma de 9º ano da Emeif Monte Horebe, no município do Acará-Pa. / Luiz Humberto de Oliveira Souza. — 2025. 143 f. : il. color. Orientador(a): Prof. Dr. Renato Pinheiro da Costa Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Ananindeua, Mestrado Profissional em Ensino de História, Ananindeua, 2025.

1. Ensino de História. 2. Metodologias Ativas . 3. Aprendizagem Histórica. 4. Estudos de Caso. 5. Aula- Oficina . I. Título.

CDD 370.71



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO DISCENTE

LUIZ HUMBERTO DE OLIVEIRA SOUZA

A Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação, presidida pelo orientador Prof. Dr. Renato Pinheiro da Costa e constituída pelos examinadores Prof. Dr. Cleodir da Conceição Moraes e Profa. Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, reuniu-se no dia 14 de março de 2025, às 09:00 horas, para avaliar a Defesa de Dissertação do mestrando **LUIZ HUMBERTO DE OLIVEIRA SOUZA** com projeto intitulado: **ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA BASEADA EM PROBLEMAS, ESTUDO DE CASO EM UMA TURMA DE 9º ANO DA EMEIF MONTE HOREBE, NO MUNICÍPIO DO ACARÁ-PA**. Após explanação do discente e sua arguição pela Banca Examinadora, o referido texto dissertativo foi avaliado e desta apreciação concluiu-se que o mesmo atendeu aos critérios necessários a sua **aprovação**, tendo ainda que ajustá-lo conforme recomendações da banca cuja síntese é: *referenciar os autores utilizados na pesquisa; problematizar o ensino de história na rede de ensino municipal do Acará; adequar a temática à teoria do método de Paulo Freire; e considerando a relevância da investigação o trabalho é recomendação de publicação de artigo*, de acordo com as normas estabelecidas pelo Regimento do Curso. Informamos ainda que a defesa ocorreu de forma remota, através de videoconferência na Plataforma Google Meet.

Documento assinado digitalmente
 **RENATO PINHEIRO DA COSTA**
Data: 17/03/2025 23:34:51-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Renato Pinheiro da Costa
Orientador

Documento assinado digitalmente
 **CLEODIR DA CONCEICAO MORAES**
Data: 19/03/2025 16:50:44-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Cleodir da Conceição Moraes
Membro da Banca / PPGEH /UFPA

Documento assinado digitalmente
 **MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS S**
Data: 31/03/2025 20:59:13-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt
Membro Externo da Banca / UFPR

Dedico este trabalho à professora Sandra
Maria de Oliveira Souza (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus, pois sem seus desígnios nada disso seria possível de se concretizar, a todos da minha família (família maniva) que sempre me apoiaram em meus estudos, aos meus colegas de trabalho especialmente da escola Monte Horebe por sempre estarem me apoiando e incentivando a continuar nessa árdua tarefa. Obrigado meus amigos pelas palavras de incentivos, sem essa rede de apoio com certeza essa caminhada seria bem mais complexa.

A todos os alunos da escola Monte Horebe, em particular aos discentes da turma do 9º ano, pela dedicação e comprometimento durante a pesquisa que me inspiram a constante evolução das minhas práticas educacionais.

Agradecimento a minha saudosa irmã Sandra Maria de Oliveira Souza (in memoriam) que assim como eu dedicou sua vida a educação Pública do município do Acará, e sempre esteve presente ao meu lado desde tenra idade me acompanhando nas minhas conquistas estudantis, só gratidão por tamanha doação e companheirismo.

A todos os professores e professoras deste importante programa de pós-graduação que é o PROFHISTORIA, por terem contribuído na minha formação continuada de forma exemplar e ética. Agradecimentos especiais ao professor Drº Renato Pinheiro da Costa pela excelente orientação no percurso deste estudo.

Aos colegas mestrandos da turma de 2023, pelo companheirismo e pelas trocas de experiencias compartilhadas ao longo desses 2 anos de aprendizado, só gratidão a cada um de vocês.

“O que eu ouço, eu esqueço; o que eu ouço e vejo, eu me lembro; o que eu ouço, vejo e pergunto ou discuto, eu começo a compreender; o que eu ouço, vejo, discuto e faço, eu aprendo desenvolvendo conhecimento e habilidade; o que eu ensino pra alguém, eu domino com maestria”

(Silberman, 1996, p. 83)

RESUMO

Este estudo investiga a utilização das metodologias ativas de ensino nas aulas de História da Escola Monte Horebe, localizada no município de Acará-Pa, a partir de uma inquietação central: a abordagem de ensino tradicionalista adotada na instituição. A problemática identificada foi a prática de ensino do componente curricular de História que se caracteriza pela transmissão passiva de conteúdos, com ênfase na memorização de fatos históricos, sem significado prático para a vida do educando, prática essa, batizada pelo educador Paulo Freire, como "educação bancária". Para abordar esse problema, o estudo foi desenvolvido com uma pesquisa qualitativa, com um foco em estudo de caso realizado com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da referida escola, utilizando a metodologia de pesquisa-ação participante. Foram empregados elementos etnográficos, como observações de campo, entrevistas e anotações do diário de pesquisa. O produto educacional dessa investigação foi uma aula-oficina baseada na Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), com o objetivo de transformar a prática pedagógica da escola e superar o modelo tradicional de ensino de História ainda em vigor.

Palavras-chave: Ensino de História; Metodologias Ativas; Aprendizagem Histórica; Estudos de Caso; Aula-Oficina.

ABSTRACT

This study investigates the use of active teaching methodologies in History classes at the Monte Horebe School, located in the municipality of Acará-Pa, based on a central concern: the traditionalist teaching approach adopted at the institution. The problem identified was the teaching practice of the History curriculum component, which is characterized by the passive transmission of content, with an emphasis on the memorization of historical facts, with no practical significance for the student's life, a practice dubbed by educator Paulo Freire as "banking education". To address this problem, the study was carried out using qualitative research, with a focus on a case study carried out with students in the 9th year of primary school at the aforementioned school, using the methodology of participant-action research. Ethnographic elements were used, such as field observations, interviews and research diary notes. The educational product of this investigation was a workshop-class based on Problem-Based Learning (PBL), with the aim of transforming the school's pedagogical practice and overcoming the traditional model of teaching History that is still in force.

Keywords: Teaching History; Active Methodologies; Historical Learning; Case Studies; Workshop Class.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Alguns tipos de Metodologias ativas	35
Figura 2 – Etapas da ABP	36
Figura 3 – Aprendizagem baseada em projetos	38
Figura 4 – As três etapas do método de caso ou estudo de caso	41
Figura 5 – Características da sala de aula invertida	45
Figura 6 – Impactos da aprendizagem baseada em serviço	47
Figura 7 – Ações promovidas na gamificação	49
Figura 8 – Júlio Cezar Ribeiro de Souza e seu dirigível "Santa Maria de Belém"	54
Figura 9 – Evento da Escola Tenete Rêgo Barros em homenagem ao acarensse Julio Cesar	54
Figura 10 – Procissão do Círio de Nazaré	56
Figura 11 – Igreja Matriz de São José de Acará	57
Figura 12 – Fazenda Acará-Açu	58
Figura 13 – Distância entre Acará e Belém	59
Figura 14 – Ponte sobre o Rio Acará localizada no km 44 da PA-483	59
Figura 15 – Mapa municipal do Acará	60
Figura 16 – Vista aérea da cidade do Acará	61
Figura 17 – Foto frontal da Escola Monte Horebe	63
Figura 18 – Distância entre a sede do município até a Escola Monte Horebe	64
Figura 19 – Alunos sendo transportados em uma rabeta utilizadas como transporte escolar	66
Figura 20 – Professores tentando chegar até a escola para ministrar suas aulas	66
Figura 21 - Estande do projeto gincana indígena com frutas amazônicas	71
Figura 22 – Alunos na atividade de canoagem do projeto Gincana Indígena	72
Figura 23 – Alunos na atividade de canoagem do projeto Gincana Indígena	72
Figura 24 – Concurso Cultural da Rainha Indígena	73
Figura 25 – Alunos em visita ao Bosque Rodrigues Alves Jardim Zoológico da Amazônia	75
Figura 26 – Alunos da EMEIF Monte Horebe segurando a faixa com o nome da escola	75
Figura 27 – Alunas participando da feira Pan-Amazônica do Livro, em Belém do Pará	76
Figura 28 – Alunos no Museu Goeldi vivenciando novas experiências de ensino	77
Figura 29 – Aprendizado sobre fontes históricas no Museu Goeldi	77
Figura 30 – Alunos no Museu Goeldi, vivenciando novas experiências de ensino	78
Figura 31 – Compreendendo a sequência didática	95
Figura 32 – Ponte citada pelos alunos do 9º ano	106
Figura 33 – Feixe de guarumã	107
Figura 34 – Alunos elaborando formulários de entrevistas	113
Figura 35 – Alunos indo ao encontro dos artesãos da comunidade	116
Figura 36 – Alunos entrevistando Dona Milica, de 85 anos, artesã local	117

Figura 37 – Alunos entrevistando o Sr. Eulogio, artesão local	118
Figura 38 – Alunos entrevistando Dona Osmarina, artesã local.....	119
Figura 39 – Artefatos trançados	122
Figura 40 – Pesquisador apresentando os artesãos	124
Figura 41 – Mestrando participando do evento de culminância da aula-oficina	124
Figura 42 – Alunos do 9º ano participando de oficina de artefatos trançados	125
Figura 43 – Alunos e professores em estandes na feira cultural	126

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Indicador de qualidade de ensino na EMEIF Monte Horebe	69
Quadro 2 – Sequência didática	96
Quadro 3 – Elementos importantes sobre a utilização da História Oral	110

LISTA DE ABREVIATURAS

ABP	Aprendizagem Baseada em Problemas
ABPj	Aprendizagem Baseada em Projetos
ABS	Aprendizagem Baseada em Serviço
ANPHUR	Associação Nacional de História
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EMEIF	Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
MAS	Metodologias Ativas de Ensino
MEC	Ministério da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SIGEA	Sistema de Gestão Educacional de Acará
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SD	Sequência Didática
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFPA	Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	BASES TEÓRICAS E CONCEITUAIS DAS METODOLOGIAS ATIVAS E SUA APROXIMAÇÃO COM O ENSINO DE HISTÓRIA	19
2.1	METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO	25
2.2	METODOLOGIAS ATIVAS: TIPOLOGIAS	35
2.2.1	Aprendizagem baseada em problemas	35
2.2.2	Aprendizagem baseada em projetos	37
2.2.3	Aprendizagem baseada em times.....	39
2.2.4	Métodos de caso.....	40
2.2.5	Simulações	42
2.2.6	Aprendizagem cooperativa	43
2.2.7	Sala de aula invertida (Flipped Classroom)	45
2.2.8	Aprendizagem baseada em serviço.....	46
2.2.9	Gamificação	48
3	APROXIMAÇÕES ENTRE O ENSINO DE HISTÓRIA E OS MÉTODOS ATIVOS NA ESCOLA BÁSICA.....	50
3.1	HISTÓRIA DO MUNICÍPIO DE ACARÁ-PA	50
3.1.1	Júlio César Ribeiro de Souza, uma figura ilustre do Acará	53
3.1.2	Aspectos Culturais do Município do Acará.....	55
3.2	HISTÓRICO E CARACTERIZAÇÃO DA EMEIF MONTE HOREBE	62
3.2.1	Transporte de alunos e professores até a escola	65
3.2.2	Caráter da escola.....	66
3.2.3	Corpo discente.....	68
3.2.4	Corpo docente	69
3.2.5	Indicadores do nível de ensino	69
3.2.6	Eventos escolares.....	70
3.3	PERCURSO DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL	79
3.4	AULAS DE HISTÓRIA NA ESCOLA MONTE HOREBE.....	83
4	O ENSINO DE HISTÓRIA POR MEIO DA METODOLOGIA ATIVA: APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS.....	91

4.1	PROPOSTA DE UMA AULA-OFICINA PARA DISCENTES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL QUE TRATE SOBRE A IMPORTÂNCIA DE SE MANTER VIVA A CULTURA LOCAL DOS ARTESÃOS DO ENTORNO DA ESCOLA MONTE HOREBE QUE PRODUZEM ARTEFATOS TRANÇADOS, FEITOS COM TALAS E CIPÓS.....	92
4.2	SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA SISTEMATIZAÇÃO DA AULA-OFICINA QUE TRATE SOBRE A IMPORTÂNCIA DE SE MANTER VIVA A CULTURA LOCAL DOS ARTESÃOS DO ENTORNO DA ESCOLA MONTE HOREBE QUE PRODUZEM ARTEFATOS TRANÇADOS, FEITOS COM TALAS E CIPÓS.....	93
4.3	ETAPAS DAS AULAS-OFICINAS	104
4.3.1	1ª ETAPA: Levantamento de problemas locais pelos alunos	104
4.3.2	2ª ETAPA: encaminhamentos para realização da pesquisa de campo pelos alunos do 9º ano do ensino fundamental.....	111
4.3.3	3ª ETAPA: Roda de conversa para socialização da pesquisa de campo dos alunos.....	120
4.3.4	4ª ETAPA: culminância da aula-oficina 1ª Feira Cultural da Emeif Monte Horebe	123
4.3.5	5ª ETAPA: Avaliação da aula-oficina.....	126
4.3.6	6ª ETAPA: Considerações finais sobre o emprego da aula-oficina	127
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
	REFERÊNCIAS.....	134

1 INTRODUÇÃO

O ensino de História enfrenta desafios significativos no contexto da Educação Básica, especialmente no que diz respeito ao engajamento dos alunos e à eficácia da pedagogia tradicional. Em muitos casos, observa-se uma abordagem centrada na transmissão de conteúdos, com foco na memorização de nomes, datas e eventos históricos, o que frequentemente resulta em um aprendizado superficial e desconectado da realidade vivenciada pelos estudantes (Bittencourt, 2009). Essa dinâmica, além de limitar o desenvolvimento crítico e reflexivo, contribui para o desinteresse dos alunos pela disciplina.

Neste cenário, as Metodologias Ativas emergem como alternativas promissoras, capazes de transformar o processo de ensino-aprendizagem ao colocar o aluno no centro da construção do conhecimento. Essas metodologias, fundamentadas em teorias de educadores como Dewey, Freire e Kolb, promovem uma aprendizagem mais participativa e significativa, na qual os alunos são incentivados a investigar, questionar e aplicar conceitos históricos a situações práticas (Moura; Pereira; Souza, 2018). Ao estimular o protagonismo discente, as Metodologias Ativas também criam oportunidades para a construção de competências fundamentais para a cidadania crítica e democrática.

No contexto específico da Escola Municipal Monte Horebe, localizada no município de Acará-PA, o ensino de História para turmas de 9º ano apresenta características que refletem os desafios gerais do campo educacional. Relatos de docentes, coletados no âmbito desta pesquisa, apontam para a dificuldade em engajar os alunos nas aulas, associada à falta de familiaridade dos professores com estratégias pedagógicas inovadoras, como a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). Nesse sentido, investigar a aplicação das Metodologias Ativas, em especial da ABP, representa uma oportunidade de repensar e aprimorar as práticas pedagógicas, alinhando-as às demandas contemporâneas e às especificidades do contexto escolar.

Diante disso, este estudo tem como Objetivo geral analisar a aplicabilidade das Metodologias Ativas no ensino de História, com foco na ABP, como ferramenta para superar o modelo tradicional de ensino e promover uma aprendizagem mais engajadora e eficaz na Escola Monte Horebe. A pesquisa busca, além de contribuir

para a formação docente e a prática pedagógica, fornecer subsídios teóricos e metodológicos que possam beneficiar outras instituições educacionais com características semelhantes.

A perspectiva metodológica se caracterizou pela Método qualitativo, ancorada em elementos da pesquisa-ação e da etnografia, o estudo examinará o impacto das Metodologias Ativas sobre o interesse, a motivação e o desempenho dos alunos. A análise envolverá a aplicação prática de uma aula-oficina baseada na ABP, bem como a coleta de dados por meio de entrevistas com os docentes da escola alvo da pesquisa, observações e análise documental. Assim, espera-se não apenas avaliar a eficácia dessa abordagem no contexto específico da Escola Monte Horebe, mas também explorar os desafios e potencialidades associados à sua implementação.

Ao propor uma reflexão sobre o papel das Metodologias Ativas no ensino de História, este trabalho pretende contribuir para o fortalecimento do ensino dessa disciplina na Educação Básica, promovendo uma educação mais significativa, dinâmica, participativa e transformadora.

Nesse sentido, esta dissertação apresenta uma estrutura com 3 capítulos, onde no segundo capítulo, intitulado “Bases teóricas e conceituais das metodologias ativas e sua aproximação com o ensino de História”, discuto primeiramente o conceito, e apresento um apanhado de estudos, a partir dos referenciais teóricos consultados, leituras, trabalhos produzidos sobre os métodos ativos de ensino, ao mesmo tempo em que apresento as críticas desenvolvidas quanto ao emprego dessas metodologias no processo ensino-aprendizagem na educação básica; no tópico 2.1 Metodologias ativas na educação, enfatiza-se as diversas vantagens que a adoção das metodologias ativas proporcionam na educação, contribuindo para um ambiente de ensino mais dinâmico e eficaz, além de um maior engajamento dos alunos e a participação ativa nas atividades propostas estimulando o interesse e a motivação; no tópico 2.2 Metodologias ativas: Tipologias, apresento algumas das principais metodologias ativas de ensino empregadas atualmente, descrevendo sucintamente suas principais definições e aplicação na educação.

No terceiro capítulo intitulado “Aproximações entre o ensino de História e os métodos ativos na escola básica”, trago para o estudo, o formato das aulas de História na escola básica onde a pesquisa foi desenvolvida, fazendo um diagnóstico da escola,

do perfil dos alunos e do desenvolvimento do componente curricular de História em consonância com os autores que discutem seu ensino e a Base Nacional Comum Curricular. No tópico 3.1 deste capítulo, História do Município de Acará, trago um pouco da História do município do Acará, com o objetivo de situar o leitor quanto ao local onde esse estudo está sendo desenvolvido, o tópico traz ainda alguns mapas, imagens de satélites e fatos históricos e locais históricos de maior relevância do município.

No tópico 3.2 Histórico e caracterização da Escola Monte Horebe, discuto um pouco da história da escola lócus da pesquisa, descrevendo o seu surgimento, o perfil dos alunos atendidos e alguns dados referente a qualidade de ensino na instituição pesquisada.

Já no tópico 3.3 Aulas de História na Escola Monte Horebe: O propósito central desta subseção é discutir o formato das aulas de história na escola Monte Horebe. Este debate se aterá as aulas ministradas em turmas do 6º, 7º, 8º e 9º ano do ensino fundamental.

No quarto capítulo que traz como título o ensino de História por meio da metodologia ativa: aprendizagem baseada em problemas, é apresentado o produto educacional resultante desta pesquisa, que foi a proposta de uma aula-oficina para discentes do 9º ano do ensino fundamental que trate sobre o apagamento histórico dos artesãos do entorno da escola Monte Horebe que produzem artefatos trançados, feitos com talas e cipós. O referido produto educacional é destinado aos docentes de História do ensino fundamental anos finais que pretendam trabalhar a partir de conteúdos da História Local.

O quinto e último capítulo é constituído pelas considerações finais da pesquisa, onde está disposto as principais problemáticas enfrentadas e os resultados obtidos com a pesquisa.

Espera-se que, este estudo seja o fio condutor para que outros professores e professoras, assim como este professor pesquisador se sintam encorajados a adotar e adaptar as metodologias ativas de ensino como possibilidade de promover o envolvimento responsável do educando em suas aulas de História, contribuindo desta forma, para a construção de uma educação histórica mais participativa e centrada no educando.

2 BASES TEÓRICAS E CONCEITUAIS DAS METODOLOGIAS ATIVAS E SUA APROXIMAÇÃO COM O ENSINO DE HISTÓRIA

As Metodologias Ativas de Ensino representam um conjunto de proposições metodológicas contemporâneas, caracterizadas pela participação ativa dos alunos em seu processo de aprendizagem (Barbosa; Moura, 2013). Diferentemente do método tradicional de ensino, centrado no professor, essas metodologias atribuem aos alunos um papel mais proeminente, incentivando a construção colaborativa do conhecimento. Essas estratégias buscam inverter a tradicional dinâmica de ensino, conferindo aos estudantes um papel central na construção do conhecimento, promovendo, assim, o engajamento, a autonomia e a reflexão crítica.

Uma outra vertente dos métodos ativos é aprendizagem colaborativa, que é uma das características marcantes do processo formativo. O trabalho em grupo é estimulado para fomentar a construção coletiva do conhecimento, proporcionando não apenas um enriquecimento do processo de aprendizagem, mas também o desenvolvimento de habilidades sociais relevantes (Borges; Alencar, 2014).

Esta abordagem, emerge como um elemento importante incentivando o desenvolvimento de habilidades interpessoais e a construção coletiva de conhecimento. O trabalho em grupo, pode proporcionar aos alunos a oportunidade de compartilhar perspectivas e contribuir mutuamente para o movimento de aprender (Kolb, 1984). Além disso, a resolução de problemas é incentivada como estratégia central, desafiando os alunos a aplicarem conhecimentos em situações práticas (Moura *et al.*, 2018).

A resolução de problemas destaca-se como um pilar fundamental dessas estratégias. Desafiar os alunos a aplicar o conhecimento na solução de problemas reais não apenas contextualiza a aprendizagem, mas também promove o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade analítica (Kolb, 1984).

Outro aspecto empreendido por Moura *et al.* (2018), sinaliza que as metodologias ativas são adaptáveis ao contexto de cada componente curricular ou ambiente educacional. Essa flexibilidade possibilita a personalização das estratégias, levando em consideração as particularidades de cada área de conhecimento e proporcionando uma educação mais contextualizada e significativa.

A adaptação ao contexto também se manifesta na incorporação dessas metodologias ao ensino de História (Santos, 2008). A prática de campo em História é uma prática inovadora que pode transformar o ensino, tornando-o mais envolvente e alinhado às necessidades contemporâneas.

A flexibilidade é uma vantagem marcante dessas metodologias, permitindo sua adaptação a diferentes disciplinas e contextos educacionais. Essa abordagem contextualizada e significativa contribui para uma aprendizagem mais eficaz (Santos, 2018; Silva, 2021).

No âmbito do ensino de História, Silva (2021) enfatiza a relevância da aprendizagem significativa proporcionada pelas metodologias ativas. Aos alunos em experiências de aprendizado prático, essas estratégias contribuem para a internalização e aplicação do conhecimento de maneira profunda e duradoura. Tais metodologias podem ser implementadas por meio de práticas de campo, projetos de pesquisa e atividades que estimulam a reflexão crítica sobre eventos históricos específicos (Santos, 2018).

Diante dessas considerações, a incorporação de metodologias ativas no ensino da educação básica, se propõe como uma abordagem promissora para promover a participação ativa dos alunos, estimular o aprendizado colaborativo e fomentar a resolução de problemas. Essa abordagem flexível e adaptativa tem o potencial de revolucionar a educação, pois não apenas transmite conhecimento teórico, mas também desenvolve Competências e habilidades fundamentais, como pensamento crítico, resolução de problemas, colaboração e adaptabilidade. Esses elementos são essenciais para que os alunos enfrentem os desafios do mundo contemporâneo de forma autônoma e inovadora.

As metodologias de aprendizagem ativa são influenciadas por diferentes correntes teóricas e pedagógicas, incluindo a pedagogia freiriana, a teoria construtivista, o método de aprendizagem experiencial de David Kolb e o impacto das novas tecnologias na educação. A pedagogia freiriana, especialmente como apresentada na Pedagogia do Oprimido (1968), enfatiza a importância da participação ativa dos alunos no processo educacional, promovendo um aprendizado crítico e emancipador. Já a teoria construtivista ressalta que o conhecimento é construído pelo próprio aprendiz, e não apenas transmitido passivamente. Nesse sentido, a

aprendizagem experiencial de David Kolb (1984) destaca o papel da experiência prática e da reflexão no desenvolvimento do conhecimento e das competências dos alunos.

Além disso, o avanço das novas tecnologias tem desempenhado um papel essencial na consolidação dessas metodologias, possibilitando maior interação, personalização e engajamento no processo de ensino-aprendizagem. A combinação desses elementos fortaleceu o movimento das metodologias de aprendizagem ativa, que, nas últimas décadas, tem se expandido como resposta à necessidade de inovar e tornar o ensino mais dinâmico e significativo. Assim, as metodologias de aprendizagem ativa não surgiram de um único evento ou teoria, mas representam uma revolução contínua no pensamento educacional, integrando ideias de diferentes correntes pedagógicas para criar abordagens mais envolventes, participativas e centradas no aluno.

É notável que, os últimos 50 anos têm sido marcados por intensas mudanças sociais, econômicas, políticas, culturais e tecnológicas, que têm causado impactos significativos na vida das pessoas, nas relações interpessoais, no mundo do trabalho e, por extensão, no ambiente escolar (Diesel; Baldez; Martins, 2017).

A escola, com sua estrutura historicamente sólida, encontra-se em meio a esse cenário dinâmico de transformações. Essas mudanças podem ser compreendidas à luz das análises de Bauman (Porcheddu, 2009), que contrasta dois estágios da modernidade: o sólido, caracterizado por durabilidade e previsibilidade, e o líquido, marcado por fluidez, incerteza e imprevisibilidade.

A contemporaneidade reflete essa condição de impermanência, especialmente no contexto educacional, envolvendo processos escolares, os sujeitos participantes, as relações entre professores, estudantes e conhecimento, assim como as práticas pedagógicas. Nesse contexto, destaca-se a necessidade de repensar o docente diante das demandas sociais atuais, que exigem uma postura mais adaptável e uma relação renovada com o conhecimento (Diesel; Baldez; Martins, 2017).

Dessa forma, os educadores se veem diante de novas exigências que demandam aprendizagens contínuas, desenvolvimento de competências inovadoras e a revisão de concepções. Essa transformação implica na construção de um novo

significado para a prática docente, incorporando dimensões éticas e políticas (Bassalobre, 2013).

As rápidas transformações na sociedade atual exigem um novo perfil docente, enfatizando a necessidade de repensar a educação do professor. Este processo envolve transcender a racionalidade técnica, valorizar o conhecimento essencial e adaptar uma atitude reflexiva, investigativa e crítica. A prática de ensino, única para cada indivíduo, compreende várias áreas de conhecimento além do mero domínio do conteúdo.

Apesar disso, os remanescentes do Método tradicional persistem, refletidos em aulas centradas no professor e na transmissão de informações, com os alunos muitas vezes adotando papéis passivos. Há uma contradição entre o discurso de professores e alunos, destacando um conflito entre o conhecimento da escola e a reflexão em ação (Schön, 1995).

A insatisfação coletiva com as aulas de rotina persiste, mesmo com a introdução de recursos tecnológicos, indicando que a tecnologia sozinha não supera os velhos paradigmas. Neste cenário, a reflexão sobre a prática pedagógica surge como um caminho para intervir na realidade, promovendo o diálogo entre ações e palavras, focando o planejamento nas atividades dos alunos, onde a aprendizagem é o principal objetivo educacional (Diesel; Baldez; Martins, 2017).

Diante disso, os educadores precisam buscar novas abordagens e metodologias de ensino que enfatizem o envolvimento dos alunos, fomentem a motivação e incentivem a autonomia. Práticas como ouvir os alunos, valorizar suas opiniões, praticar empatia, responder a perguntas e oferecer encorajamento são propícias à motivação (Berbel, 2011), criando um ambiente de aprendizagem favorável. Nesse contexto, novas práticas docentes tornam-se essenciais para adaptar o ensino às necessidades contemporâneas. Estratégias como a personalização do aprendizado, o uso de metodologias ativas e a integração de tecnologias educacionais permitem que os professores atuem como mediadores do conhecimento, promovendo um ensino mais interativo, dinâmico e centrado no estudante.

Porém, não apenas enfatizam o protagonismo dos alunos, mas também valorizam a realidade social como elemento importante e central na construção do

conhecimento. Ao engajar os estudantes em atividades práticas e desafiadoras, essas abordagens possibilitam uma conexão direta com o mundo ao seu redor, permitindo a aplicação de conceitos aprendidos em situações reais (Barbosa; Moura, 2013). Essa integração com a realidade social não apenas torna a aprendizagem mais significativa, mas também promove o desenvolvimento de competências cruciais, como pensamento crítico, resolução de problemas e colaboração em equipe (Berbel, 2011). Ao reconhecer e valorizar a diversidade de experiências e perspectivas dos alunos, as metodologias ativas capacitam os estudantes a serem agentes ativos em seu próprio processo de aprendizagem, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo (Berbel, 2011).

Um sistema escolar convencional, que proporciona uma educação uniforme e avalia todos igualmente, esperando resultados previsíveis, ignora o fato de que a sociedade baseada no conhecimento depende de competências cognitivas, pessoais e sociais. Essas competências não são adquiridas por meios convencionais, mas inserem-se no contexto do neoliberalismo educacional, que enfatiza a proatividade, a colaboração, a personalização e uma mentalidade empreendedora como requisitos para a formação dos indivíduos no mercado de trabalho e na sociedade.

Os métodos tradicionais, que enfatizam a transmissão da informação pelos professores, eram lógicos quando o acesso à informação era limitado. No entanto, com o advento da Internet e a ampla disponibilidade de cursos e materiais, a aprendizagem pode ocorrer em qualquer lugar, a qualquer momento, e com inúmeros indivíduos. Esta mudança é complicada, essencial e um pouco assustadora, dada a falta de modelos estabelecidos para a aprendizagem flexível em uma sociedade altamente conectada (Almeida, 2010; Valente, 2014).

A integração proporcionada pela tecnologia redefine os limites de espaço e tempo no contexto educacional. O ensino e a aprendizagem ocorrem numa interação simbiótica¹ e constante entre o mundo físico e o digital, formando um espaço estendido que transcende a sala de aula tradicional. A educação formal torna-se cada vez mais híbrida, incorporando não apenas o ambiente físico da sala de aula, mas também os diversos espaços do cotidiano, incluindo os digitais.

¹ A interação simbiótica ocorre quando organismos de diferentes espécies se beneficiam mutuamente. Eles vivem juntos e dependem um do outro para recursos ou proteção. É uma relação fundamental para muitos ecossistemas, e ambos os envolvidos se beneficiam.

Os professores podem equilibrar a comunicação face a face com os alunos e a interação digital, utilizando tecnologias móveis para se conectar de maneira eficaz com todos. Essa combinação entre a sala de aula e ambientes virtuais é essencial para abrir a escola para o mundo e trazer o mundo para dentro da escola. Além disso, a abordagem híbrida envolve a integração de processos de comunicação planejados e formais com outros mais abertos, assemelhando-se às dinâmicas das redes sociais, onde prevalece uma linguagem mais informal, espontaneidade e uma fluência constante de imagens, ideias e vídeos (Morán, 2015).

A transformação no processo de ensino-aprendizagem, conforme indicado por Sobral e Campos (2012), representa um desafio significativo, uma vez que visa romper com os modelos tradicionais de ensino. Ao deixar de lado os métodos convencionais de transmissão de conhecimento, nos quais o professor desempenha o papel principal e os alunos são passivos ouvintes, o educador assume uma postura de facilitador e orientador no processo de aprendizagem (Mazur, 1996).

Sendo assim, surge a necessidade premente de "envolver o aluno como protagonista de sua aprendizagem, desenvolvendo, assim, o senso crítico em relação ao conteúdo aprendido, além de habilidades para conectar esses conhecimentos ao contexto do mundo real" (Pinto *et al.*, 2012).

Assim, as metodologias ativas mostram novos caminhos para as práticas pedagógicas. Elas objetivam promover a participação efetiva dos estudantes na construção da própria aprendizagem. Visam deixar as aulas mais interessantes e dinâmicas e possibilitar maior autonomia aos estudantes, valorizando suas opiniões, reflexões, conhecimentos prévios e experiências, de modo a torná-los mais preparados para atuar na vida em sociedade. (Motooka 2022, p. 14).

No ensino de história, a implementação de metodologias ativas promove a interação ativa dos alunos com o conteúdo histórico, incentivando a construção significativa do conhecimento. Os professores assumem o papel de facilitadores logo, a proposta de ensino-aprendizagem é desenvolvida por meio de um processo ativo e colaborativo, em que o educando ocupa o centro das ações educativas e o conhecimento é construído de forma colaborativa. Sendo assim, esse método envolve a colaboração, o protagonismo do educando e principalmente a ação-reflexão.

2.1 METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO

Uma contribuição relevante na área, é a teoria socio interacionista, associado a Vygotsky, que destaca a importância das interações sociais no processo de aprendizagem. Nesse sentido, as metodologias ativas buscam criar ambientes colaborativos, nos quais os alunos possam interagir, discutir e construir conhecimento coletivamente (Sobral; Campos, 2012; Valente, 2014).

A aprendizagem significativa, enfatiza a conexão dos novos conhecimentos com a estrutura cognitiva prévia do aprendiz. As metodologias ativas buscam proporcionar situações em que o aluno atribua significado aos conteúdos, tornando o aprendizado mais duradouro e aplicável (Moura *et al.*, 2018; Pinto *et al.*, 2012).

Dentre as teorias existentes, destaca-se as ideias de Barbosa e Moura (2013) e Kolb (1984) também influenciam a concepção das metodologias ativas, reforçando a necessidade de estratégias pedagógicas inovadoras e a importância da experiência como fonte de aprendizado. O método ativo, considerado sinônimo de metodologias ativas, oferece uma oportunidade para mudar a perspectiva do ensino-centrado para o aprendiz-cêntrico, como comentado por Freire (2015), que vê a educação como um processo que se desenvolve na interação entre os assuntos históricos através de suas palavras, ações e reflexões.

É neste sentido que o método ativo coloca os alunos na vanguarda das atividades educacionais, construindo de forma colaborativa o conhecimento, em contraste com o método tradicional centrado na transmissão da informação e do professor. Os alunos, como participantes ativos, contribuem com suas experiências, conhecimentos e opiniões como a base para a construção do conhecimento (Freire, 2015).

Nesse contexto, a proatividade e criatividade dos alunos são promovidas, evidenciando potencialidades dessas metodologias (Borges; Alencar, 2014). Tais metodologias demandam o envolvimento dos alunos em atividades complexas que os desafiem a tomar decisões e avaliar resultados, contribuindo para a mobilização de competências desejadas (Barbosa; Moura, 2013).

Uma contribuição relevante na área é o trabalho de teóricos renomados, como Freire (1968) e Dewey (1950), reforça a necessidade de romper com paradigmas

educacionais tradicionais e focar a aprendizagem no aluno, envolvendo-o de maneira participativa e motivadora. A criação de desafios, atividades e jogos que estimulem o desenvolvimento de competências é essencial, reconhecendo-se a importância de tecnologias nesse processo (Borges; Alencar, 2014).

Em relação a essa proposição de ensino, percebe-se uma evolução nas práticas pedagógicas, adaptando-se aos estilos de aprendizagem atuais e oferecendo novas oportunidades de engajamento dos alunos. Um exemplo é o uso do letramento histórico como estratégia ativa, promovendo a construção colaborativa do conhecimento e estimulando a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem (Moura *et al.*, 2018; Rodrigues, 2016).

Em termos práticos conforme nos relata Michael (2006), as metodologias ativas promovem o aprendizado por meio de interações interpessoais e colaborativas, com base na ideia de que "aprendemos melhor quando fazemos", uma vez que a aprendizagem significativa tende a gerar mudanças positivas na vida do aprendiz. Os sistemas de ensino ativo e métodos de aprendizagem são essenciais para prevenir repetições e permitir ao aluno alcançar a sua independência e autonomia. É um processo no qual tanto o professor quanto o aluno aprendem um com o outro.

Do ponto de vista prático, as metodologias ativas adotadas pelo professor precisam estar alinhadas aos objetivos propostos. Para cultivar a proatividade dos alunos, é necessário empregar estratégias, de certa forma, que os envolvam em atividades cada vez mais complexas, desafiando-os a tomar decisões e avaliar resultados, com suporte de materiais pertinentes. A busca pela criatividade requer a exploração de diversas possibilidades, permitindo que os estudantes expressem suas iniciativas de maneiras inovadoras (Berbel, 2011).

Sob essa ótica, considerando a atualidade como base e o aluno como ponto central de sua aprendizagem, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que atualmente guia os conhecimentos fundamentais da Educação Básica no Brasil, destaca a importância dessas transformações no trajeto educacional dos estudantes ao mencionar o contexto contemporâneo.

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para

aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2018a, p. 14).

As metodologias ativas incentivam uma aprendizagem dinâmica, baseada na investigação, na análise crítica de múltiplas perspectivas e na tomada de decisões. Esse processo estimula os alunos a assumirem um papel mais protagonista em sua formação, desenvolvendo a autonomia e a capacidade de lidar com desafios progressivamente mais complexos. Para isso, a orientação de educadores experientes desempenha um papel essencial, auxiliando os estudantes a estabelecerem conexões entre os conteúdos, explorar novas possibilidades e compreender os processos de forma mais aprofundada (Berbel, 2011).

A proximidade entre a aprendizagem e a vida cotidiana é um aspecto central dessas metodologias, pois favorece a construção de conhecimento de maneira contextualizada e significativa. Ao partir das experiências do estudante e conectá-las a reflexões mais amplas, esse modelo educacional permite uma transição natural para níveis mais sofisticados de pensamento crítico, integração cognitiva e reelaboração conceitual. Há muito tempo, teóricos como Dewey (1950), Freire (2009), Rogers (1973) e Novak (1999) defendem a necessidade de superar paradigmas tradicionais de ensino, substituindo modelos centrados na mera transmissão de conteúdos por abordagens que priorizem o envolvimento ativo dos alunos, o diálogo e a motivação contínua.

Diferentes estratégias podem ser empregadas para tornar essa aprendizagem mais eficaz, incluindo desafios, atividades interativas e jogos educacionais. Essas práticas ajudam a desenvolver competências essenciais ao longo do processo formativo, proporcionando um ambiente no qual a aprendizagem ocorre por meio da experimentação e da resolução de problemas. O uso de plataformas digitais e de recursos adaptativos também permite personalizar a experiência de aprendizado, ajustando-a ao ritmo e às necessidades de cada aluno (Berbel, 2011).

Nos últimos anos, o uso de elementos da gamificação e de aulas estruturadas em formato de jogos tem se expandido no ambiente escolar, tornando-se uma alternativa atrativa para estudantes acostumados a esse tipo de linguagem.

Estratégias como desafios progressivos, recompensas, dinâmicas colaborativas e competição saudável vêm sendo incorporadas ao ensino de diferentes áreas do conhecimento, promovendo maior engajamento e participação ativa dos alunos. Nesse contexto, o papel do professor não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a mediação do aprendizado, a análise de dificuldades e a orientação dos alunos em seu percurso, tanto individual quanto coletivo. Assim, o docente atua como um facilitador do conhecimento, promovendo conexões entre teoria e prática e estimulando um ambiente de ensino mais dinâmico e interativo.

As metodologias ativas não apenas representam um ponto de partida, mas uma jornada contínua em direção a processos mais avançados de aprendizagem. Além disso, destacam-se como um meio eficaz para a reflexão, integração cognitiva, generalização e reelaboração de práticas. Ao envolver o aluno de maneira participativa e motivadora, essas abordagens pedagógicas demonstram ser um catalisador para o desenvolvimento holístico dos estudantes, convergindo teoria, prática, tecnologia e inovação no processo educacional.

A reflexão crítica sobre a prática, juntamente com o reconhecimento e a valorização da identidade cultural, são elementos essenciais que convergem para uma proposta educacional que rejeita visões simplórias do ensino (Freire, 2008). O exercício pedagógico demanda uma abordagem fundamentada no rigor metodológico, pesquisa, respeito aos conhecimentos dos educandos, criticidade, estética, ética e na corporeidade das palavras, exemplificando-as. A postura do professor vai além da simples transmissão de conhecimentos, exigindo um ambiente permeado por risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação.

Ainda de acordo com Freire (2008), no planejamento de sua atuação em sala de aula, o professor assume uma posição de abertura a indagações, curiosidade e perguntas dos alunos, enfrentando suas inibições. Ele se apresenta como um ser crítico e inquiridor, constantemente inquieto diante da responsabilidade de ensinar, não se limitando a mera transferência de conhecimentos. Essa concepção de ensino não é exclusiva do professor; ela requer compartilhamento pelos alunos envolvidos no processo de ensinar e aprender. Mais do que uma compreensão teórica, essa abordagem demanda presença constante e vivência ativa por parte de todos os participantes.

As rápidas transformações sociais das últimas décadas exigiram uma reconfiguração do modelo educacional, tornando essencial a adaptação das práticas pedagógicas a um contexto dinâmico e interconectado. Com o avanço da tecnologia e a ampliação do acesso à informação, os estudantes passaram a ter contato com um fluxo contínuo de dados, o que altera significativamente sua relação com o conhecimento e com a própria aprendizagem. Nesse cenário, torna-se imprescindível repensar o papel do estudante, deslocando-o de uma posição passiva para uma atuação mais ativa e protagonista no processo educativo. As metodologias ativas surgem como uma alternativa para tornar o aprendizado mais significativo, partindo da experimentação e da resolução de problemas como formas de construir conhecimento. Diferente do modelo tradicional, que se baseia na transmissão de conteúdos teóricos antes da aplicação prática, essas metodologias invertem essa lógica, priorizando a experiência e a descoberta como pontos de partida para a reflexão conceitual (Abreu, 2009).

Essa abordagem não apenas transforma a relação entre ensino e aprendizagem, mas também redefine o papel do professor, que passa de transmissor de conhecimento para facilitador do processo educativo. O aluno, por sua vez, assume maior autonomia e corresponsabilidade pelo próprio aprendizado, tornando-se mais engajado na construção do saber e no desenvolvimento de competências essenciais para sua formação (Souza; Iglesias; Pazin-Filho, 2014). A interação ativa do estudante na sala de aula favorece a mobilização de diferentes habilidades cognitivas, exigindo a realização de processos como pesquisa, análise crítica, observação, organização de informações, formulação e teste de hipóteses, planejamento de projetos e tomada de decisões. Essas ações tornam o aprendizado mais dinâmico e contextualizado, contribuindo para uma formação mais completa e alinhada às demandas do mundo contemporâneo (Souza; Iglesias; Pazin-Filho, 2014).

Fica evidente, portanto, que esse princípio está intrinsecamente ligado a uma postura ativa por parte do estudante, que exercita sua autonomia no processo educacional. Ao adotar metodologias ativas, ocorre uma significativa transformação nos papéis tradicionais do professor e do aluno. O professor deixa de ser o detentor exclusivo do conhecimento e assume o papel de facilitador do processo de aprendizagem (Silva, 2021). Essa mudança implica em uma nova postura, na qual o

educador direciona, guia e apoia os estudantes em sua jornada de construção do conhecimento, promovendo um ambiente colaborativo e participativo (Berbel, 1998).

Por outro lado, o aluno deixa de ser um mero receptor passivo de informações e se torna um construtor ativo do conhecimento (Barbosa; Moura, 2013). Ao engajar-se em atividades práticas, discussões e resolução de problemas, o aprendiz assume um papel mais central no processo educacional, sendo incentivado a explorar, questionar e aplicar conceitos de maneira significativa (Berbel, 2011).

Essa transformação nos papéis propicia uma relação mais horizontal entre professores e alunos, estimulando a autonomia, a responsabilidade e o pensamento crítico. O aluno passa a ser corresponsável por sua aprendizagem, enquanto o professor atua como mediador, proporcionando suporte necessário para que os estudantes alcancem os objetivos educacionais (Freire, 2008).

A adoção de metodologias ativas apresenta diversas vantagens, contribuindo para um ambiente de ensino mais dinâmico e eficaz. O maior engajamento dos alunos é uma das principais vantagens, pois a participação ativa nas atividades propostas estimula o interesse e a motivação para aprender (Borges; Alencar, 2014). Além disso, a retenção de conhecimento é potencializada, uma vez que a aprendizagem se dá de forma contextualizada e aplicada.

Contudo, a implementação de metodologias ativas também enfrenta desafios, a saber, a mudança cultural nas instituições de ensino e a resistência à quebra do modelo tradicional são obstáculos comuns, a necessidade de preparo e capacitação dos educadores para atuarem como facilitadores e a adaptação de infraestrutura e recursos pedagógicos, são desafios a serem superados (Barbosa; Moura, 2013).

As metodologias ativas promovem uma nova dinâmica na educação, transformando não apenas a forma como o conhecimento é transmitido, mas também os papéis desempenhados por professores e alunos. As vantagens percebidas, como o engajamento e a retenção de conhecimento, são contrabalanceadas pelos desafios inerentes à mudança de paradigma educacional.

A necessidade de promover mudanças significativas no sistema educacional é incontestável, visando a personalização, colaboração e autonomia. Não é viável sustentar o modelo tradicional com ajustes superficiais, pois as transformações

necessárias demandam uma reconfiguração profunda, com foco no aluno ativo, engajamento efetivo e papel orientador do professor (Barbosa; Moura, 2013).

No contexto disciplinar, a proposta é reduzir a tradicional exposição de aulas, transferindo o conteúdo fundamental para plataformas online. Os alunos, antes das aulas, exploram materiais básicos e participam de atividades presenciais mais enriquecedoras, com a supervisão dos professores. Essa abordagem inverte a lógica convencional, permitindo que os alunos, inicialmente, absorvam conhecimentos de forma autônoma, para depois desenvolverem suas compreensões em interações presenciais (Korenic, 2014).

Os projetos tornam-se um elemento central, conectando a disciplina à vida dos alunos e motivando-os profundamente. Os professores, atuando como facilitadores, colaboram com os alunos na elaboração e execução de projetos relevantes, incorporando pesquisa, entrevistas e jogos como parte integrante do processo educacional. A valorização da apresentação e publicação virtual dos projetos amplia a visibilidade e impacto além do ambiente da sala de aula (Barbosa; Moura, 2013).

A estratégia de "aula invertida" destaca-se, concentrando a informação básica no ambiente virtual e reservando as aulas presenciais para atividades mais criativas e supervisionadas. A combinação da aprendizagem por desafios, problemas reais e jogos, aliada à "aula invertida", possibilita uma abordagem mais dinâmica e personalizada, atendendo às diferentes velocidades de aprendizagem dos alunos.

Embora algumas instituições prefiram manter modelos tradicionais com roteiros predefinidos, a evolução para metodologias mais centradas no aluno, na colaboração e personalização é inevitável. Em ambientes com recursos limitados, é possível desenvolver projetos significativos, utilizando tecnologias simples e integrando a comunidade local (Barbosa; Moura, 2013).

Nesse cenário, o desafio reside em superar resistências, adaptar modelos existentes e promover uma transição efetiva rumo a práticas mais alinhadas às demandas contemporâneas da educação. A integração das tecnologias, mesmo com recursos mínimos, mostra-se viável, evidenciando que a transformação educacional não está atrelada apenas à infraestrutura, mas, sobretudo, à criatividade e comprometimento dos educadores.

As metodologias ativas, embasadas em teorias como construtivismo, aprendizagem significativa e socio interacionismo (Almeida, 2010; Bassalobre, 2013), reconfiguram os papéis do professor e do aluno, promovendo personalização, colaboração e autonomia (Diesel; Baldez; Martins, 2017).

No ensino de História, a integração de metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL), emerge como estratégia transformadora. A abordagem PBL destaca-se ao contextualizar ciências e problemas de engenharia nos cenários culturais e sociais, desafiando alunos a resolverem problemas interdisciplinares (Lettenmeier *et al.*, 2014; Barbosa; Moura, 2013).

Essa prática visa estabelecer uma conexão direta entre conteúdos históricos e situações da vida real, alinhando-se à complexidade da narrativa histórica. A transferência da base teórica para ambientes virtuais, como propõe a "aula invertida", capacita os alunos a explorarem conteúdos antes das aulas presenciais, promovendo uma compreensão autônoma e preparando-os para participação ativa nas atividades em sala de aula (Barbosa; Moura, 2013).

Projetos integradores parecem ser estratégias eficazes. A realização de projetos significativos, vinculados à vida dos alunos e à comunidade local, proporciona uma imersão mais profunda no contexto histórico. Professores atuam como facilitadores, orientando os alunos em pesquisas, entrevistas e na criação de narrativas históricas (Moura *et al.*, 2018).

A contextualização assume papel importante ao conectar eventos históricos com experiências pessoais dos alunos, estimulando o envolvimento emocional e o interesse intrínseco pela disciplina. A valorização da apresentação e publicação virtual dos projetos não apenas amplia a visibilidade, mas também fomenta uma abordagem colaborativa, onde os alunos compartilham descobertas históricas com um público mais amplo (Barbosa; Moura, 2013).

Entretanto, a implementação das metodologias ativas no ensino de História enfrenta desafios, especialmente em realidades escolares com recursos limitados. A busca por soluções práticas, como o uso de tecnologias simples, destaca a necessidade de adaptação e criatividade por parte dos educadores (Barbosa; Moura, 2013).

Em meio a esses desafios, é essencial considerar a evolução contínua dessas abordagens, visando uma maior personalização, colaboração e adequação às demandas contemporâneas do ensino de História. A integração das metodologias ativas não apenas revoluciona a forma como os alunos aprendem, mas também redefine a relação deles com a narrativa histórica, tornando o processo educativo mais significativo e participativo.

Apesar dos avanços no campo da educação, muitas instituições ainda mantêm modelos tradicionais tanto no ensino presencial quanto na educação a distância. Os cursos frequentemente apresentam estrutura previsível, conteúdos superficiais e poucas estratégias pedagógicas que realmente engajem os estudantes. A priorização de informações mínimas, em detrimento de metodologias mais dinâmicas como desafios, projetos e gamificação, compromete a qualidade da aprendizagem (Rodrigues, 2016; Silva, 2021).

Além disso, a contratação de profissionais para atuar no ensino presencial e a distância nem sempre é acompanhada da devida valorização. Muitos docentes e tutores enfrentam sobrecarga de trabalho e grandes quantidades de alunos, o que impacta sua capacidade de inovar e acompanhar o processo educativo de forma individualizada. A ausência de práticas laboratoriais e atividades de campo agrava esse cenário, reduzindo as possibilidades de aprendizagem prática e reflexiva (Barbosa; Moura, 2013).

Na modalidade a distância, as dificuldades de adaptação são ainda mais evidentes. Muitos professores e alunos encontram desafios inesperados ao lidar com plataformas digitais, fóruns e prazos. Para os docentes, a falta de contato direto com os estudantes pode dificultar o acompanhamento da aprendizagem, enquanto para os alunos, a necessidade de maior autonomia e disciplina pode se tornar um obstáculo. A dificuldade em gerenciar o tempo e acompanhar as etapas do curso pode gerar frustração, especialmente para aqueles que não estão habituados a ambientes virtuais (Silva, 2021).

O ambiente digital, quando não estruturado de maneira intuitiva e acessível, pode representar um fator de desmotivação para estudantes e educadores. A sensação de distanciamento e a ausência de interações presenciais exigem novas estratégias para garantir o engajamento e a participação ativa no processo educativo.

O sucesso da educação a distância depende, portanto, da combinação entre tecnologia, suporte pedagógico e metodologias que incentivem a autonomia e o protagonismo dos alunos (Rodrigues, 2016).

Manter a "sala de aula" tradicional em um ambiente educativo inovador, com currículo dinâmico, gestão eficiente e metodologias ativas, requer a presença de professores capacitados e alunos envolvidos como protagonistas do processo de aprendizagem. Apesar das deficiências estruturais no cenário educacional brasileiro, persistir em modelos previsíveis e industriais limita a preparação para um mundo que demanda habilidades complexas e adaptabilidade. A revisão dos processos educacionais, como currículo, metodologias e espaços, torna-se essencial, sendo fundamental que cada escola elabore um plano estratégico para implementar mudanças (Moran, 2015). A aprendizagem com instituições que já avançaram nesse processo e o compartilhamento de experiências são de grande valia.

Capacitar coordenadores, professores e alunos para trabalhar com metodologias ativas, currículos flexíveis e inversão de processos é uma abordagem necessária. As mudanças podem ocorrer de maneira incremental ou mais profunda, desafiando modelos estabelecidos. Contudo, é preciso reconhecer que, até o momento, avançamos pouco em relação ao necessário para transformar significativamente o cenário educacional (Moran, 2015).

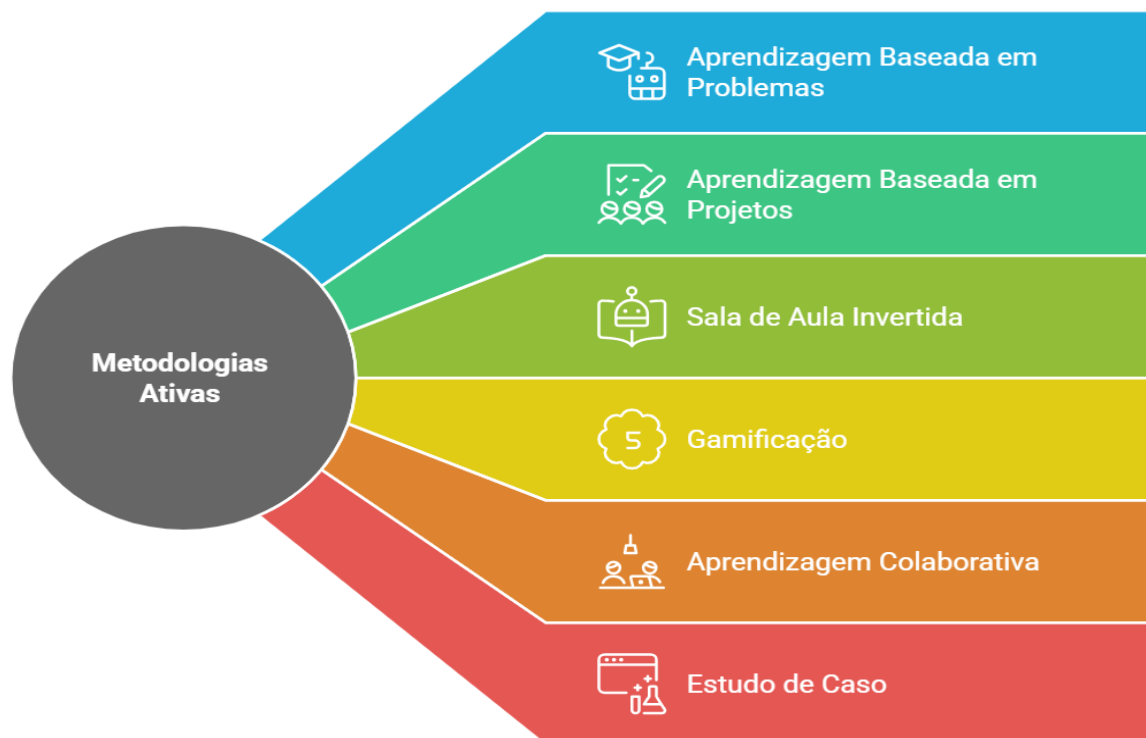
No cenário educacional contemporâneo, estamos testemunhando uma mudança significativa, impulsionada pela necessidade de preparar os alunos para os desafios em um mundo em constante mudança. As metodologias ativas surgem como uma abordagem inovadora e eficaz para promover uma aprendizagem significativa e duradoura. Conforme enfatizado por Moran (2015), é essencial capacitar coordenadores, professores e alunos para adotar metodologias ativas, currículos flexíveis e estratégias de ensino inovadoras.

Essas abordagens vão além da mera transmissão de conhecimento, colocando os alunos no centro do processo de aprendizagem e incentivando-os a se envolver ativamente na construção do conhecimento. Dito isso, na próxima subseção, exploraremos algumas das metodologias ativas mais relevantes e seu potencial para transformar a experiência educacional dos alunos.

2.2 METODOLOGIAS ATIVAS: TIPOLOGIAS

As metodologias ativas são variadas, tendo sua construção direcionada a cada campo de ação conectada ao aprendizado, desse modo elas estão destacadas na Figura 1.

Figura 1 – Alguns tipos de Metodologias ativas



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Cada tipo de método ativo apresentado na Figura 1, corresponde a uma estratégia metodológica de ação educativa visando a aprendizagem, desse modo é importante conhecê-las e saber como elas podem ser processadas no contexto educacional.

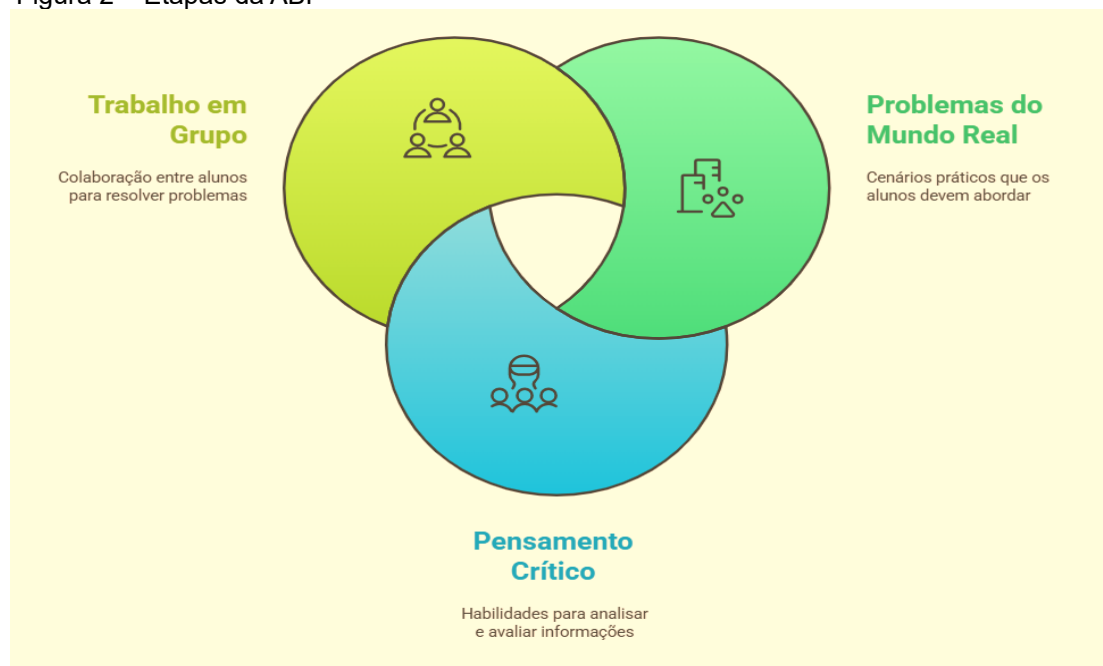
2.2.1 Aprendizagem baseada em problemas

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) é uma abordagem educacional que se inicia pela apresentação de um problema não completamente estruturado, assemelhando-se a situações da vida real. Durante esse processo, os alunos se envolvem na construção do conhecimento relacionado ao conteúdo proposto e desenvolvem habilidades de resolução de problemas, bem como competências de aprendizagem autodirigida (Guerra, 2014). Essa metodologia proporciona um ambiente propício para o desenvolvimento metacognitivo dos estudantes (Haryani *et al.*, 2014).

As características fundamentais da PBL, incluem a abordagem de simulações de problemas não estruturados em grupos de cinco a oito alunos. O aprendizado é organizado em torno de problemas, não seguindo uma lista hierárquica de tópicos (Hung *et al.*, 2008).

A relação recíproca entre o conhecimento e o problema é enfatizada, onde a construção do conhecimento é estimulada pelo problema e aplicada de volta a ele. A abordagem é centrada no aluno, autodirigida e autorreflexiva. Neste caso, os professores desempenham o papel de facilitadores, apoiando os processos de raciocínio, facilitando dinâmicas de grupo e agindo como mediadores, evitando fornecer respostas diretas.

Figura 2 – Etapas da ABP



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O PBL, inicialmente adotada na área de saúde na década de 50, ganhou destaque nos anos 80, especialmente após um relatório da Associação das Faculdades de Medicina dos EUA recomendar mudanças no ensino, incentivando a aprendizagem independente e a resolução de problemas (Barrows, 1996). Tornou-se uma das metodologias ativas mais conhecidas e amplamente utilizadas, sendo objeto de estudo de diversos pesquisadores.

Baseada em premissas construtivistas, a PBL pressupõe que o conhecimento é construído individualmente e co-construído socialmente por meio de interações com o ambiente. Reconhece a existência de múltiplas perspectivas para cada fenômeno e destaca que o significado e o pensamento são distribuídos entre a cultura, a comunidade e as ferramentas utilizadas. O conhecimento é ancorado e indexado por contextos relevantes (Hung *et al.*, 2008).

Diversos estudos apontam vantagens substanciais da PBL na retenção de conteúdos, no desenvolvimento do pensamento crítico e na promoção de competências para a resolução de problemas, quando comparada ao ensino tradicional.

2.2.2 Aprendizagem baseada em projetos

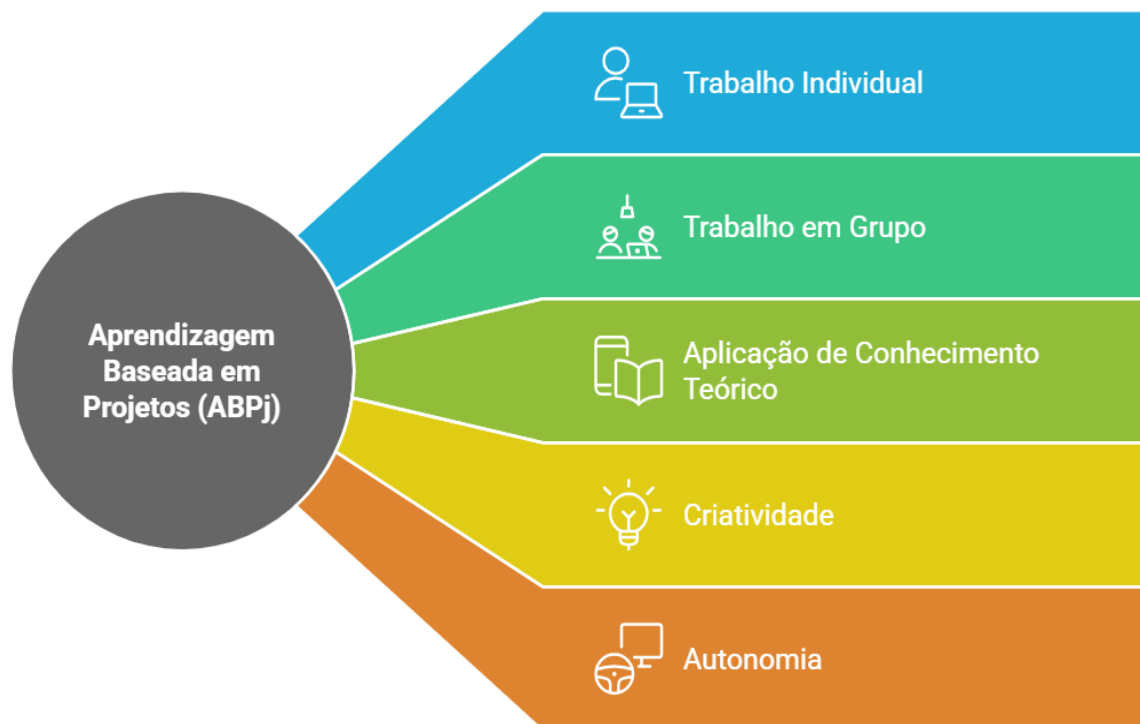
A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABPj) tem ganhado destaque, principalmente em instituições de ensino superior voltadas para ciências aplicadas, devido à sua eficácia em preparar os estudantes para desafios profissionais, exigindo a aplicação de diversas habilidades (Lettenmeier *et al.*, 2014). Esta abordagem representa uma ruptura com o modelo tradicional de ensino e remonta às ideias de John Dewey no final do século XIX (Barbosa; Moura, 2013).

No ABPj, os estudantes enfrentam problemas mal-estruturados, frequentemente interdisciplinares, sob a orientação do professor, em um processo que simula a complexidade da vida profissional. Rudolph (2014) destaca que essa metodologia proporciona a inserção das ciências e dos problemas de engenharia nos contextos culturais e sociais, preparando os alunos para a necessidade de adaptação diante de situações imprevisíveis, uma habilidade crucial na vida profissional.

As fases do ABPj são caracterizadas por uma abordagem sequencial de intenção, planejamento, execução e julgamento, nas quais os alunos e o instrutor se envolvem em discussões detalhadas sobre o conteúdo, simulando diálogos significativos semelhantes aos encontrados no ambiente profissional (Korenic, 2014).

Barbosa e Moura (2013) classificam o ABPj em três categorias: projeto construtivo, voltado para a construção de algo novo com inovação; projeto investigativo, envolvendo pesquisa científica sobre uma questão específica; e projeto didático (ou explicativo), que busca elucidar princípios científicos relacionados ao funcionamento de objetos, mecanismos ou sistemas.

Figura 3 – Aprendizagem baseada em projetos



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A ABPj destaca-se por proporcionar uma experiência educacional que vai além da mera transmissão de conhecimento, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades práticas, cognitivas e sociais fundamentais para o sucesso em suas carreiras profissionais.

2.2.3 Aprendizagem baseada em times

A aprendizagem baseada em times (TBL), conforme discutido por Michaelsen e Sweet (2008), vai além da simples transmissão de conteúdo, oferecendo aos estudantes a oportunidade não apenas de absorver conceitos, mas também de aplicá-los na resolução de problemas práticos.

Nesse método, os alunos são agrupados em equipes permanentes, e o conteúdo é estruturado em unidades amplas, geralmente compostas por cinco a sete seções. A proposta é que as tarefas atribuídas às equipes estimulem a tomada de decisões baseada nos conceitos disciplinares, promovendo a aprendizagem por meio da interação grupal.

Um aspecto característico da TBL é a estruturação cuidadosa das atividades de aprendizagem em torno de uma sequência específica de etapas (Michaelsen; Sweet, 2008). Isso inclui a preparação individual dos alunos sobre o conteúdo antes da aula, seguida por atividades em equipe durante a aula para aplicar e consolidar o conhecimento, e, por fim, uma reflexão individual ou em grupo sobre o que foi aprendido (Berbel, 2011).

Durante as atividades em equipe, os alunos são frequentemente desafiados com problemas ou casos complexos que exigem análise crítica, tomada de decisão e resolução colaborativa (Michaelsen; Sweet, 2008). Essas atividades visam promover habilidades de pensamento crítico, comunicação eficaz, trabalho em equipe e liderança, além de reforçar o conteúdo acadêmico (Berbel, 2011).

Um dos aspectos mais valorizados da TBL é a responsabilização dos alunos pelo seu próprio aprendizado e pelo desempenho de sua equipe (Michaelsen; Sweet, 2008). A avaliação é frequentemente baseada tanto no trabalho individual quanto no desempenho coletivo da equipe, incentivando os alunos a se comprometerem com o sucesso mútuo e a colaborar de forma eficaz (Berbel, 2011).

Antes das atividades em sala de aula, os alunos realizam estudos individuais com base em materiais específicos. Um pequeno teste é conduzido sobre os conceitos-chave derivados das leituras individuais, seguido por uma repetição do teste em grupo, onde as equipes chegam a um consenso sobre as respostas.

Esse processo proporciona *feedback* imediato, permitindo que os alunos, se desejarem, apresentem apelos fundamentados caso discordem das respostas do grupo. A etapa final compreende apresentações breves, nas quais o professor esclarece equívocos e orienta sobre o conteúdo, enquanto o restante da unidade de aprendizagem é dedicado a atividades práticas em sala de aula, consolidando os conhecimentos adquiridos.

2.2.4 Métodos de caso

O método de caso, conforme introduzido pela Harvard Business School em 1908, compartilha similaridades com o método Socrático, instigando os alunos a pensarem de forma ativa por meio de perguntas que conduzem a reflexões relevantes (Mayer, 2012). Essa abordagem envolve a apresentação de dilemas reais, nos quais os alunos podem aplicar suas habilidades técnicas e julgamento para tomar decisões, enfrentando as consequências resultantes.

O processo de aprendizado no método de Caso, conforme delineado por Erskine *et al.* (2003) e citado por Mayer (2012), compreende três estágios. Inicia-se com a preparação individual, na qual os alunos leem o caso, estudam as fontes teóricas e se preparam para a discussão. Em seguida, ocorre o debate em pequenos grupos, nos quais os alunos compartilham reflexões, buscando ampliar perspectivas. A fase final é a discussão em sala de aula, na qual cada aluno é responsável por defender suas ideias, conduzida pelo professor por meio de um questionamento crítico.

Figura 4 – As três etapas do método de caso ou estudo de caso



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Os métodos de caso são uma abordagem didática comum em vários ambientes educacionais. Eles consistem em apresentar aos alunos situações ou problemas do mundo real para análise e discussão (Barbosa; Moura, 2013). Essa técnica destaca-se por estimular o pensamento crítico e a capacidade de tomada de decisão dos estudantes (Diesel; Baldez; Martins, 2017). Ao enfrentarem dilemas e desafios reais, os alunos são desafiados a aplicar teorias aprendidas na resolução de problemas práticos, o que promove uma aprendizagem mais profunda e contextualizada (Freire, 1968).

Os métodos de caso também facilitam a colaboração e o debate entre os alunos (Borges; Alencar, 2014). Eles encorajam os estudantes a compartilharem perspectivas e experiências, enriquecendo o processo de aprendizado por meio do diálogo e da confrontação de ideias divergentes (Freire, 2015).

Uma vantagem adicional dos métodos de caso é sua adaptabilidade a diferentes áreas e níveis de ensino (Mazur, 1996). Os casos podem ser criados para abordar uma variedade de temas, desde questões éticas e sociais até desafios técnicos e científicos, tornando-os flexíveis para atender às necessidades de diferentes disciplinas e cursos.

Essa abordagem pedagógica também promove a autonomia dos alunos, incentivando-os a serem protagonistas de seu próprio processo de aprendizado (Berbel, 2011). Em vez de apenas absorverem conhecimento passivamente, os estudantes são instigados a explorar, analisar e sintetizar informações de forma independente, desenvolvendo assim habilidades de aprendizado autônomo (Valente, 2014).

Portanto, os métodos de caso oferecem uma maneira eficaz de engajar os alunos, promovendo uma aprendizagem mais significativa e colaborativa em diferentes contextos educacionais

2.2.5 Simulações

As simulações são ferramentas complementares à aula expositiva, proporcionando oportunidades de participação interativa e apoio a ConcepTests. Apesar de não substituírem experimentos reais, diversos estudos indicam resultados positivos com o uso de simulações (Mcdermott; Shaffer, 2002; Finkelstein *et al.*, 2005).

Essas ferramentas tornam o aprendizado mais envolvente, possibilitam a experimentação em cenários impraticáveis na realidade e contribuem para a compreensão de fenômenos invisíveis a olho nu, como átomos e moléculas. Além de tornar o aprendizado mais interessante e acessível, as simulações são eficazes na rápida compreensão de tópicos desafiadores. Permitem, ainda, visualizar fenômenos impossíveis de serem reproduzidos na sala de aula ou laboratório escolar, agregando valor ao processo educacional (Marins *et al.*, 2008).

As simulações são uma metodologia ativa de ensino que se destaca na educação contemporânea. Essa abordagem envolve a criação de ambientes virtuais ou experiências simuladas que replicam situações reais de forma controlada, permitindo que os alunos experimentem e interajam com conceitos complexos de maneira prática e segura (Marins *et al.*, 2008).

Uma das vantagens das simulações é oferecer aos alunos uma experiência de aprendizado imersiva, na qual eles podem explorar cenários variados, testar hipóteses e observar os resultados sem os riscos associados à experimentação no mundo real (Finkelstein *et al.*, 2005). Além disso, as simulações podem ser adaptadas para

atender às necessidades específicas de cada disciplina e nível de ensino, tornando-as uma ferramenta versátil e flexível (Michaelson; Sweet, 2008).

Essa metodologia também incentiva a colaboração e o trabalho em equipe, pois muitas vezes os alunos precisam interagir entre si para resolver problemas e alcançar objetivos compartilhados (Mcdermott; Shaffer, 2002). Isso estimula o pensamento crítico, a comunicação e o desenvolvimento de habilidades sociais importantes.

Outro ponto relevante das simulações é sua capacidade de tornar o aprendizado mais acessível e inclusivo, permitindo que alunos com diferentes estilos de aprendizagem e habilidades participem ativamente do processo educacional (Mayer, 2012). Dessa forma, as simulações representam uma valiosa ferramenta pedagógica que pode enriquecer o ensino e promover uma aprendizagem mais significativa e engajadora para os alunos.

2.2.6 Aprendizagem cooperativa

A aprendizagem cooperativa, introduzida por Freire (2008), é uma metodologia ativa que enfatiza a colaboração entre os alunos para atingir objetivos comuns de aprendizagem. Neste método, os estudantes são organizados em grupos heterogêneos, nos quais cada membro contribui com suas habilidades e conhecimentos individuais para alcançar um objetivo compartilhado.

Durante as atividades cooperativas, os alunos trabalham juntos para resolver problemas, discutir ideias, realizar projetos e alcançar metas de aprendizagem. Michaelson e Sweet (2008) destacam que o trabalho em equipe é incentivado, e os alunos são responsáveis não apenas pelo próprio aprendizado, mas também pelo sucesso do grupo como um todo. Eles compartilham informações, ajudam uns aos outros a entender conceitos difíceis e colaboram para alcançar soluções criativas.

Uma das principais vantagens da aprendizagem cooperativa é a promoção de um ambiente de aprendizagem inclusivo, no qual todos os alunos têm a oportunidade de participar ativamente. Além disso, essa abordagem ajuda a desenvolver habilidades sociais importantes, como comunicação eficaz, trabalho em equipe e resolução de conflitos (Michaelson; Sweet, 2008). Os alunos também têm a chance de discutir conceitos e aplicar o que aprenderam em situações do mundo real.

No entanto, apesar de suas vantagens, a aprendizagem cooperativa também apresenta desafios. Michaelson e Sweet (2008) apontam que pode ser desafiador garantir a participação igualitária de todos os membros do grupo e resolver conflitos interpessoais que possam surgir. Além disso, alguns alunos podem preferir trabalhar de forma independente e sentir-se desconfortáveis em grupos.

A aprendizagem cooperativa é uma abordagem pedagógica versátil, aplicável em diversos contextos educacionais, desde o ensino fundamental até o ensino superior. Essa metodologia consiste na organização dos alunos em grupos heterogêneos, nos quais colaboram para atingir objetivos compartilhados, como a resolução de problemas ou a discussão de conceitos complexos. Tal colaboração fomenta a participação ativa dos estudantes, incentivando a troca de ideias e o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas (Kolb, 1984).

Nos níveis fundamental e médio, a aprendizagem cooperativa pode ser empregada para envolver os alunos em atividades significativas, promovendo a construção coletiva do conhecimento e o aprimoramento das habilidades de trabalho em equipe. Estratégias como projetos de pesquisa em grupo, debates em equipe e resolução de problemas são ferramentas comuns para incentivar a cooperação entre os estudantes (Valente, 2014).

No ensino superior, essa abordagem pode ser adotada em diversos contextos, desde salas de aula convencionais até ambientes virtuais de aprendizagem. Professores têm a possibilidade de incluir práticas colaborativas em seus cursos, como debates em grupo, estudos de caso conjuntos, projetos de pesquisa em equipe e simulações de situações reais (Mayer, 2012).

Além disso, a aprendizagem cooperativa é valiosa em programas de formação profissional, preparando os alunos para suas carreiras futuras. Ao trabalhar em equipe, os estudantes desenvolvem habilidades práticas, como comunicação eficaz, liderança, resolução de conflitos e tomada de decisões, aspectos fundamentais para o sucesso profissional (Kolb, 1984).

Ao incorporar essa metodologia em diversos cenários educacionais, os educadores proporcionam aos alunos uma experiência de aprendizagem mais dinâmica e colaborativa, preparando-os para os desafios do mundo real. Por meio da aprendizagem cooperativa, os alunos não apenas adquirem conhecimento

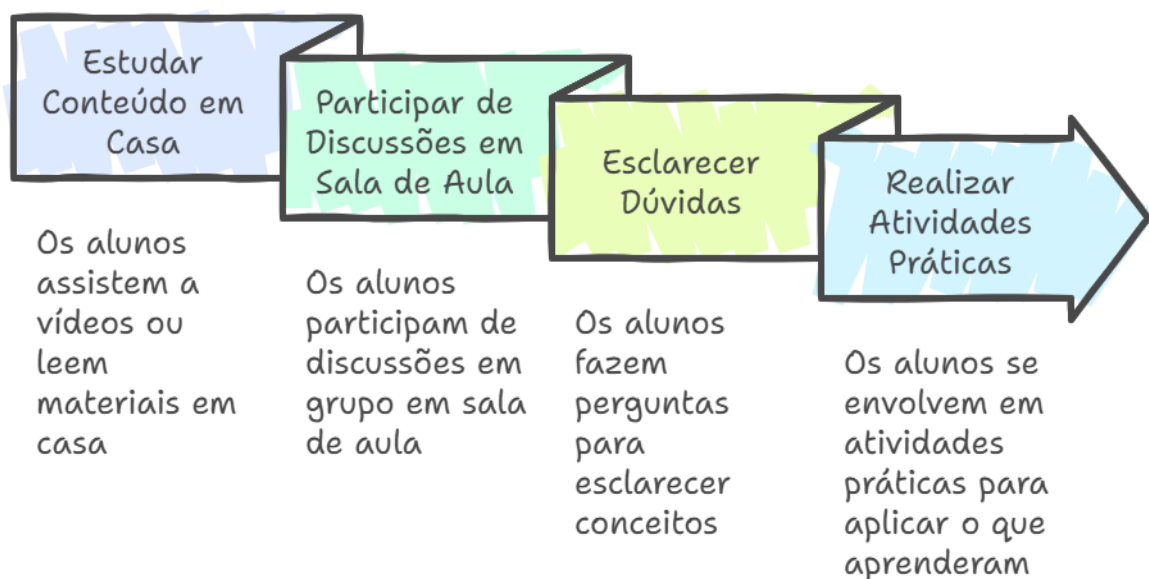
acadêmico, mas também desenvolvem habilidades sociais e emocionais essenciais para o seu crescimento pessoal e profissional (Valente, 2014).

A aprendizagem cooperativa oferece uma abordagem inovadora para o ensino e a aprendizagem, promovendo a colaboração, o engajamento dos alunos e o desenvolvimento de habilidades importantes para o sucesso pessoal e profissional. Ao implementar essa metodologia, os educadores podem criar ambientes de aprendizagem dinâmicos e estimulantes, nos quais os alunos são ativos participantes do processo educacional.

2.2.7 Sala de aula invertida (Flipped Classroom)

A abordagem da sala de aula invertida, também chamada de *Flipped Classroom*, representa uma inovação no cenário educacional, redefinindo tanto o papel do professor quanto a dinâmica de ensino-aprendizagem dentro da sala de aula. Nesse método, os alunos têm acesso ao conteúdo antes das aulas, geralmente por meio de vídeos, textos ou recursos online, possibilitando que o tempo em sala seja utilizado para atividades mais interativas e práticas (Mazur, 1996).

Figura 5 – Características da sala de aula invertida



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Nesse contexto, o professor assume o papel de facilitador do processo de aprendizagem, orientando os alunos, esclarecendo dúvidas e promovendo discussões em classe. Isso proporciona aos estudantes a oportunidade de explorar o conteúdo de maneira mais independente e aplicar os conceitos em situações reais, colaborando com os colegas e recebendo feedback imediato (Kolb, 1984).

Uma das vantagens desse modelo é a personalização da aprendizagem, visto que cada aluno pode revisar o material de acordo com seu ritmo e compreensão. Além disso, a Sala de Aula Invertida fomenta uma maior participação dos alunos, que passam a ser os protagonistas do próprio aprendizado, assumindo responsabilidade por sua educação (Valente, 2014).

Ademais, a sala de aula invertida permite uma otimização do tempo em sala de aula. Com o acesso antecipado ao conteúdo, o tempo de aula pode ser direcionado a atividades mais produtivas e significativas, como debates, resolução de problemas, trabalhos práticos e experimentos científicos (Michaelson; Sweet, 2008).

Entretanto, a implementação desse modelo apresenta desafios. É fundamental que os professores tenham acesso a recursos tecnológicos e estejam aptos a criar e disponibilizar conteúdo online. Além disso, é necessário garantir que todos os alunos tenham acesso aos materiais, considerando aspectos como conectividade à internet e disponibilidade de dispositivos eletrônicos (Freire, 1968).

A sala de aula invertida representa uma mudança significativa na forma de ensinar e aprender, promovendo uma abordagem mais ativa, colaborativa e adaptada às necessidades individuais dos alunos. Ao conceder aos estudantes um papel mais ativo em seu processo educacional, esse modelo os prepara para os desafios do século XXI e os capacita com habilidades essenciais para o sucesso acadêmico e profissional.

2.2.8 Aprendizagem baseada em serviço

A aprendizagem baseada em serviço, *service-learning*. (ABS) é uma metodologia que, ao unir a educação formal com o serviço comunitário, oferece uma experiência enriquecedora tanto para os alunos quanto para as comunidades. Ao aplicar conceitos acadêmicos em contextos reais, os estudantes não apenas

aprendem de maneira mais eficaz, mas também se tornam agentes de mudança em suas comunidades.

Figura 6 – Impactos da aprendizagem baseada em serviço



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Uma das vantagens primordiais da ABS é seu impacto positivo tanto para os alunos quanto para a comunidade. Os estudantes têm a oportunidade de aplicar o que aprenderam em sala de aula em situações reais, desenvolvendo habilidades práticas e aumentando sua consciência cívica e responsabilidade social (Eyler *et al.*, 2001).

Além disso, a ABS promove uma aprendizagem mais profunda e significativa, pois os alunos são motivados intrinsecamente pelo propósito de ajudar os outros e fazer a diferença em suas comunidades. Isso pode levar a um maior envolvimento dos alunos e a uma retenção mais duradoura do conhecimento (Furco, 2010).

Entretanto, a implementação bem-sucedida da ABS requer uma colaboração estreita entre a instituição educacional, os professores e a comunidade. É essencial um planejamento cuidadoso e uma avaliação contínua para garantir que os projetos atendam às necessidades reais da comunidade e proporcionem oportunidades significativas de aprendizado para os alunos (Eyler *et al.*, 2001).

2.2.9 Gamificação

A gamificação que hoje se incluiu no rol de metodologias que compõem as chamadas metodologias ativas de ensino, se utiliza dos jogos para dinamizar o processo de aprendizagem dos educandos, em relação a essa teoria da utilização dos games como ferramenta de ensino Alves (2014, p. 75-76) pontua que:

A interação com os games no cenário brasileiro tem como marco a chegada do Atari 2600, na década de 1980. [...] A Gamificação se constitui na utilização da mecânica dos games em cenários non gamers, criando espaços de aprendizagem mediados pelo desafio, pelo prazer e entretenimento. Compreendemos espaços de aprendizagem como distintos cenários escolares e não escolares que potencializam o desenvolvimento de habilidades cognitivas (planejamento, memória, atenção, entre outros), habilidades sociais (comunicação, assertividade, resolução de conflitos interpessoais, entre outros) e habilidades motoras.

Na atual conjuntura educacional, o uso dos games tem ganhado notoriedade, motivados principalmente pelo fácil envolvimento dos alunos de diferentes faixas etárias, e por se tratar de uma tecnologia que faz parte do cotidiano de muitos adolescentes em idade escolar.

Acredita-se que de todas as metodologias ativas de ensino existente, o uso dos jogos é a que mais tem atraído a atenção do aluno já que ela proporciona além da aprendizagem, a diversão e o prazer por parte do aluno. Contudo, é preciso ponderar que o uso da gamificação nas aulas, deve ser bem planejado e ter objetivos claros do que se espera que o aluno aprenda com a utilização de um determinado jogo.

Se bem planejadas, as atividades com o uso dessa ferramenta podem render bons resultados no processo de ensino aprendizagem, levando os alunos, não apenas a se divertirem, mas aprenderem com resoluções de problemas e conflitos que os jogos possam promover.

Em conformidade com a discussão empreendida Martins (2022) elenca alguns benéficos ao utilizar a gamificação nas aulas: Melhorar o desempenho de aprendizagem e desempenho acadêmico; fornecer feedback instantâneo sobre o progresso e a atividade dos alunos; catalisar mudanças comportamentais; permitir que os alunos verifiquem seu progresso; promova habilidades de colaboração.

Figura 7 – Ações promovidas na gamificação



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Para concluir este capítulo, é importante destacar os ganhos ao implementar as metodologias ativas na sala de aula. O principal benefício é a mudança na maneira de entender o processo de aprendizagem, permitindo que o aluno desenvolva um pensamento crítico ao ser engajado em atividades que o colocam no centro do processo de ensino. Portanto, torna-se essencial que o educador proporcione vivências em sala de aula que integrem diversas estratégias metodológicas, especialmente aquelas que adotam as metodologias ativas.

3 APROXIMAÇÕES ENTRE O ENSINO DE HISTÓRIA E OS MÉTODOS ATIVOS NA ESCOLA BÁSICA

3.1 HISTÓRIA DO MUNICÍPIO DE ACARÁ-PA

Apresento, nesta subseção do meu trabalho, uma narrativa histórica sobre a formação do município do Acará no estado do Pará, que a meu ver se faz necessária para localizar histórica e geograficamente o leitor sobre de onde está partindo esta pesquisa sobre metodologias ativas de ensino e o ensino de História. Feito esse preâmbulo inicial, destaca-se que a fundação do município do Acará, nos remete ao século XVII, e é marcado por uma série de transformações sociais e econômicas influenciadas principalmente pela busca e exploração das riquezas naturais abundantes nesse pedaço da Amazônia.

De acordo com os estudos históricos de Marin (2000, p.7), “A ocupação das margens do rio Acará, foi efetivada nos primeiros anos de colonização portuguesa”. Nesse cenário, “a exploração de madeiras nobres, das florestas banhadas pelo rio Acará, foi a primeira atividade organizada pelos administradores coloniais em território acaraense Marin” (2000, p.7). Essa fatura de recurso madeireiro, irá favorecer a fixação dos colonizadores, resultando na criação de um núcleo de povoamento que mais tarde se tornaria o centro administrativo do município.

Além das atividades extrativistas, outro fator econômico de destaque no Acará no período da sua fundação, acontecia em torno da produção agrícola, “no século XVIII, o mundo rural desta região, aqui definida como o primeiro círculo de agricultura formado a partir de Belém, é descrito em termos de uma certa opulência”. Marin (2000, p.9). O cultivo da mandioca, já se destacava como atividade agrícola de suma relevância da época, já que a farinha de mandioca produzida, “alimentava os trabalhadores indígenas distribuídos entre as feitorias dos colonos”.

Ademais, as condições econômicas iniciais do Acará refletiam uma estrutura complexa, onde a exploração do entorno e os recursos naturais eram fundamentais para a subsistência das comunidades locais. Durante os séculos XVII e XVIII, as práticas de exploração e cultivo moldaram não só a economia local, mas também as relações sociais e a configuração territorial. O surgimento de engenhos e a ênfase na

monocultura, mesmo que em um cenário de resistência local, estabeleceram essencialmente as bases do que se tornaria o município do Acará.

Desde o início da concessão de sesmarias até o final do século XIX, o Acará se destacou como uma das regiões produtoras de cana-de-açúcar no Estado do Grão-Pará. “Essa produção estava integrada a diversas quintas, sítios e herdades, que desempenhavam um papel relevante no abastecimento do mercado da capital” (Daniel, 1976, p. 372, *apud* Marin, 2000, p. 10).

A concessão de sesmarias também se firma como fator de grande relevância para a compreensão da formação do território acaraense, a distribuição de terras por intermédio da política das sesmarias, dinamizaram a expansão geográfica do Acará. De acordo com Marin (2000, p.10) “ A primeira concessão de sesmarias no Baixo Acará é de 1707 e as últimas foram concedidas para seis solicitantes. Delas, a concessão mais tardia beneficiou a Felix Antônio Clemente Malcher em dezembro de 1824.”

Nessas sesmarias, de acordo com os relatos de Marin (2000, p.10) a finalidade da terra era voltada para:

[...] o cultivo de cana-de açúcar, cacau, algodão e farinha num esquema de agricultura comercial girando em torno do trabalho de pequenas e médias unidades e de dezenas de sítios dos quais dependiam os engenhos e engenhocas.

Em 1758, por determinação do governador Francisco Xavier de Mendonça Furtado, a localidade foi elevada à condição de freguesia sob o nome de São José de Acará. Ao longo do período da Independência, essa denominação permaneceu inalterada. No entanto, com a organização territorial do estado em 1833, São José de Acará foi incorporado ao distrito da capital. Posteriormente, em 9 de setembro de 1839, com base na Lei nº 14, foi criada a Freguesia de Moju, delimitada pelo rio Acará. Em 1840, a divisão territorial foi novamente ajustada pela Lei nº 53, resultando na redistribuição de áreas entre as freguesias de São José de Acará e Nossa Senhora da Soledade de Cairary.

Em 20 de agosto de 1864, a Lei nº 441 determinou a anexação das freguesias de Moju e Cairary à jurisdição da capital do município. O crescimento da região impulsionou a criação do município de Acará, consolidando sua autonomia

administrativa. Assim, a freguesia de São José de Acará foi elevada à categoria de vila, com instalação oficial em 23 de março de 1876, conforme a Lei Provincial nº 839, sancionada em 19 de abril de 1875. O primeiro presidente da Câmara Municipal do novo município foi D. Antônio Carlos de Paiva. O nome "Acará" tem origem indígena e faz referência a peixes característicos dos rios da região. Após a Proclamação da República, mudanças administrativas significativas ocorreram. Em 19 de fevereiro de 1890, o Conselho Municipal foi extinto e substituído pelo Conselho de Intendência Municipal, sendo Francisco Xavier Armandio de Oliveira nomeado intendente.

Durante a República, o município passou por transformações políticas e territoriais. Em 1930, foi incorporado a Belém pelo Decreto Estadual nº 06, mas recuperou sua autonomia em 1932 com a promulgação da Lei Estadual nº 579. Em 1935, Acará foi oficialmente reconhecido como município independente. Ao longo do século XX, a configuração territorial do município continuou a sofrer alterações. Em 1955, houve uma tentativa de desmembramento para a criação do município de Tomé-Açu, mas a lei que propunha essa divisão foi considerada inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal. Somente em 1959, com a Lei Estadual nº 1.725, Tomé-Açu foi oficialmente instituído, incorporando parte do território de Acará. Em 1988, a criação do município de Tailândia, estabelecida pela Lei nº 5.452, resultou em mais um ajuste territorial, consolidando a divisão das terras anteriormente pertencentes a Acará.

Durante a Revolta da Cabanagem (1835-1840), um dos principais conflitos sociais da história do Pará, o município de Acará teve participação significativa. A região foi palco de embates entre os revoltosos cabanos e as forças legalistas, devido à sua localização estratégica e à presença de populações que aderiram ao movimento. O conflito, marcado pela luta contra a elite governante e por reivindicações sociais, teve impactos profundos na organização política e social do município. Nesse importante levante popular ocorrido na província, destacaram-se indivíduos ilustres com papéis influentes nos assuntos políticos e científicos do Estado do Pará, como Felipe Patroni, conhecido pela criação do jornal inaugural na região amazônica, *O Paraense*, e Batista Campos, um fervoroso defensor da independência que desafiou persistentemente os governos subsequentes após a adesão do Pará. Ambos orquestraram notavelmente a Revolução Cabana. Em resposta ao

afastamento do presidente Bernardo Lobo de Souza, Felipe Patroni criou a publicação *Sentinel*a como forma de contestar o governo, fazendo uma crítica veemente ao seu adversário.

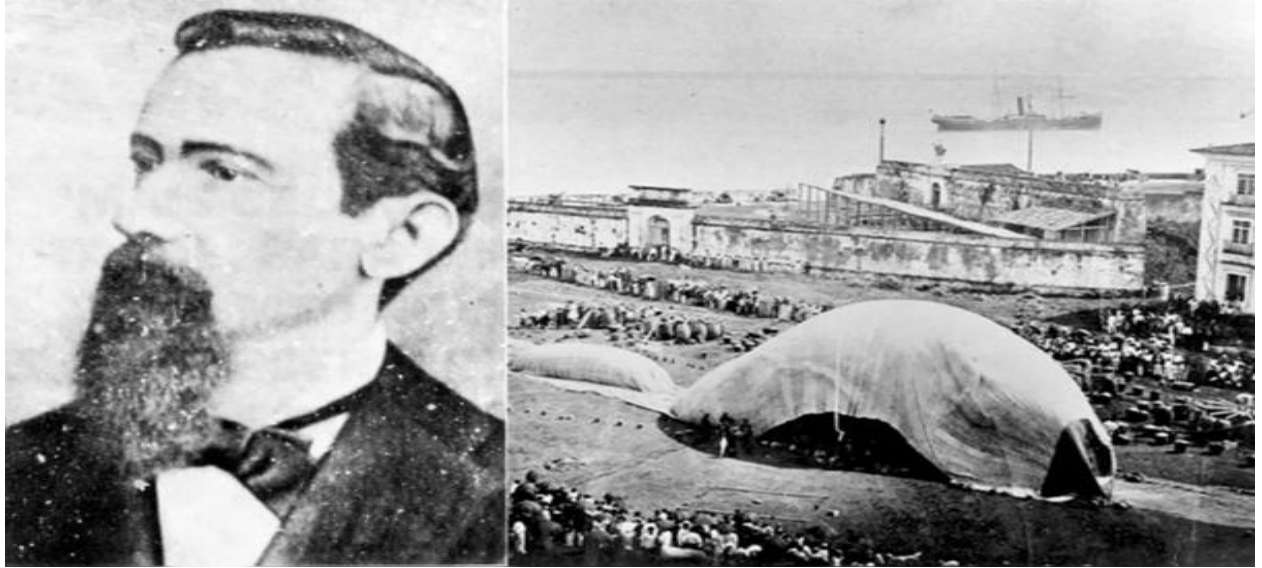
O presidente Lobo de Souza reagiu fechando imediatamente o jornal e ordenando a prisão de Batista Campos. Porém, com a ajuda de Lavor Papagaio, hábil propagandista cearense, conseguiram escapar da captura e, após percorrerem áreas rurais, refugiaram-se na propriedade de Félix Antônio Malcher, às margens do Rio Acará, onde encontraram Eduardo Angelim, Geraldo Gavião e outros revolucionários. Batista Campos, que lutou bravamente contra duas expedições governamentais enviadas para capturar os rebeldes, acabou sucumbindo à gangrena em 31 de dezembro, enquanto permanecia foragido no deserto. Lamentavelmente, sua morte resultou na queda do movimento Cabanagem.

3.1.1 Júlio César Ribeiro de Souza, uma figura ilustre do Acará

Júlio César Ribeiro de Souza, uma figura ilustre e pioneira no campo da aviação, é reconhecido como figura seminal no desenvolvimento da aviação na Amazônia e como um dos precursores globais no uso de balões de ar quente, assumindo profundo significado. Nascido em 1843, seu infeliz falecimento em 1887 foi acompanhado de miséria e queda no reconhecimento.

Dotado de apoio governamental, durante o ano de 1881, embarcou em uma viagem para Paris, iniciando a sua incursão na exploração de balões com o eminente “Victória”, que desafiou a resistência do vento sem o auxílio de propulsores. Posteriormente, confeccionou mais um balão, batizando-o de “Santa Maria de Belém”. Sua criação engenhosa foi finalmente acreditada por várias nações, consolidando sua inventividade. Além das atividades aeronáuticas, foi um poeta de destaque, tendo sido autor de uma publicação intitulada *Pyraustas*.

Figura 8 – Júlio Cezar Ribeiro de Souza e seu dirigível "Santa Maria de Belém"



Fonte: Acervo de Fernando Medina (1989).

Figura 9 – Evento da Escola Tenente Rêgo Barros em homenagem ao acaraense Julio Cesar

DOSSIÊ JÚLIO CEZAR RIBEIRO DE SOUZA: A CONQUISTA DO CÉU AMAZÔNICO

140 anos do sistema de dirigibilidade de balões

LE VICTORIA

Dirigível Le Victoria, 1881.

A sociedade paraense do final do século XIX vivenciava o período da Belle Époque, que ilustra a era de ouro da economia da borracha na Amazônia, e seus reflexos se materializaram na modernização do espaço urbano de Belém, na grande efervescência da vida social e da ciência influenciadas pela cultura europeia. Neste cenário despontou Júlio Cezar Ribeiro de Souza que ao participar como Voluntário da Pátria na Guerra do Paraguai (1864-1870) entrou em contato com balões, interessando-se por esta nova tecnologia. E ao retornar a Belém dedicou-se durante anos aos estudos da aerostática e propôs o sistema de dirigibilidade de balões. Esta invenção pode ser considerada como marco da navegação aérea, constituindo-se no legado de Júlio Cezar à humanidade, ao ousar conquistar os céus da Amazônia, do Brasil e do mundo. O dirigível fusiforme imortalizou o nome de Júlio Cezar Ribeiro de Souza na história da aviação mundial.

SANTA MARIA DE BELEM

Dirigível Santa Maria de Belém, 1883.

Fonte: site Colégio Rêgo Barros.

3.1.2 Aspectos Culturais do Município do Acará

No que se refere aos aspectos culturais, o município de Acará se distingue por suas manifestações religiosas, que desempenham um papel central na identidade local. Entre as mais relevantes, destaca-se a festividade de São José, padroeiro do município, celebrada anualmente no dia 19 de março, um evento que mobiliza a comunidade e preserva tradições religiosas e culturais. Outra importante manifestação cultural é a grande romaria do Círio de Nazaré do Acará, realizada no terceiro domingo de novembro, que atrai milhares de fiéis e é marcada por uma romaria matinal que reflete a religiosidade, o devotamento e o vínculo comunitário dos habitantes da região.

Figura 10 – Procissão de São José do Acará



Fonte: Acervo do autor (2025).

Figura 11 – Procissão do Círio de Nazaré



Fonte: Acervo do autor (2023).

Além desses eventos, o município conta com cordão de boi bumbá, jogos quilombolas, danças da cultura japonesa, o festival de música banzeiro (com apenas cantores locais), Carnacará, Festival junino, festival da rainha da mandioca, concurso Intermunicipal de Quadrilhas Juninas, que é um dos maiores da região do Vale do Acará, e o Cabanacará evento esse realizado todos os anos no aniversário do município 19 de abril e que conta com inúmeros eventos culturais como a tradicional farinhada (SEMUC, 2024). Dentre os importantes patrimônios históricos do município de Acará, destaca-se a Igreja Matriz de São José de Acará, um marco arquitetônico situado no centro da sede municipal. Esta igreja, datada de aproximadamente 1752,

foi construída pelos padres jesuítas e teve como principal força de trabalho os negros escravizados, um reflexo das práticas da época. De acordo com Costa (2022), a construção da igreja não apenas representa um legado religioso, mas também é um testemunho das complexas relações sociais e históricas do período colonial, marcando a resistência e a contribuição das comunidades negras na formação cultural e histórica da região.

Figura 12 – Igreja Matriz de São José de Acará



Fonte: Acervo do autor (2025).

Outro local de relevância histórica para o município do Acará é a Fazenda Acará-Açu, “propriedade que no século XIX pertenceu à Félix Clemente Malcher, primeiro presidente cabano” (Frazão, 2024, p. 78). Localizada no espaço rural do município, mais precisamente na Região do Baixo-Acará, a referida fazenda teria sido usada pelo movimento revolucionário cabano ocorrido na Província do Grão-Pará entre os anos de 1835 e 1840, segundo fontes históricas, como base de apoio operacional dos líderes cabanos.

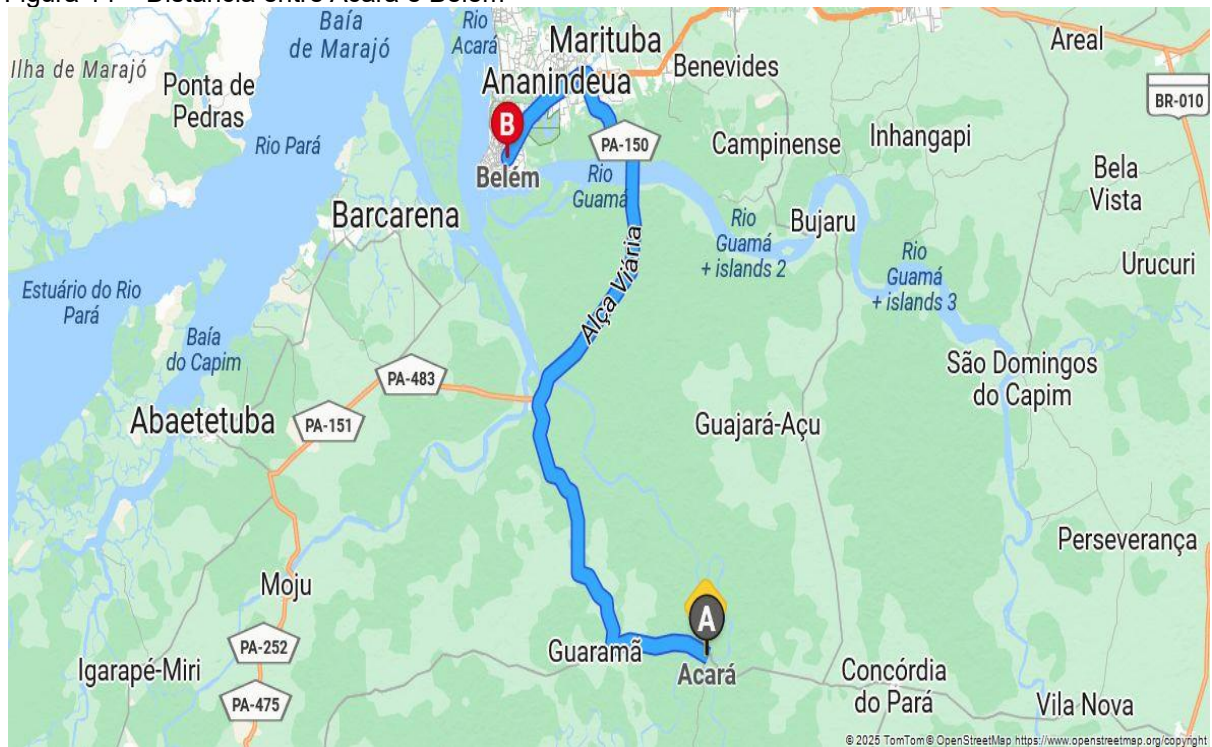
Figura 13 – Fazenda Acará-Açu



Fonte: Flavio Contente (2023).

Quanto a sua localização geográfica, o município de Acará, localiza-se no estado do Pará, situa-se à margem esquerda do rio Acará, pertence à Mesorregião Nordeste Paraense, faz parte RI-Região de Integração Tocantins e à Microrregião Homogênea de Tomé-Açu (FAPESPA, 2016). A distância em linha reta entre Acará e Belém a capital do estado, é de 65.67 km, e cerca de 100 quilômetros, pela Alça Viária Pa 483 principal rodovia de ligação ao município, possui uma extensão territorial de 4.344,387 km² e uma população de 59.023 habitantes (IBGE, 2022).

Figura 14 – Distância entre Acará e Belém



Fonte: distanciaciones.net (2024).

Figura 15 – Ponte sobre o Rio Acará localizada no km 44 da PA-483



Fonte: Foto: Ascom/Setran (2020).

Figura 17 – Vista aérea da cidade do Acará



Fonte: Anderson Lima (2024).

Reforça-se que o crescimento urbano da sede do município, seguiu os padrões de urbanização das cidades amazônicas, onde muitas vezes o desenvolvimento se deu voltada para os rios da região, no caso específico do Acará, seu surgimento está relacionado ao rio que banha o seu território rio Acará, rio esse que por muito tempo cumpriu a função de principal via de deslocamento da sua população.

Com a abertura de novas vias de acesso, caracterizada principalmente pela expansão da malha viária(rodovias), o rio Acará perde um pouco da sua função de principal rota de acesso dos munícipes até a capital do estado Belém e a sede do município, passando a ser mais utilizado por sua população ribeirinha, que o utilizam principalmente para o escoamento da produção agrícola.

De acordo com (Batista *et al*, 2020),

O Acará já foi considerado uns dos maiores produtores de farinha de mandioca do Pará. Essa cultura tem uma grande importância social e econômica para milhares de famílias distribuídas em inúmeras comunidades da região do Pará.

Alves e Cardoso (2008) destacam que a maioria dos agricultores do Acará tem seu sustento advindo do cultivo da mandioca e da produção de farinha que representa 80% da renda familiar. Estimasse que 85% da produção de farinha de mandioca do município de Acará é para comercialização e 15% destinado ao consumo familiar.

3.2 HISTÓRICO E CARACTERIZAÇÃO DA EMEIF MONTE HOREBE

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Monte Horebe foi fundada no dia 01 de fevereiro do ano de 1989. Antes da atual estrutura que hoje abriga a escola, a unidade de ensino funcionava de maneira improvisada em barracões comunitários, em casa tipo palafitas localizada, as margens do Igarapé Itapeocaba, por vezes cedidos por moradores da própria comunidade ou em espaços cedidos pela Igreja Assembleia de Deus (PPP, 2022). Os primeiros professores a ministrarem aulas na unidade de ensino foram os pref^o. Levi e a prof.^a Ana Maria Almeida, esses docentes lecionaram na escola entre os anos de 1989 até por volta 1999.

Motivado por uma crescente demanda no número de matrículas, se fez necessário a construção de uma nova estrutura predial para alocar a escola, desta feita, foi construída uma nova escola não mais as margens do igarapé, já que com a chegada do inverno amazônico com início em dezembro até por volta de maio, período em que ocorrem uma maior concentração das chuvas, eram comum as enchentes do Igarapé, assim, a nova estrutura foi erguida em um terreno distante cerca de 100 metros das margens do Igarapé, afastando dessa forma o risco de alagamentos.

Figura 18 – Foto frontal da Escola Monte Horebe



Acervo do autor (2025).

A Escola Monte Horebe é uma escola do campo, de um cenário múltiplo, pois, está localizada no espaço rural do município especificamente no Igarapé Itapeocaba na Vila Monte Horebe, no distrito de Jaguarari no Baixo-Acará. O acesso da sede do município até a unidade escolar, se dá por 4 diferentes rotas: Através da PA 252, ramal do km 05, a distância é de aproximadamente 18 km por uma estrada vicinal de difícil acesso; pelo ramal do km 13, também na PA 252, o percurso se torna mais extenso chegando a 23 km da sede até a escola; através da PA 155, conhecida como Perna Sul, utilizando o ramal do Monte Horebe a distância percorrida da sede municipal até a escola é de 32 Km, ressalta-se que por esta rota, parte do trajeto é asfaltado.

Na atualidade a unidade de ensino Monte Horebe vem enfrentando diversas problemáticas relacionadas principalmente a sua estrutura física, já que a mais de 10 anos a escola não passa por uma reforma, arquitetonicamente de acordo com informações obtidas nos formulários do educacenso do ano de 2024, a escola não possui nenhum tipo de ambiente tais como: laboratórios de ciências ou de informática, não possui biblioteca ou sala de leitura, não conta com área livre ou área de recreação, também não tem quadra de esporte, nesse caso em especial, os alunos são submetido a praticarem aulas de educação física em ambientes improvisados(terreno

cedidos por moradores locais sem nenhuma estrutura para pratica esportiva) , a escola não da destinação adequada do lixo que produz, no geral o lixo é queimado por uma servidores da escola.

Com relação ao abastecimento de água da escola pesquisada, este é feito de maneira improvisada em parceria com uma moradora vizinha da escola que cede água de seu poço, a água que é utilizada na escola de acordo com resultados das análises da qualidade da água, obtidos através do Laboratório Central do estado do Pará-(LACEM 2022), a água que é utilizada na escola não é apropriada para consumo.

Essas problemáticas levantadas na pesquisa, têm refletido no números de matrículas na escola, nos últimos 5 anos tem-se percebido através das análises feita nos relatórios finais do educacenso, uma diminuição significativa no número de alunos matriculados, muitas famílias estão preferindo matricular seus filhos em outras escolas que oferecem melhor estrutura para seus filhos estudarem como é o caso da Escola Coronel Sampaio que apresenta uma estrutura bem mais completa do que a da escola pesquisada.

Figura 19 – Distância entre a sede do município até a Escola Monte Horebe



Fonte: Google Maps (2024).

Através do rio Acará, o acesso até a escola tem a duração de aproximadamente 5 horas, navegando parte do trajeto no Igarapé Itapeoca e parte no próprio rio Acará. Nesse caso o percurso é realizado por meio de pequenas embarcações, conhecidas

na região como “rabetas” ou “rabudos”, uma vez que o Igarapé não comporta embarcações de grande porte.

Parte dos alunos matriculados na escola, vivem as margens desse Igarapé, são alunos e alunas ribeirinhos que fazem todos os dias um percurso de aproximadamente 1:30 h para chegar até escola no turno da manhã e tarde, o transporte dos alunos é feito por uma pequena embarcação contratada pela prefeitura local para realizar esse transporte escolar.

3.2.1 Transporte de alunos e professores até a escola

O transporte e o acesso dos alunos ribeirinhos até a escola Monte Horebe, além de precário é muito complexo, tendo em vista que diariamente, são submetidos a utilizarem transportes escolares insalubres e sem nenhum conforto ou segurança. Em épocas de chuvas na região é comum os alunos chegarem enxarcados na escola, já que as embarcações utilizadas por eles não possuem qualquer tipo de abrigo e/ou cobertura para que eles se protejam da chuva ou do sol.

Esse arranjo, que é bem característico das escolas ribeirinhas do interior do município do Acará, impacta diretamente no funcionamento delas, já que se faz necessário ajustes quase que diários nos horários de aulas para atender a essa peculiaridade local o que implica negativamente no processo de aprendizagem dos educandos.

As imagens a seguir mostram um pouco dessa realidade vivenciada por professores e alunos da escola Monte Horebe para chegarem à escola.

Figura 20 – Alunos sendo transportados em uma rabeta utilizadas como transporte escolar



Fonte: Acervo do autor (2024).

Figura 21 – Professores tentando chegar até a escola para ministrar suas aulas



Fonte: Acervo do autor (2023).

3.2.2 Caráter da escola

As primeiras turmas atendidas na época de sua fundação funcionavam no regime de classes multisseriadas que segundo (HAGE2010) “são uma forma de organização escolar em que alunos de diferentes idades e tempo ou níveis de escolarização ocupam uma mesma sala de aula, sob a responsabilidade de um mesmo professor”. Continuando esse percurso, Hage menciona que:

Em geral, essas escolas são alocadas em prédios escolares depauperados, sem ventilação, sem banheiros e local para armazenamento e confecção da merenda escolar, possuindo estrutura física sem as condições mínimas para funcionar uma escola. Há situações em que não existe o número de carteiras suficientes, o quadro de giz encontra-se danificado; e em muitos casos, essas escolas não possuem prédio próprio funcionando em prédios alugados, barracões de festas, igrejas ou mesmo em casa de professores ou lideranças locais. Os professores e estudantes enfrentam muitas dificuldades em relação ao transporte e às longas distâncias percorridas para chegarem à escola, vindo a pé, de barco, bicicleta, ônibus, à cavalo, muitas vezes sem se alimentar, enfrentando jornadas que chegam a 12 Km e 8h diárias. A oferta irregular da merenda também interfere na frequência e aproveitamento escolar, pois quando ela não está disponível, situação aliás, muito comum nas escolas multisseriadas, constitui-se num fator que provoca o fracasso escolar (Hage, 2008, p. 1).

De acordo com dados obtidos na pesquisa de campo, através da diretoria das “Escolas do Campo, das Águas, das Florestas, Quilombolas e Ribeirinhas”, coordenada pela pedagoga Danieli Dias, atualmente a rede municipal de ensino de Acará, atende a um número Total de 106 escolas do campo que funcionam no regime de multisseriação, distribuídas na seguinte regiões do território municipal: Região Cidade 16 escolas; Região Guajará-mirim 39 escolas; Região Miritipitanga 32 escolas e na Região Jaguarari 19 escolas (Semed, 2024). Os números relativos ao quantitativos de escolas multisseriadas dispostos acima, apontam para uma fragilidade educacional, a que muitos alunos estão submetidos no tocante ao desenvolvimento do seu processo de ensino aprendizagem, motivados principalmente pelo que Hage menciona na citação acima.

Feitas essas considerações daremos continuidade apresentando algumas das características da escola. A escola municipal Monte Horebe é caracterizada pela secretaria Municipal de educação de Acará como uma escola do campo, de médio porte. Atualmente o prédio da escola é construído todo em alvenaria e possui: 08 salas de aulas, 01 uma secretária, 02 depósitos, 01 cozinha, 02 banheiros, 01 sala de professores, 01 uma sala de orientação Pedagógica, conta com luz elétrica, água encanada e acesso à internet, por meio do PIEC-Programa de Inovação Tecnológica Educação Conectada (PPP, 2022).

Teve seu primeiro ato de autorização de funcionamento expedido pelo Conselho Estadual de Educação-CEE/PA, no dia 18 de setembro do ano de 2018 sob o nº 597. Atualmente o ato autorizativo que regulamenta o funcionamento da escola é

o de nº 45 de 08 de fevereiro de 2024, expedido pelo órgão. O gestor escolar atualmente é o prof. Esp. Klebson Barbosa Lobato, a secretária escolar e pedagoga Carla Barbosa e na orientação pedagógica educacional a profa. pedagoga Ivonete Marques Monteiro.

A partir da promulgação da reorganização das escolas do município de Acará em escolas núcleos e nucleadas pela administração municipal no ano de 2023 por meio do Decreto Municipal nº 001/2023 Gabinete/PMA de 03 de janeiro de 2023, a Escola Monte Horebe ganha um novo Caráter e se torna uma escola núcleo pertencente a área educacional da Região do Jaguarari sob a tutela técnica da professora pedagoga Tetiane Trindade de Moraes e do professor Manfrine Maciel.

Com a entrada em vigor do documento de nucleação, passaram a integrar o novo núcleo Monte Horebe outras 4 unidades de ensino de menor porte que ofertam ensino da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental, todas elas em regime de classes multisseriadas: Emeif Rainha da Paz situada no Igarapé Itapeocaba; Emeif Boa Vista II situada o Igarapé Jurupariteua; Emeif Padre Antônio Vieira Situada no Porto da areia Braço do Itapeocaba e Emeif Teódolo Olímpio da Cunha situada no sítio Tucumandeuá, Comunidade Santana margem esquerda do rio Acará.

A EMEIF Monte Horebe dedica-se ao ensino de 442 discentes (Educacenso, 2023) atualmente matriculados nas seguintes turmas: Ed Infantil I (creche), Educação Infantil II(pré-escola), 1º ano, 2ºano, 3ºano, 4ºano, 5ºano, 6º ano, 7ºano, 8ºano e 9º ano ensino fundamental, que estudam em dois turno: Manhã e Tarde, abrangendo alunos e alunas das seguintes localidades: Santana do Baixo, Memória, Monte Tabô, Monte Gerensin, Santa Maria do Jurupariteua, Porto da Areia, Leãozinho, Boca do Braço, Igarapé Itapeocaba, Margens direita e esquerda do Rio Acará, Comunidade Bethânia, Ramal do Brasil, Comunidade São Paulo, Comunidade Fluminense, Comunidade Beira Rio, Ramal do Palmeira, Comunidade Ponte Preta, Comunidade Bota Fogo, Comunidade Itália (PPP, 2022).

3.2.3 Corpo discente

O corpo discente da escola é formado em sua maioria por alunos e alunas, filhos e filhas de agricultores rurais que residem na Vila Monte Horebe e cercanias,

ribeirinhos que residem as margens do Igarapé Itapeocaba e as margens do Rio Acará. A fonte de renda da maioria das famílias dos nossos alunos vem da agricultura familiar de subsistência, baseada na produção de farinha de mandioca, coleta de açaí, extração de palmito de açaí, extração de madeira, da coleta de pupunha, coleta de cupuaçu, coleta de dendê, coleta da Castanha-do-Pará, da produção de carvão vegetal, da pesca artesanal, de benefícios sociais do governo Federal como o programa bolsa família etc. (PPP, 2022).

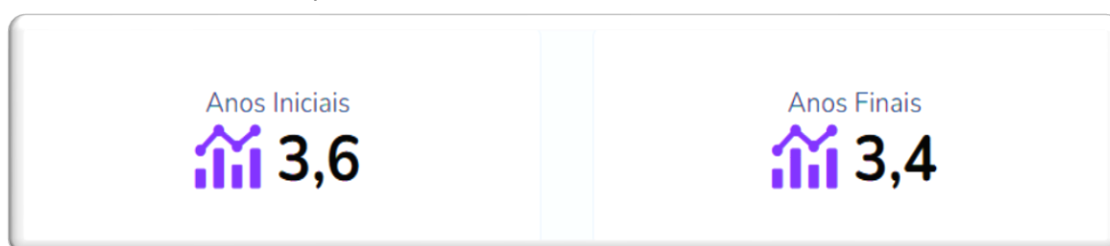
3.2.4 Corpo docente

No que concerne o corpo docente da Escola Monte Horebe, de acordo com informações coletadas a partir dos dados informados no censo educacional do ano de 2024 (EDUCACENSO, 2024), atualmente o quadro de professores(as) é formado por 23 profissionais, destes, 10 são do sexo feminino e 13 do sexo masculino. Todos possuindo formação de nível superior, alguns docentes possuindo o grau de especialização *lato sensu* e apenas um docente com o grau *stricto sensu* em nível de mestrado.

3.2.5 Indicadores do nível de ensino

Quando aos indicadores da qualidade de ensino, a partir dos resultados exibidos no quadro abaixo, infere-se que o desenvolvimento da educação básica, mensurados através da prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica-SAEB a cada 2 anos, realizada na escola com alunos das turmas do 5º e 9º anos do ensino fundamental, apresenta um desempenho pouco satisfatório ao que se refere a qualidade de ensino na escola pesquisada, esses índices, refletem a urgência em buscar novas alternativas de ensino que ajude a comunidade escolar a superar essa triste realidade que já se tornou histórica na escola Monte Horebe.

Quadro 1 – Indicador de qualidade de ensino na Emeif Monte Horebe



Fonte: Dados do IDEB (2023).

Questiona-se entretanto, este modelo educacional adotado no município, pautado no alcance de índices e na classificação das escolas em boas e ruins por méritos alcançado a partir de uma prova universal que força as escolas a deixarem de lado sua autonomia, para implementar em suas propostas pedagógicas modelos educacionais que nada tem a ver com a realidade dos nossos educandos, realizando um verdadeiro adestramento dos alunos que são submetidos a esse tipo de prova, com único e exclusivo objetivo de alcançar as metas impostas pelos órgãos de ensino local. Na opinião de Saviani (2009) tal modelo de educação está “destinado a reproduzir os modelos de dominação social”.

Na escola onde está se desenvolvendo a pesquisa, é prática comum nos meses que antecedem a avaliação SAEB, que os professores sejam orientados a aplicar rotineiramente em suas aulas, testes do tipo simulados nos padrões da prova para quando da sua realização os alunos estejam devidamente familiarizados com o modelo de prova exigido por essa avaliação externa. Nesse contexto, há uma evidente negligência institucional com o ensino de história na escola pesquisada, já que os assuntos que deveriam ser ensinados pelos professoras nas disciplinas de História, Geografia, Ensino Religioso, Arte e outros, que não estão diretamente relacionados às questões exigidas nas provas padronizadas, acabam sendo deixados de lado. Isso ocorre em detrimento de disciplinas como português e Matemática, que recebem maior ênfase devido à sua cobrança nas avaliações.

A superação de tais índices obtidos no resultado do IDEB 2023, expõe em parte a fragilidade das condições em que o processo educacional é desenvolvido na escola, entretanto, o que esses dados não revelam é a mobilização da comunidade escolar para realizar, desenvolver o processo de ensino e aprendizagem que envolva os alunos com a construção do conhecimento crítico e reflexivo. Diante disso, acredito ser importante apresentar os principais eventos escolares que são realizados no decorrer do ano letivo em que a comunidade escolar se envolve e participa da organização.

3.2.6 Eventos escolares

Dentre os eventos escolares que são desenvolvidos na Escola Monte Horebe, merecem destaque: Feira Cultural e do artesanato, Projeto Gincana Indígena, Festa junina; Visita guiada a Feira Pan Amazônica do livro; Desfile escolar de 7 de setembro; Projeto Educação, Projeto Igarapé Limpo, projeto visita na Família etc.

Dos eventos mencionados sem dúvidas, o que é mais aguardado pelos alunos da escola é o Projeto Gincana Indígena. Esse projeto que já ocorre a mais de 20 anos em nossa escola envolve uma série de atividades esportivas e culturais, e que tem como principal objetivo enaltecer a cultura indígena local e o município do Acará.

Figura 22 – Estande do Projeto gincana indígena com frutas amazônicas



Fonte: Acervo do autor 2023.

Figura 23 – Alunos na atividade de canoagem do projeto Gincana Indígena



Fonte: Acervo do autor (2023).

Figura 24 – Alunos na atividade arremesso de lança projeto Gincana Indígena



Fonte: Acervo do autor (2023).

Figura 25 – Concurso Cultural das Rainhas Indígenas



Fonte: Acervo da Escola Monte Horebe.

O projeto é desenvolvido todos os anos, no mês de abril, mais especificamente na semana em que ocorrem as festividades do aniversário de emancipação política do município de Acará, que é comemorado no dia 19 de abril, mas também porque essa data é alusiva ao dia dos povos indígenas. Nesse contexto, é uma forma de a escola levar os educandos a valorizarem a diversidade cultural e étnica dos povos indígenas² locais como também homenagear o município pelo seu aniversário de emancipação política administrativa.

A Gincana Indígena, tem em média a duração de uma semana. Os alunos tradicionalmente são divididos em 4 equipes e cada equipe é batizada com nomes de etnias indígenas que habitam a região do Vale do Acará, como por exemplo os indígenas da etnia Tembê que vivem na Terra Indígena-Turé-Mariquita, além dos Anambé, Turiwara e Amanayé.

² A Lei nº 10.639/2003 alterou a Lei nº 9.394/1996 (LDB) por meio do art. 26 - A que estabelece — Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e a Lei nº 11.645/08 incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática — História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Outros eventos que são aguardados ansiosamente por nossos alunos é a Visita Guiada e/ou Visitas de Estudos à Feira Pan-Amazônica do Livro e das Multivozes, que ocorre todos os anos na capital do estado do Pará, Belém.

Um dos objetivos dessa estratégia metodológica é tornar o aprendizado mais ativo e fazer com que os alunos e alunas da escola Monte Horebe, interajam com universo literário e adquiram o hábito pela leitura. Outro ponto, é o de proporcionar aos alunos a conhecerem a própria capital do estado, já que muitos relatam não conhecer Belém.

Por ocasião das visitas guiadas, os educandos são levados a um passeio pelo centro históricos da capital paraense, com o propósito de vivenciarem novas formas de ensino através de visitas a museus, monumentos, bosques, parques e os principais pontos turísticos da capital paraense, como a icônica Feira do Ver-o-Peso. Sobre esse tipo de estratégia metodológica que a escola vem realizando ao longo dos anos com nossos discentes, ganham notoriedade as pesquisas realizadas por Helder (2012) que sugerem que

A visita de estudo é uma estratégia que concorre para a efetivação de uma educação para a cidadania pois, através dela, os alunos desenvolvem valores e atitudes indispensáveis aos cidadãos informados, críticos, ativos, éticos e integrados na comunidade. No âmbito da educação geográfica e histórica, a visita de estudo desempenha um papel cimeiro na rentabilização do potencial didático da observação direta de diferentes espaços, territórios e paisagens, fomentando a curiosidade pela interpretação dos fenômenos geográficos e pela leitura histórica dos espaços.

Seguindo essa direção, Aprendiz (2024) explica que os benefícios das atividades fora da sala de aula vão além do conteúdo acadêmico. Proporcionar essas experiências traz vantagens não apenas para o desempenho escolar, mas também para o desenvolvimento pessoal dos educandos e através das saídas de campo, os alunos encontram mais facilidade no entendimento do conteúdo, desenvolvem habilidades de observação e alcançam uma visão mais ampla do mundo.

Diante do exposto, comungamos com a ideia dos autores, uma vez que a escola, ao proporcionar aos alunos esse tipo de visitas de estudos em diferentes espaços de aprendizados, ou seja, fora da tradicional sala de aula, se constitui como elemento potencializador das aprendizagens históricas e de suma relevância para

desenvolver a consciência históricas de nossos educandos e tornar-se, desse modo, o aprendizado histórico mais atrativo e significativo.

Figura 26 – Alunos em visita ao Bosque Rodrigues Alves Jardim Zoobotânico da Amazônia



Fonte: Acervo do autor (2024).

Figura 27 – Alunos da Emeif Monte Horebe segurando a faixa com o nome da escola em visita ao Bosque Rodrigues Alves Jardim Zoobotânico da Amazônia.



Fonte: Acervo do autor (2024).

Figura 28 – Alunas participando da feira Pan-Amazônica do Livro, em Belém do Pará.



Fonte: Acervo do autor (2023).

Figura 29 – Alunos no Museu Goeldi vivenciando novas experiências de ensino.



Fonte: Acervo do autor (2023).

Figura 30 – Aprendizado sobre fontes históricas no Museu Goeldi.



Fonte: Acervo do autor (2023).

Figura 31 – Alunos no Museu Goeldi, vivenciando novas experiências de ensino.



Fonte: Acervo do autor (2023).

Feitas essas considerações sobre a escola *lócus* da pesquisa, passa-se, na próxima seção, a discutir sobre qual o formato das aulas do componente curricular de Histórias na Escola Monte Horebe em consonância com os autores que abordam seu ensino e a Base Nacional Comum Curricular.

3.3 PERCURSO DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

Desde sua introdução como disciplina escolar no Brasil, o ensino de História era voltado para consolidar o status de Estado Nacional e a criação de uma identidade para o país. Para alcançar esse objetivo, o Estado brasileiro contou com a criação de duas importantes instituições: o primeiro deles foi a criação do Colégio Pedro II na cidade do Rio de Janeiro, “bem como a introdução da História como disciplina escolar para o ensino secundário” (Assis; Brito, 2023). A segunda criação refere-se ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838. Essas instituições foram incumbidas de disseminar o Ensino de História alicerçadas em um ideal civilizatório ocidental cristã, como bem explicam Assis e Brito (2023, p. 143):

Assim, se o saber histórico como referência se construía no IGHB através dos intelectuais responsáveis pela escrita oficial da História, o CPII encarregava-se de transformar esses saberes em programas de ensino. Nessa direção, a história ensinada entre o final do século XX e o início do XXI foi notadamente marcada por uma tarefa civilizatória pautada na civilização ocidental e cristã, onde os outros eram os “excluídos” do projeto de nação, os considerados incivilizados, como: negros e indígenas, sendo o conceito de nação atribuído aos brancos.

Esse modelo de ensino de História, segundo Bruce, Didier e Falcão (2006), “ficou conhecido como tradicional/positivista e primava em descrever os eventos históricos dispostos de forma cronológica e linear”. Assim, para alcançar a história científica, era necessário que o historiador mantivesse a neutralidade diante dos eventos passados, garantindo dessa forma a fidelidade dos fatos registrados.

Corroborando o descrito, Ranke (*apud* Didier; Bruce; Falcão, 2006, p. 200) assinalam que “era preciso contar os fatos como de fato eles aconteceram se postava como assertiva a ser seguida para uma garantia de objetividade, sinônimo, para os positivistas, de verdade histórica”.

Essa visão historiográfica que se estabeleceu no cenário educacional brasileiro de maneira predominante até por volta do início do século XX, segundo (Bittencourt, 2011, p. 64), “tinha como missão ensinar as ‘tradições nacionais’ e despertar o patriotismo”.

Assim, o aluno exemplar não se destacava pelo seu potencial criativo. Pelo contrário, era mais valorizado aquele capaz de criar fórmulas prontas a partir de perguntas e respostas padronizadas. Por isso, não é surpreendente que ainda nos dias de hoje alguns pais se sintam incomodados quando o professor não fornece aos alunos “questionários” para a prova. Para muitos, a concepção de que a História deve ser compreendida e não simplesmente decorada ainda gera muitas dúvidas.

Com a inserção de um golpe militar no Brasil em 1964, mudanças significativas ocorrem no cenário político e conseqüentemente no educacional brasileiro. Conforme ressaltado por Freitag (1980), a implementação da disciplina de Educação Moral e Cívica revelou a natureza ideológica do Regime Militar na Educação formal do Brasil, transformando a escola em um “aparelho ideológico do Estado” (Althusser, 1992). Dentre os objetivos da Educação Moral e Cívica mencionados no segundo artigo do Decreto-Lei 869, estavam a “manutenção do espírito religioso”, a “valorização dos princípios espirituais e éticos da nacionalidade”, o “respeito à Pátria” e “obediência à Lei” (Decreto-Lei nº 869, 1969). Dessa forma, por meio da Educação Moral e Cívica, a escola passou a ser mais um espaço para promover valores ligados ao Regime Militar (1964–1985) e para atrair simpatizantes para esse regime.

A partir dos anos 1970, essa forma de ensinar História recebe severas críticas motivadas, principalmente, pelo fato de suas abordagens terem um viés exageradamente nacionalista. Ainda no decorrer da década de 1970, é instituído, através da Lei Federal de nº 5.692/71, a disciplina de Estudos Sociais, que objetivava entre outras coisas a fragmentação do ensino de história nas escolas e a reiteração do modelo mnêmico/memorístico fundamentado na mera memorização de nomes, datas e dos grandes feitos realizados pelos donos do poder.

Diante desses fatos, e em decorrência de um certo “abrandamento” do regime militar em curso naquele momento no Brasil, profissionais da área reúnem-se em entidades como a ANPHUR e a SBPC, com o objetivo de reivindicar um ensino diferenciado daquele que era utilizado nas escolas brasileiras até aquele momento e

debater novas concepções educacionais e, principalmente, a proposição de uma profunda reforma curricular no ensino de História. Conforme (Didier; Falcão, 2006, p. 200).

[...] é a partir daí que alguns estudiosos apontam uma crise disciplinar no campo do ensino de História. O modelo tradicional do ensino de História, embora até hoje não totalmente descartado, foi posto em questão, e outros surgiram como possibilidades de superar a representação da História ensinada como uma disciplina tediosa e sem sentido para a vida do aluno.

Com a chegada das décadas vindouras, mais especificamente as décadas de 1980 e 1990, o cenário de mudanças educacionais permanece em curso no Brasil, desta vez, com a introdução dos ideais marxistas nos currículos de alguns estados da federação, notadamente nos Estados de São Paulo e Minas Gerais.

Essa inserção do pensamento marxista no ensino de história, conforme nos aponta Didier e Falcão (2006, p. 201):

Indicava uma reivindicação de questionamento da história oficial ou dos vencedores propondo o materialismo histórico como base teórica. Por meio da interpretação de Marx, buscava-se dar voz aos excluídos sociais permitindo, assim, que outros sujeitos históricos aparecessem na História ensinada. Em lugar do modelo cronológico mecanicista do ensino tradicional.

Não demorou muito e, logo no final da década de 1980, essa forma de inserção no ensino de História também recebeu críticas, uma vez que, segundo Bruce, Didier e Falcão (2006), “apresentava como um de seus eixos estruturadores um princípio etapista da história no formato de modos de produção”.

Como pudemos acompanhar, foi a partir do século XIX que a História foi incorporada ao rol de disciplina do currículo escolar nacional. Nesse percurso, foram sendo atrelados a ela saberes que foram pavimentando o percurso da escolarização brasileira. Por cada momento histórico que passou, o campo disciplinar da História foi agregando valores, costumes e culturas de acordo com o contexto histórico vivido, passando por mudanças significativas, até chegar aos dias atuais.

Como legado desse Modelo tradicional: transmissão, memorização, fatos e sujeitos históricos representativos da "nação". Silva (2021, p. 34) nos relata que “gerações de professores e alunos foram sendo formados: aprendendo História sem, de fato, apreendê-la de modo reflexivo e significativo”.

No entanto, a partir de novas reflexões trazidas pela escola dos *Annales*, movimento historiográfico surgido na França, por meio da publicação da revista de mesmo nome, os historiadores profissionais têm buscado novos temas, novas teorias e novas abordagens. Além dos eventos políticos, a História busca também explorar fatos cotidianos das pessoas, as bases econômicas, as expressões culturais e outros aspectos das sociedades do passado.

Todas essas mudanças ocorridas no campo do ensino de História não se deram de maneira isoladas. Boa parte desse movimento de mudança metodológica foi fruto de intensos debates da sociedade civil organizada e de movimentos sociais que, segundo Assis e Brito (2023), “expressaram a necessidade de enfatizar histórias regionais e locais, bem como a participação ativa de indivíduos antes considerados minoritários, que até então eram desconsiderados na escrita da História”.

Para dialogar com essas questões, entende-se ser necessário um olhar aos estudos Freirianos. A pedagogia da problematização proposta por Paulo Freire se apresenta como debates basilares que fundamentam, as práticas ativas de ensino-aprendizagem no Brasil, visto que conduz o aprendiz à problematização e à ação-reflexão sobre seu modo de ser e estar no mundo.

A discussão empreendida por Paulo Freire, incentivam o pensamento crítico e promovem a autonomia dos alunos. Esse modelo valoriza um diálogo horizontal, essencial para estimular a participação ativa dos estudantes. Enquanto a dialogicidade é ignorada na pedagogia tradicional de ensino, ela ganha destaque nas metodologias ativas e na visão educacional freiriana, sendo continuamente fortalecida pelas interações dinâmicas e pelo compartilhamento de experiências e conhecimentos entre educadores e educandos, de forma recíproca e colaborativa.

Como apontado por vários pesquisadores, o uso de metodologias de ensino tradicionais, “alicerçada exclusivamente na exposição de conteúdos” (Motooka, 2022) não permite que os educandos sejam autores do seu próprio desenvolvimento. As demandas do mundo globalizado exigem que a escola e professores se reinventem constantemente em relação à construção do conhecimento que é transmitido a seus alunos, já que, hoje em dia, os alunos estão rodeados de tecnologias e ferramentas digitais que lhes possibilitam acessar de forma instantânea informações do planeta

todo com um simples toque na tela de um aparelho celular, não cabendo, portanto, que sejam meros receptores de conteúdo.

O ensino de História na atualidade se apresenta como desafiador para o professor, afinal como tornar os conhecimentos históricos atrativos para nossos alunos? Como tornar o educando centro do processo ensino-aprendizagem? Talvez, a resposta para essas e outras questões sobre o ensino de história sejam elucidados no que afirma Silva (2021, p. 3): “para ensinar História, na atualidade, há necessidade de fazer mudança quanto às metodologias/técnicas para proporcionar meios/recursos que o estudante ao ler a História tenha uma ação crítico-reflexiva na aquisição dos saberes”.

Corroborando o descrito acima, já é possível observar que o ensino de História nas escolas tem acompanhado essas mudanças ao incluir esses novos interesses em suas aulas. Ademais, novas teorias e métodos de ensino têm influenciado uma renovação das práticas pedagógicas no ensino de História. A simples repetição e memorização de dados isolados, como nomes e datas, têm sido substituídos por um processo mais elaborado e, ao mesmo tempo, mais dinâmico com objetivos de desenvolver no aluno habilidades múltiplas do ensino de História, estimulando a autonomia de pensamento, a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e os lugares nos quais vivem e a formação para a cidadania (Brasil, 2018).

3.4 AULAS DE HISTÓRIA NA ESCOLA MONTE HOREBE

Continuando esse percurso sobre o ensino de História, passamos agora a discorrer sobre como são as aulas desse componente curricular na Escola Monte Horebe no município do Acará.

Na prática, muitas dessas aulas, ministradas por mim, pouco ou quase nada se diferenciavam daquelas aulas que durante muito tempo permearam essa disciplina. Nesse contexto, eu utilizava métodos tradicionais, como aulas expositivas: num primeiro momento da aula, transcrevia no quadro grandes trechos dos assuntos da disciplina, a partir da indicação do que consta no Planejamento Bimestral da disciplina de História – esse planejamento, em alguns casos, já se encontrava pronto na

instituição, e, no início do ano letivo, era repassado pela coordenação pedagógica, para que nós professores seguíssemos os assuntos ali dispostos; ou, ainda, transcrevia o conteúdo do livro didático ou de textos extraídos da *internet*, muitas vezes sem a observância das fontes consultadas.

Em um segundo momento, procedia com a explicação e/ou narração, como um longo monólogo, ou seja, apenas eu, o professor, falando e os estudantes quietos em suas carteiras, fazendo pouco caso da aula.

A parte final quase sempre estava destinada à aplicação de extensos exercícios de fixação, que se centravam basicamente na memorização dos conteúdos pelos alunos. Nesses exercícios, as questões que eram propostas não tinham como objetivo fazer o aluno refletir criticamente sobre o que aprendeu, tratava-se apenas de retirar do próprio texto as respostas, portanto, mais transcrição para o aluno fazer.

Nessas aulas, o fator metodológico preponderante é realizado com foco na memorização pura e simples, numa história desconexa, desarticulada, onde os acontecimentos são apresentados de forma estanque pelo professor para os alunos, ficando estes na condição de sujeitos passivos, uma vez que aquilo que está sendo transmitido pelo professor não estimula sua atenção e muito menos sua participação nas aulas. Em conformidade com a discussão empreendida por Freitas e Maciel (2021), “[...] a narração é unicamente sonora e vazia, uma vez que se apresenta como desassociada da vivência do educando, ou seja, não produz sentido algum ao sujeito”. A partir da visão de Freire (1987, p. 40) sobre esse formato de aulas, reitera-se que

Não pode haver conhecimento pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. Não realizam nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência de seu ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos.

O cenário descrito acima não é novo. Em uma análise realizada por mim, nos diários de classe de turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, da disciplina de História, entre os anos de 2007 e 2019, no campo destinado para o docente preencher com o “registro de conteúdos e atividades”, foi possível observar que boa parte das aulas registradas nesses documentos indicam que as aulas ministradas ao longo

desses anos seguiram a dinâmica descritas anteriormente, com aulas expositivas e, em seguida, com a aplicação de exercícios de fixação³.

Uma possível forma de compreender a questão sobre os formatos das aulas de história na escola Monte Horebe, pode ser guiada pelos estudos da professora Bacich (2018), que afirma que um dos maiores desafios para a implementação das metodologias ativas nas escolas é o conceito de educação ultrapassada e cristalizada nos professores desde a formação inicial, o que pode retardar a compreensão e a adequação dos docentes às novas metodologias. Assim sendo,

Nos cursos de Pedagogia e licenciaturas, vemos aulas que remetem a esse paradigma do século passado. As aulas que os futuros professores em formação recebem são, muitas vezes, expositivas. E aí, se enquanto aluno da Educação Básica, ele também teve aulas mais expositivas, mas recebeu esse 'reforço' no Ensino Superior, é muito difícil quebrar essa lógica (Bacich L.; & Moran, J, 2018).

Apesar de haver uma certa prevalência no modelo tradicional de ensino nas aulas de História na escola pesquisada, reporta-se que, em algumas aulas, o professor procurou inovar suas aulas a partir da utilização de algumas ferramentas das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação-TDICs, como: o projetor multimídia, notebook, caixa de som, podcast, vídeos, ensino através da gamificação etc. para tornar as aulas mais atrativas para o aluno. Entretanto, nem mesmo o uso desses recursos foi possível romper com a dicotomia das aulas expositivas, apontadas pela pedagogia freiriana como “modelo educativo bancário” Freire (1987).

Nesse ponto, pode-se destacar o olhar de Karnal (2009, p. 9):

Uma aula pode ser extremamente conservadora e ultrapassada contando com todos os mais modernos meios audiovisuais. Uma aula pode ser muito dinâmica e inovadora utilizando giz, professor, aluno. Em outras palavras, podemos utilizar meios novos, mas é a própria concepção de História que deve ser repensada.

Esse formato de aulas utilizados ainda nos dias de hoje por nós professores e professoras dos anos finais do ensino fundamental na escola Monte Horebe encontra

³ Essas informações constam nos diários de classe da disciplina de História da escola Pesquisada anos, 2007 a 2019

terreno fértil no documento curricular municipal, onde claramente são priorizadas metodologias instrucionais em detrimento de aulas problematizadoras.

Como descrito na seção 2.1 deste trabalho, a Escola Monte Horebe é uma escola do campo e tem como público alunos e alunas de diferentes realidades sociais e com uma bagagem cultural singular. Muitos de nossos discentes já carregam consigo o duro fardo de ter que conciliar o trabalho com os estudos, muitos relatam que são submetidos ao trabalho para ajudar no sustento de suas famílias.

Em suas narrativas pessoais, muitos alunos descreveram que já desempenham funções que vão desde os afazeres domésticos, como cuidar dos irmãos mais novos até a extenuante lida da produção de farinha de mandioca nos retiros familiares, na extração de açaí nos açais locais, na produção de carvão em caieiras rústicas, na coleta de castanha do Pará principalmente na safra, na caça, na pesca artesanal, na extração e do beneficiamento de palmito de açaí, dentre outras atividades típicas da chamada Amazônia paraense.

Para além dessa realidade de trabalho a que são submetidos rotineiramente, muitos dos nossos educandos trazem consigo uma bagagem cultura muito rica em termos de conhecimentos sobre suas vivências no contexto amazônico. Esses conhecimentos precisam ser mais explorados, não só no ensino de História, como nos demais componentes curriculares que compõem nossa matriz de ensino.

Muito embora o projeto político pedagógico da escola mencione sobre a situação descrita acima, é fundamental considerar o modo de vida dos alunos, suas experiências pessoais e coletivas, suas trajetórias de superação, dar atenção aos espaços cotidianos da escola, pois, frequentemente, eles são deixados de lado pelos professores. Lugares como o pátio, a quadra de esportes e os pontos de encontro dos estudantes são ambientes ricos para trocas de ideias e novas experiências educativas. É nesses momentos que surgem alternativas para transformar o ensino, repensar práticas pedagógicas e ressignificar a forma de ensinar. Além disso, essas vivências contribuem para a construção da identidade profissional do educador.

Corroborando o descrito, Dewey (1938) ressalta que “a educação que segue um currículo rígido e prescritivo frequentemente falha em não levar em conta os interesses e experiências dos alunos, resultando em uma aprendizagem superficial e desengajada”.

Salienta-se, a partir do que dispõe Bittencourt (2002, p. 29) que

Os currículos são responsáveis, em grande parte, pela formação e pelo conceito de História de todos os cidadãos alfabetizados, estabelecendo, em comparação com a mídia, a existência de um discurso histórico dominante, que formará a consciência e memória coletiva da sociedade.

A autora destaca como as ideologias moldam significativamente a visão de mundo das pessoas na sociedade. Por isso, é fundamental que os educadores analisem de maneira holística os currículos escolares de suas redes de ensino para poderem pôr em prática um ensino de História pautado em princípios de uma educação libertadora.

Como alternativa ao currículo prescritivo, trago ao debate as ideias freirianas a respeito desse importante instrumento norteador de todo o processo educacional de uma escola. Freire (2021, p. 123) “[...] afirma que, na verdade, a compreensão do currículo abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola”. Ressalta, então, a importância de uma escola democrática, que não se limita a um ensino bancário, mas busca promover o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo nos alunos.

Numa visão libertadora, o seu conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças (Freire, 2001, p. 102-103).

Por fim, a adoção desse tipo de currículo, aliados com metodologias de ensino inovadoras como é o caso da aprendizagem baseada em problemas, pode ser uma alternativa eficaz para a melhoria do ensino de História, na escola pesquisada, pois nessa proposta o professor está “ao lado” e não “acima” do aluno (Martins, 2022).

Diante dessa realidade, o objetivo central desse estudo, é romper com o modelo tradicional de ensino empregado na Emeif Monte Horebe, que como vimos, não permitir um ensino de História problematizador em que o educando se conscientize da sua realidade ou que possa questioná-la e construir conhecimentos para transformá-la. Além da centralidade do processo educativo está na figura do professor.

É importante salientar que a intenção desse estudo não é desqualificar ou descartar o método tradicional de ensino, que, como sabemos, ainda é muito utilizado nas aulas de Histórias por muitos colegas professores, até porque propagam-se, no Brasil, estudos que fazem severas críticas as metodologias ativas quanto a sua aplicabilidade e eficácia, principalmente no ensino de História.

Nas literaturas que discutem sobre as metodologias ativas de ensino na educação brasileira, ganham notoriedade pesquisas como as da autora Vera Barbosa (2021) intitulada como *“Ensino de História, metodologias ativas e ensino híbrido: reflexões preliminares”*. Nessa pesquisa, a autora sinaliza que, atualmente, as tecnologias digitais têm impulsionado novas abordagens no ensino de História, com muitas instituições educacionais apresentando metodologias transversais como resposta às demandas do tempo atual, desse modo, cabe aos professores de história uma postura crítica sobre as MAs a fim de elucidar que tipo de ensino de História é praticado por essas metodologias. Essas “novas” abordagens ativas são promovidas por entidades educacionais a exemplo da Fundação Lemann e o Instituto Península, que buscam formar sujeitos adequados ao mercado, valorizando competências como proatividade e resiliência, em consonância com a pedagogia das competências.

Uma linha de pensamento semelhante é a defendida por Assis e Brito (2023, p. 150), que assinalam que

As propostas metodológicas que vêm sendo apontadas como metodologias ativas são regidas pelas mesmas entidades privadas que estiveram envolvidas no processo de construção e implementação da BNCC, estando a cultura digital entre uma de suas competências gerais. Dessa forma, é necessário pensar que essas propostas metodológicas, apontadas como métodos ativos de ensino e de aprendizagem, estão relacionadas a um saber-fazer, cuja prática de ensino instrumentalizada incide na valorização de resultados de avaliações em larga escala. Institutos e entidades privadas de educação, contudo, se afirmam a partir de uma “nova” metodologia ativa que tende, segundo seus propositores, a responder às questões e novas demandas da cultura escolar, podendo ser utilizada em quaisquer áreas do conhecimento. Dessa forma, entidades como Instituto Ayrton Senna promovem a dissociação entre método e conteúdo e ao apresentar as novas metodologias ativas como transversais recorrem naquilo que Bittencourt (2018) apontou como sendo o primado técnica que aconteceu nos anos 1950, quando as tentativas de impor mudanças na educação pautaram-se mais na forma, isto é no ‘como ensinar’.

Contudo, é importante reconhecer que muitas das chamadas metodologias ativas, embora apresentadas como inovadoras e libertadoras, são, na prática,

financiadas e impulsionadas por grandes grupos empresariais do setor educacional. Tais instituições têm como objetivo principal moldar sujeitos alinhados a um perfil mercadológico indivíduos competitivos, resilientes e proativos, ancorados em uma lógica de ensino baseada em competências. No contexto do ensino de História, essa orientação pode representar um desafio, pois corre o risco de reduzir a disciplina a um treinamento de habilidades descontextualizadas, ao invés de fomentar um ensino baseado na problematização sobre os processos históricos, sociais e culturais que moldam a realidade dos estudantes.

A respeito da educação por competência, que tem como principal fio condutor a BNCC, a crítica que faço está diretamente relacionada ao modo como esse documento que atualmente serve de lastro para a construção dos currículos das escolas brasileiras compactua para uma educação que prioriza a lógica mercadológica do neoliberalismo, desfavorecendo, desse modo, o desenvolvimento de um ensino de História crítico e reflexivo.

Na análise de Ferreira e Andrade (2024) em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) implantada em todo território nacional em 2017, é uma tentativa de padronizar o ensino no Brasil, fornecendo diretrizes para os currículos escolares em todo o país. Entretanto, no contexto do ensino de História, surgem desafios complexos que exigem reflexão crítica. A BNCC busca oferecer uma base comum de conhecimentos, competências e habilidades para promover equidade na educação, mas ao tentar abranger a vasta diversidade cultural, social e regional do Brasil, corre o risco de simplificar demais a realidade, ignorando as particularidades de diferentes contextos. A homogeneização excessiva do currículo pode comprometer a qualidade do ensino e desconsiderar a riqueza das experiências locais e culturais.

Ainda segundo os autores.

No campo específico da História, o enfoque da BNCC deve ser sensível à pluralidade de vozes e perspectivas. A complexidade do passado brasileiro, marcado por diversidade étnica, cultural e socioeconômica, demanda uma análise crítica e uma compreensão ampla dos eventos históricos. O desafio, então, é conciliar a necessidade de uma base comum com a valorização das particularidades regionais, evitando assim uma visão homogeneizante e simplificadora da história nacional (Ferreira; Andrade, 2024, p. 129).

Em síntese, os pontos discutidos anteriormente retomam debates que já vêm sendo recorrentes na literatura educacional, especialmente no que se refere à aplicação das metodologias ativas no ensino de História. Apesar de não ser um tema novo, essas práticas ainda não foram amplamente incorporadas ao cotidiano das salas de aula. Em muitas instituições, como na escola analisada nesta pesquisa, o ensino de História ainda segue um modelo tradicional, fortemente centrado na figura do professor, como se o conhecimento estivesse restrito apenas a ele. Portanto, considero importante aprofundar nas discussões sobre como as aulas de História têm sido conduzidas na escola Monte Horebe no Município de Acará, para refletir sobre o uso das metodologias ativas no ensino dessa disciplina. Somente conhecendo a realidade escolar podemos dialogar com nossos colegas e buscar um ensino de História em que o aluno se torne protagonista de sua própria educação.

Assim, reafirmamos nossa posição alinhada as ideias de Paulo Freire, de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou construção” (Freire, 1996, p. 25).

4 O ENSINO DE HISTÓRIA POR MEIO DA METODOLOGIA ATIVA: APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

O propósito central desta seção será apresentar o produto educacional do mestrado profissional em ensino de História, além de, ao mesmo tempo, demonstrar sua aplicação na escola pesquisada. Os sujeitos participantes, envolvidos no desenvolvimento do produto deste trabalho são os estudantes da turma do 9º ano do ensino fundamental da escola Monte Horebe. A escolha dessa turma é especialmente relevante, pois estes educandos já vivenciam um período de transição importante para o Ensino Médio. Trata-se de alunos e alunas que demonstram maior interesse em compreender o contexto em que estão inseridos e desenvolvem, gradualmente, uma consciência histórica mais crítica e reflexiva.

O produto educacional que será aplicado, busca responder à problemática levantada ao longo da pesquisa, propondo uma ruptura com o modelo de ensino de História atualmente praticado na Escola Monte Horebe. Esse modelo, como foi observado durante o estudo, ainda segue uma abordagem marcadamente tradicional, centrada em métodos pouco dinâmicos e com limitada participação dos estudantes. Dessa forma, busca-se construir um caminho metodológico possível para uma aprendizagem histórica crítico-reflexiva, que tenha relevância e significado histórico para a vida prática desses estudantes, tornando-os protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem.

Nesse contexto, o produto educacional que ora apresento é parte integrante da minha dissertação de mestrado intitulada *Metodologias Ativas e o Ensino de História: a aprendizagem baseada em problemas, aplicada em uma turma de 9º ano da Emeif Monte Horebe, no município do Acará-PA*.

Em termos práticos, trago como Produto: A aula- oficina, idealizada pela Professora Dra. Maria Isabel Barca, no ano de 1999, nos cursos de formação de professores de História na Universidade do Minho em Portugal. Nesse método de ensino, a historiadora lusa pontua que “o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação” (Barca, 2004, p. 1).

Nesse ponto, pode-se destacar o olhar de (Peter Lee 2006). De acordo com o teórico, “uma aprendizagem histórica é significativa para o estudante quando constrói conhecimentos que permitem leituras históricas da realidade”. Ele deve incluir a compreensão do pensamento histórico, ou seja, como a história é construída e apresentada. Nessa abordagem, o papel do professor muda de “conferencista” para “problematizador” dos temas e “orientador” das atividades investigativas. Os alunos deixam de ser meros expectadores das aulas e se tornam protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem, utilizando suas experiências de vida para construir entendimentos sobre o tempo.

Continuando esse percurso teórico (Barca, 2004) descreve que a aula-oficina deve seguir três etapas principais: inicia-se com a coleta dos conhecimentos prévios ou conhecimentos “tácitos” dos estudantes sobre o tema a ser abordado. Essa etapa pode ser realizada de maneira informal, como por meio de uma “chuva de ideias”, ou de modo mais estruturado, com os estudantes respondendo a perguntas propostas pelo professor. Em seguida, são propostas questões orientadoras e problematizadoras, de acordo com as respostas obtidas nesse processo. Por fim, realiza-se uma atividade final que representa o produto das aulas-oficina.

4.1 PROPOSTA DE UMA AULA-OFICINA PARA DISCENTES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL QUE TRATE SOBRE A IMPORTÂNCIA DE SE MANTER VIVA A CULTURA LOCAL DOS ARTESÃOS DO ENTORNO DA ESCOLA MONTE HOREBE QUE PRODUZEM ARTEFATOS TRANÇADOS, FEITOS COM TALAS E CIPÓS.

A aula-oficina foi desenvolvida como forma de estimular o processo de construção do pensamento histórico na sala de aula da Escola Monte Horebe, no município do Acará, Pa, onde se desenvolveu todo o percurso da pesquisa. Além disso, apresenta-se como uma alternativa para superar as aulas meramente expositivas que seguem o modelo de ensino tradicional, em que os alunos frequentemente apenas repetem as informações fornecidas pelo professor de forma centralizadora e descontextualizada.

Os desdobramentos da aula-oficina foram desenvolvidos por mim, aluno do mestrado profissional em ensino de História, da Universidade Federal do Pará, Campus Ananindeua, em parceria com a docente Suziane de Almeida, que ministra aulas dos componentes curriculares de Geografia, Estudos Amazônicos e Ensino Religioso, na mesma escola, entre os meses de abril a setembro do ano letivo de 2024, com duração aproximada de cinco meses letivos⁴, e teve como público-alvo os discentes da turma do 9º ano (EF9ART01) do ensino fundamental, turno da tarde, da Escola Municipal Monte Horebe no Acará.

A referida turma inicialmente contava com um total de 21 alunos matriculados, com idades entre 14 e 16 anos. Atualmente, a turma está com 19 discentes, tendo em vista que houve duas solicitações de transferência para outra unidade de ensino e uma desistência registrada. Desse total, 07(sete) são do sexo feminino e 12 (doze) do sexo masculino.

4.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA SISTEMATIZAÇÃO DA AULA-OFICINA QUE TRATE SOBRE A IMPORTÂNCIA DE SE MANTER VIVA A CULTURA LOCAL DOS ARTESÃOS DO ENTORNO DA ESCOLA MONTE HOREBE QUE PRODUZEM ARTEFATOS TRANÇADOS, FEITOS COM TALAS E CIPÓS.

Para uma melhor sistematização das etapas da aula-oficina, optamos por elaborar previamente uma Sequência didática (SD), com objetivo de facilitar todo o percurso pedagógico realizado no decorrer de sua aplicação na Escola Monte Horebe. Antes, porém, foi necessário conhecer os conceitos desta forma de planejamento de aulas.

Entre os conceitos fundamentais, para a compreensão da sequência didática, sobressai-se o do autor (Zabala, 1998), no livro *“A prática educativa: como ensinar, de 1998”*. Para o estudioso, sequências didáticas se configuram como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos

⁴ Um mês letivo é um período dentro de um ano escolar que é dedicado ao ensino e aprendizado. Geralmente, um mês letivo é composto por quatro semanas de aulas, com uma média de 20 a 23 dias úteis. Durante esse período, os alunos têm a oportunidade de participar de atividades educacionais, realizar avaliações e interagir com professores e colegas. Disponível em: <https://netvistos.com.br/glossario>.

objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” Zabala (1998, p. 18).

Em apoio a esta argumentação, Cardoso (2024, p. 11) assinala que

A sequência didática é uma abordagem pedagógica fundamental no campo da Educação, pois representa um conjunto estruturado de atividades cuidadosamente planejadas, interligadas e desenvolvidas de forma sequencial. Seu principal propósito é proporcionar aos educadores uma metodologia sólida para ensinar conteúdos de maneira eficaz, dividindo o processo de aprendizagem em etapas bem definidas.

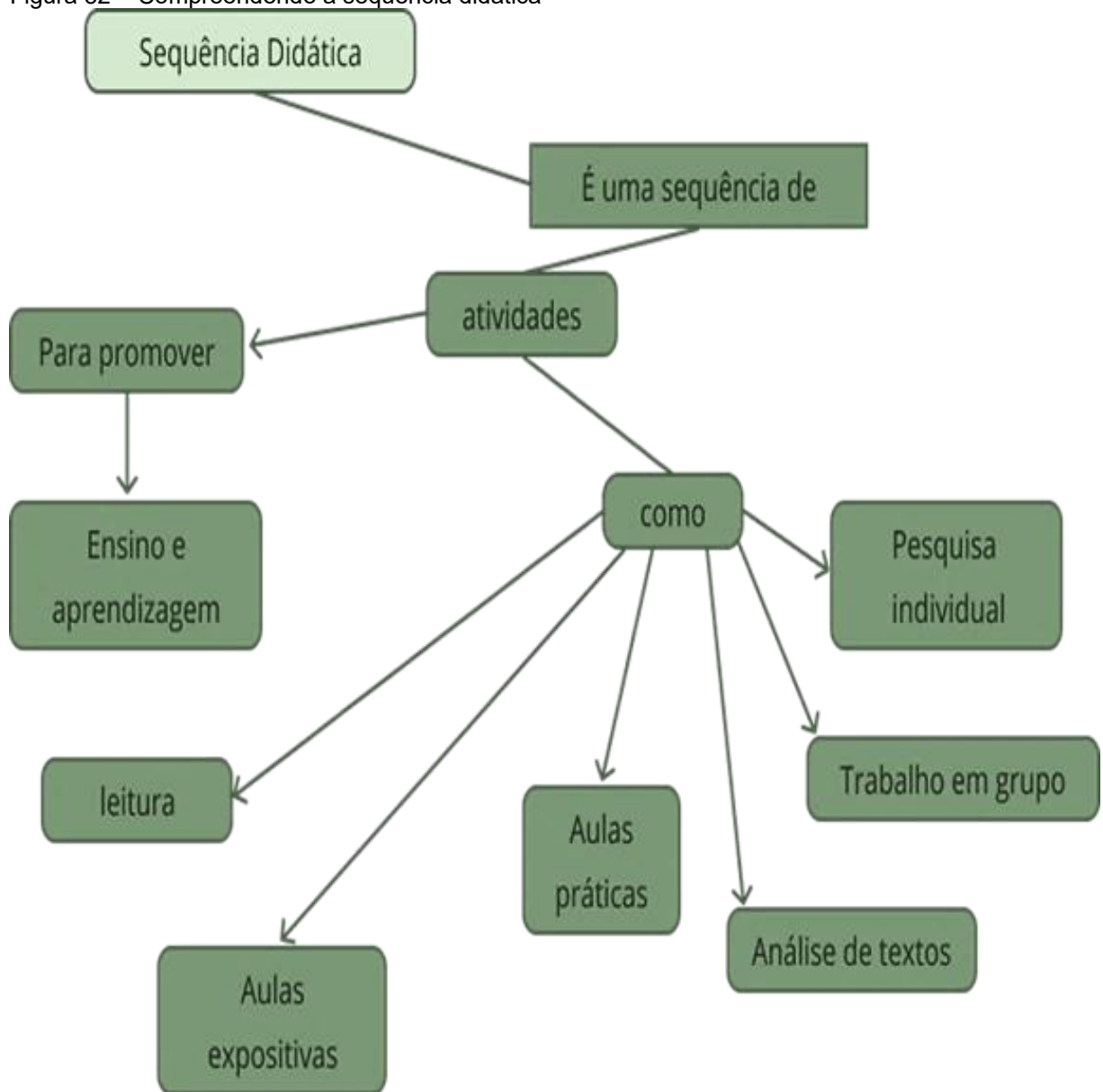
Sobre o assunto, Peretti e Costa (2013 *apud* Cardoso, 2024, p. 12) assinalam que a “sequência didática é um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa, organizadas de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar para aprendizagem de seus alunos e envolvendo atividades de avaliação”.

Portanto, ao planejar uma SD seguindo estas linhas de pensamentos, é essencial definir as atividades que serão realizadas no início, aquelas que ocorrerão no meio e aquelas que marcarão o encerramento da sequência. De qualquer forma, a ação do professor é fundamental para o sucesso da aplicação e para a seleção de estratégias e recursos adequados para cada etapa do processo de aprendizagem.

Zabala (1998) destaca ainda que é basilar que os objetivos educacionais de uma SD sejam claros não apenas para o professor que a desenvolveu, mas também para os alunos aos quais ela se destina. Isso garante que todos estejam alinhados com as metas do processo de ensino-aprendizagem.

O esquema a seguir nos ajuda compreender a funcionalidade da sequência didática, segundo Zabala (1998).

Figura 32 – Compreendendo a sequência didática



Fonte: AVAMEC, 2024.

Quadro 2 – Sequência didática

		
ESTADO DO PARÁ PREFEITURA MUNICIPAL DE ACARÁ SECRETARIA MUNICIPAL DE ACARÁ EDUCAÇÃO DIRETORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA ESCOLA MUN. DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FUND MONTE HOREBE COD.INEP 15079465 RES. CEE-PA Nº: 045-2024.		
SEQUÊNCIA DIDÁTICA Professor: Luiz Humberto de Oliveira Souza Componente Curricular: História Etapa escolar: Ensino fundamental - anos finais. Público-alvo: 9º ano Turma: EF9ATR01. Período de Execução: abril a setembro de 2024 Aulas previstas: 16 aulas de 45 min. Unidades temáticas: Cultura e Identidade; Espaço/Tempo e suas transformações. Objeto de conhecimento: modo de vida e de grupos diversos nos diferentes tempos e espaços; questões sociais no campo e na floresta; comunidades rurais e seu modo de vida, e aspectos históricos e culturais do município do Acará. Tema Geral da Sequência: O apagamento histórico dos artesãos que produzem artefatos trançados feitos com talas e cipós no entorno da Escola Monte Horebe.		
OBJETIVOS ✚ Promover uma reflexão crítica sobre o apagamento histórico dos artesãos locais, compreendendo a importância de suas práticas e a necessidade de valorização da cultura popular na educação; ✚ Compreender o contexto histórico e cultural dos artesãos do entorno da Escola Monte Horebe; ✚ Analisar as implicações da modernização e da globalização na valorização do artesanato tradicional; ✚ Discutir a identidade cultural dos alunos em relação ao patrimônio local e nacional; ✚ Sugerir e correlacionar fontes históricas, de modo a construir uma análise histórica crítica e ativa nos alunos.; ✚ Incentivar trabalhos colaborativos, com foco em pesquisa e investigação com base em uma situação-problema;		
HABILIDADES		

Obs. (Com relação ao emprego das habilidades, além das habilidades do componente curricular de história, também se utilizou de habilidades do componente curricular de Estudos Amazônicos).

(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.

(EF09HI28) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI.

(EF09HI32) Analisar as mudanças e as permanências associadas ao processo de globalização, considerando os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais.

(EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.

(EF09EA02PA) Relacionar as mudanças, as permanências e as rupturas mentais com os processos de transformações nas diferentes sociedades.

(EF09EA01PA) Analisar de maneira crítica as interações das sociedades com o meio físico amazônico e paraense, levando em consideração aspectos históricos e(ou) geográficos.

(EF09EA07PA) Entender os fatores que produziram e produzem as transformações técnico produtivas do espaço amazônico e paraense.

Metodologia

A dinâmica desta sequência didática foi pensada a partir da execução de uma pesquisa de campo idealizada pelos próprios alunos da turma do 9º em todo o seu percurso. Desta feita, a ideia é que os estudantes, a partir das situações levantadas em sala de aula, saíssem a campo para realizar uma entrevista com os artesãos locais, para vivenciar de perto suas realidades e propor possíveis soluções para a valorização desses sujeitos sociais que desempenham papel fundamental na comunidade Monte Horebe com a produção dos seus artesanatos.

Competências

Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.

Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.

Identificar as interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.

Referências utilizadas para a construção da sequência

ACARÁ, **Documento Curricular do Município do Acará**: Educação infantil e ensino fundamental (DCRMA). Secretaria Municipal de Educação (Semed). Acará - PA: SEMED, 2022.

ARAÚJO, Denise Lino de. O que é (e como faz) sequência didática? **Entrepalavras**, v. 3, n. 1, p. 322-334, 2013.

BLOOM, Benjamin S.; HASTINGS, J. Thomas; MADDAUS, George F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.

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

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 2003.

MONTE HOREBE. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental (Semed). Acará - PA: Semed, 2022.

1ª Etapa	
Tempo Estimado: a duração pensada para realização desta etapa da sequência didática é de três aulas de 45 minutos cada.	
Atividade I: elaboração do cenário ou contexto problemático pelos alunos.	
Organização dos estudantes: em círculo. Local: sala de aula.	
Objetivos	
Geral: coletar os conhecimentos prévios/tácitos dos alunos acerca da temática a ser estudada.	
Específicos: ✓ Elaborar problemas reais vivenciados pelos alunos que afetam diretamente suas vidas e o seu contexto de vivência. ✓ Instigar os discentes à participação, à curiosidade e ao diálogo sobre as possíveis soluções para os problemas elencados. ✓ Possibilitar ao educando uma reflexão sobre a importância dos estudos sobre a História Local e a construção das memórias oficiais em detrimento de outras.	
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	
1 - Realização de leituras para a identificação de problemas que os alunos têm conhecimento prévio e que aprofundarão posteriormente. 2 - Discussão das principais problemáticas trazidas pelos discentes a partir do contexto real de suas vidas. 3 - Escolha da situação-problema mais relevante para investigação e resolução. (Nesta etapa da aula, os alunos são orientados a sistematizarem suas respostas a partir de uma produção escrita.) 4 - Divulgação da problemática escolhida, após os debates em salas de aula realizados pelos alunos: “O apagamento histórico dos artesãos que produzem artefatos trançados feitos com talas e cipós no entorno da Escola Monte Horebe”.	
RECURSOS/MATERIAIS DIDÁTICOS	
Notebook; papel A4; pincel para quadro branco; quadro branco, e acesso à internet.	
AVALIAÇÃO DA AULA	
A avaliação será formativa e focada no progresso contínuo e na participação ativa dos alunos durante as atividades. Será dada ênfase à capacidade de aplicação prática dos conceitos aprendidos, à interação e à clareza na comunicação oral e escrita. Além disso, será realizada uma observação contínua durante a prática oral e atividade em grupo.	

2ª Etapa

Tempo Estimado: a duração pensada para realização desta etapa da sequência didática¹⁰⁰ é de quatro aulas de 45 minutos cada.

Atividade II: encaminhamentos para a realização da pesquisa de campo pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Organização dos estudantes: em grupos **Local:** sala de aula.

Objetivos

Geral: fomentar no educando a capacidade de observação, raciocínio e argumentação na busca pela construção do conhecimento partindo de uma situação-problema.

Específicos:

- ✓ Compreender os artesãos locais como agentes históricos ativos em seu tempo.
- ✓ Contextualizar e analisar a importância de se manter vivas as tradições sociais e culturais dos artesãos locais.
- ✓ Propiciar o contato direto dos alunos com fontes sobre artesanatos amazônicos no âmbito local.
- ✓ Conduzir os alunos à investigação e à pesquisa a partir do contato com as fontes orais, tornando-os produtores de conhecimentos.
- ✓ Preparar os alunos para a realização de entrevistas com os artesãos locais.
- ✓ Identificar os elementos culturais de diferentes atores sociais, valorizando sua contribuição para a formação da cultura local.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- 1 - Divisão dos alunos da turma em quatro grupos.
- 2 - Construção de um cronograma de ações para definir estratégias a serem realizadas no decorrer da pesquisa de campo pelos alunos.
- 3 - Seleção de diferentes fontes históricas que os alunos pudessem consultar a fim de ampliar os seus conhecimentos históricos acerca da pesquisa que irão desenvolver.
- 4 - Elaboração de questionário de entrevistas pelos alunos.
- 5 - Preparar os alunos tecnicamente e metodologicamente para a realização de entrevistas com os artesãos locais.
- 6 - Aula expositiva utilizando *slides* com orientações para a realização da pesquisa com as fontes orais, explicitando o conceito de História Oral aos alunos.

7 - Entrevistas semiestruturadas com os artesãos locais.
RECURSOS/MATERIAIS DIDÁTICOS
Caderno; lápis e borracha; pranchetas, quadro branco; notebook, <i>tablets</i> , <i>smartphones</i> , projetor multimídia, caixa de som, acesso à internet; impressora; artigos, textos de livros e/ou de jornais e revistas sobre a história local, da região e/ou da cidade em que vivem os alunos; folhas de papel sulfite; documentários sobre o tema, e letras de música.
AVALIAÇÃO DA AULA
A avaliação será formativa, focada no progresso contínuo e na participação ativa dos alunos durante as atividades. Será dada ênfase à capacidade de aplicação prática dos conceitos aprendidos, à interação e à clareza na comunicação oral e escrita. Além disso, será realizada uma observação contínua durante a prática oral e atividade em grupo.

3ª Etapa

Tempo Estimado: a duração pensada para a realização desta etapa da sequência didática¹⁰² é de três aulas de 45 minutos cada.

Atividade III: roda de conversa para a socialização das entrevistas com os artesãos locais.

Organização dos estudantes: em círculo **Local:** sala de aula.

Objetivos

Geral: oportunizar aos alunos um momento para divulgarem os resultados de suas pesquisas

Específicos:

- ✓ Apresentar entrevistas realizadas pelos alunos em forma de seminários.
- ✓ Promover questionamentos e curiosidades a respeito da produção artesanal local e suas contribuições para a cultura local.
- ✓ Fomentar o debate entre os educandos sobre o apagamento histórico dos artesãos locais.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- 1 - Aula dialógica e roda de conversa para socialização das informações coletadas no decorrer das entrevistas com os artesãos.
- 2 - Seminário em grupo com a apresentação em *slides* dos resultados da pesquisa de campo realizada pelos estudantes.
- 3 - Organização de roda de conversa para a avaliação com os alunos da experiência de realizar pesquisa de campo com artesão da comunidade local.
- 4 - Aplicação de questionário avaliativo final.

RECURSOS/MATERIAIS DIDÁTICOS

Quadro branco; pincel; projetor multimídia; microfone; caixa de som; notebook; tela de projeção; *smartphones*; caderno; papel A4, e questionários impressos.

AVALIAÇÃO DA AULA

A avaliação poderá ser realizada por meio de rodas de conversa e aplicação de questões, além da observação da participação e envolvimento dos alunos durante as atividades de apresentação.

4ª Etapa Culminância

Tempo Estimado: a duração pensada para a realização desta etapa da sequência didática é de cinco aulas de 45 minutos cada. ¹⁰³

Atividade IV: culminância da aula-oficina com a realização da primeira feira de artesanato local e exposição de artefatos produzidos com talas e cipós trançados.

Organização dos estudantes: em estandes **Local:** pátio da escola.

Objetivos

Geral: dar visibilidade aos artesãos locais e oportunizar à toda comunidade escolar a visibilidade da produção artesanal local a partir da pesquisa realizada pelos discentes do 9º ano.

Específicos:

- ✓ Valorizar a cultura local e promover o reconhecimento e a valorização dos saberes e práticas tradicionais dos artesãos da região.
- ✓ Fomentar o empreendedorismo e incentivar a comercialização de produtos artesanais, contribuindo para o fortalecimento da economia local.
- ✓ Estabelecer conexões comunitárias e criar um espaço de integração entre os artesãos e a comunidade escolar, fortalecendo vínculos e promovendo o senso de pertencimento.
- ✓ Estimular a educação cultural e apresentar aos visitantes os processos criativos e as histórias por trás de cada peça, destacando a importância do artesanato como expressão cultural.
- ✓ Contribuir para a sustentabilidade e incentivar o consumo consciente e sustentável, destacando o uso de materiais reciclados ou técnicas que respeitam o meio ambiente.
- ✓ Divulgar o trabalho dos artesãos e proporcionar maior visibilidade para os artistas locais, ampliando sua rede de contatos e potenciais clientes.
- ✓ Promover experiências interativas e oferecer oficinas ou demonstrações ao vivo, permitindo que os visitantes aprendam sobre as técnicas artesanais.
- ✓ Gerar reflexões sobre a preservação cultural e sensibilizar a comunidade sobre a importância de preservar e apoiar o artesanato como parte do patrimônio cultural.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- 1 - Organização de feira de artesanato local.
- 2 - Roda de conversa com artesão local.
- 3 - Exibição de estandes com produtos locais: plantas medicinais e comidas típicas.
- 4 - Apresentação de danças locais (carimbó, dança da Matintaperera).
- 5 - Contação de histórias sobre lendas e mitos da região do baixo Acará.
- 6 - Oficina Prática de confecção de artefatos trançados.

7 - Oficina prática da culinária local.
RECURSOS/MATERIAIS DIDÁTICOS
Caixa de som; microfone; stands; tendas; produtos da agricultura local; vasilhame de barro; tipiti; peneira; aturá; vassouras de cipós; plantas medicinais; projetor multimídia; roupas de carimbó; televisão; notebook; acesso à internet; isopor, e camisas com logomarca do evento.
AVALIAÇÃO DA AULA
A avaliação será de forma contínua e processual, levando em consideração a participação ativa dos educandos e o seu envolvimento na realização das atividades desenvolvidas na execução da feira de artesanatos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

4.3 ETAPAS DAS AULAS-OFICINAS

4.3.1 1ª ETAPA: Levantamento de problemas locais pelos alunos

A aula-oficina teve seu rito inicial no mês de abril. Nessa etapa introdutória, foram seguidas as orientações descritas pela professora Isabel Barca (2004, p. 4) em sua obra *Aula oficina: do Projeto à Avaliação*. “No momento inicial da aula-oficina o professor pode coletar os conhecimentos tácitos dos alunos de maneira informal, numa situação de rotina dentro da própria sala de aula”.

Nesse primeiro momento, prestei alguns esclarecimentos sobre aula-oficina proposta por Barca, incorporando os fundamentos que norteiam a aprendizagem baseada em problemas (ABP). Cabe lembrar que, na ABP, o problema é o ponto de partida da aprendizagem e, geralmente, trata-se de uma questão do mundo real apresentada de forma não estruturada. Seguindo esses passos, os alunos foram instigados a elaborar e expor, de forma oral, problemas reais vivenciados por eles e que afetam diretamente suas vidas e o seu contexto de vivência.

Ao enfrentarem problemas históricos complexos, os alunos são estimulados a analisar, questionar e interpretar informações de maneira crítica. A ABP promove o desenvolvimento do pensamento crítico, habilidade essencial não apenas para a compreensão profunda da História, mas também para a formação de cidadãos capazes de avaliar criticamente o mundo ao seu redor.

Corroborando o descrito, Martins (2022, p. 45) ressalta que

Na aprendizagem baseada em problemas, a motivação do aluno aumenta quando a responsabilidade pela solução do problema e do processo cabe a ele, e cada indivíduo aceita essa responsabilidade de buscar informações relevantes e trazendo isso de volta para o grupo para ajudar a informar sobre o desenvolvimento do processo e uma possível e viável solução ao problema levantado.

Assim, os primeiros problemas levantados pelos discentes da turma do 9º ano partiu dos alunos ribeirinhos. O aluno Mario Jeferson relatou as dificuldades que ele e seus outros cinco irmãos que estudam na escola Monte Horebe enfrentam todos os dias para chegar até a escola: “[...] *professor, nós temos que gastar do nosso próprio dinheiro para colocar gasolina na nossa rabeta⁵, para chegar até a outra margem do rio para embarcar no ônibus escolar. Muitas vezes a gente chega aqui na beira do rio e o ônibus escolar não vem buscar a gente, aí a gente fica prejudicado e pega falta nas aulas. Aí a gente tem que gastar mais dinheiro para voltar para a nossa casa sem assistir a aula do dia*”.

Outro grupo de alunos se manifestou quanto às condições físicas do prédio da escola. A aluna Ágata Luany, do 9º ano, por exemplo, reclamou do espaço físico da escola: “[...] *aqui na escola Monte Horebe não é legal. A escola está muito feia, tem um monte de goteira no telhado, as salas de aulas são muito quentes e escuras porque as lâmpadas tão queimadas; não tem biblioteca para gente ler um livro, não tem laboratório de ciências e nem tem computador pra nós estudar ou fazer um trabalho de pesquisa. A internet da escola não é liberada para nós alunos, aí se torna muito chato assistir as aulas, a gente só escreve do quadro, todo dia é a mesma coisa: copiar do quadro. Além da merenda que é pouca e, também, na maioria das vezes só servem mingau pra gente*”.

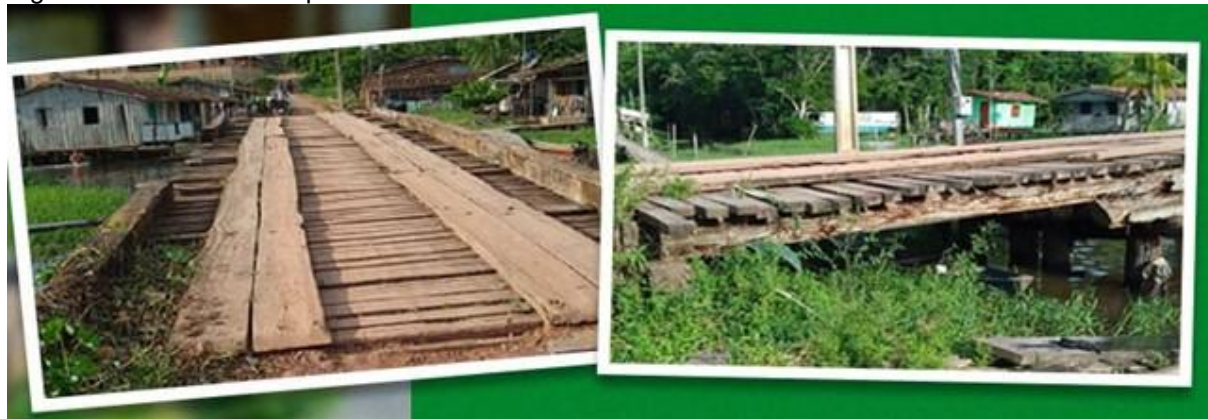
Segundo os alunos, a escola necessita de uma reforma para dar mais conforto aos alunos e professores. Outras problemáticas apontadas são em relação às condições de uma ponte de madeira que dá acesso à vila onde está localizada a escola⁶. Ademais, a aluna Estefani, também do 9º ano, fez um relato preocupante com relação à ponte que dá acesso à instituição: “[...] *aquela ponte está toda podre, esse*

⁵ Pequena embarcação de madeira muito usada como meio de transporte nos rios e igarapés do Acará.

⁶ Na época da pesquisa, a ponte corria risco de desabar, hoje ela se encontra reformada.

ônibus com os alunos ainda passa por cima dela. Deus me livre! Eu tenho pavor de passar nessa ponte, esse prefeito só vai ajeitar quando ela desabar ou matar alguém”.

Figura 33 – Ponte citada pelos alunos do 9º ano



Fonte: Secretaria Municipal de Transporte.

Houve também relatos de problemáticas envolvendo o trabalho infantil. Segundo a aluna Fabiola (9º ano): “[...] *professor, eu falto muito às aulas, porque sou eu que cuido da casa, minha mãe não mora mais com a gente, daí quem tem que fazer as coisas de casa sou eu, lavar as roupas dos meus irmãos, faço comida, trabalho na roça com meu pai, tem dias que tô com muita dor de cabeça, por isso eu falta às aulas*”.

Quando perguntados sobre trabalhar e estudar, todos os alunos da turma se manifestaram dizendo que trabalham principalmente na roça de mandioca. Brenda (9º ano) disse que “[...] *falto às aulas para fazer a farinha de mandioca que é o principal sustento da sua família. A gente faz muitos pacotes de 30 quilos de farinha para vender na cidade. Com o dinheiro da venda, o meu pai compra alimento pra gente comer. Se não fizer farinha, a gente passa fome, porque não tem outro emprego aqui pra gente trabalhar*”.

Para além, o aluno Ronildo (9º ano), disse já ter sido vítima de racismo e intolerância religiosa dentro do espaço escolar: “[...] *já me colocaram até o apelido de macumbeiro, não sei nem por que eles me chamam assim. Eu não gosto desse apelido, mas, se eu for dar importância, aí que eles me apelidam mesmo*. Outros alunos como Enrique criticaram a situação do ônibus escolar que faz o transporte dos alunos das comunidades locais até a escola: “[...] *professor, tem dia que nem freio*

esse ônibus tem. As cadeiras estão todas rasgadas, tem uma monitora⁷, mas ela não dá conta dos alunos, tem muito aluno que briga e chama palavrão dentro do ônibus, e esse ramal⁸ também está muito feio, é muito liso, em dias de chuva o ônibus desliza muito, só falta virar com a gente dentro. Isso quando ele não fica atolado no ramal e a gente tem que chegar em casa já de noite, andando com lama até a canela, e tem muitos alunos crianças que viajam nesse ônibus aqui para a escola. Por último, houve a problemática relatada por uma aluna que, possivelmente, comoveu e chamou a atenção da maioria da turma.

A aluna Manuele (9º ano) contou que sua família vinha enfrentando uma situação financeira difícil, pois parte da renda familiar era oriunda da venda de alguns artefatos trançados, confeccionados por sua avó, com talas de guarumã – árvore nativa da região amazônica, da qual os moradores locais extraem um tipo de tala utilizada para tecer diversos tipos de artefatos trançados, a exemplo do Tipiti, a peneira, e o aturá. Manuele comentou que a venda desses produtos havia caído muito nos últimos tempos: “[...] parece, professor, que o pessoal esqueceu esses material e não compraram mais”.

Figura 34 – Feixe de guarumã



Fonte: Pesquisa dos alunos do 9º, da Emeif Monte Horebe (2024).

⁷ Profissional contratada pela SEMED, responsável pelos alunos dentro do transporte escolar.

⁸ Estrada vicinal sem pavimentação.

Os artefatos narrados pela discente são itens de grande importância na cultura local, pois representam uma prática ancestral das comunidades caboclas ribeirinhas do Acará e ainda hoje garantem a sobrevivência de muitos ribeirinhos. Esses artefatos são largamente utilizados na produção da farinha de mandioca, principal produto comercializado pelas famílias de nossos alunos, e fazem parte do repertório cultural dos alunos da escola pesquisada.

Feita essa espécie de oitiva com os alunos, o próximo passo dado foi no sentido de escolher qual problema narrado por eles seria objeto de investigação. Nessa etapa da aula-oficina, eles foram orientados a sistematizar suas respostas a partir de uma produção escrita.

Nesse sentido, definiu-se a seguinte pergunta norteadora: *com base nos problemas levantados por vocês, alunos e alunas da turma do 9º ano da Escola Monte Horebe, qual vocês consideram como questão central para ser investigada e propor possíveis soluções?* Como resposta ao questionamento, a maioria da turma optou em investigar com mais detalhes a situação dos artesãos do entorno da escola que ainda produzem artefatos trançados.

A partir da escolha, fez-se necessário criar um tema para a pesquisa que os alunos desenvolveriam nas próximas aulas. Nesse contexto, criou-se o seguinte tema: **A importância histórica dos artesãos do entorno da Escola Monte Horebe que produzem artefatos trançados feitos com talas e cipós.**

Visando sempre o protagonismo do estudante, o tema foi elaborado pelos próprios alunos com nossa supervisão e orientação. O objetivo central da proposta tem como objetivo compreender o porquê desses artesãos que, ao nosso ver prestam um trabalho essencial para a cultura local, estão sendo aos poucos perdendo sua importância social pelos moradores locais? Nesse ponto, pode-se inserir no debate alguns conceitos do campo da história que são a história oral, história local e o apagamento histórico.

Nesse sentido, a História Local assume um papel significativo no chão da sala de aula ao permitir que os estudantes compreendam melhor a realidade que os cerca nos diversos espaços em que convivem. Trabalhar com a memória e com as narrativas locais favorece o resgate de histórias esquecidas, dando visibilidade a sujeitos que,

historicamente, foram excluídos dos registros oficiais. Assim, refletir sobre a história do lugar onde se vive parte da valorização do cotidiano e de suas práticas, com o intuito de inserir as vivências de pessoas comuns homens, mulheres, crianças e idosos na narrativa histórica, e não apenas as ações das elites ou figuras políticas tradicionais (Bittencourt, 2011).

A memória, nesse processo, torna-se essencial, pois oferece referências e contribui para a construção de identidades, tanto individuais quanto coletivas, sendo elemento central na compreensão do saber histórico. Diante disso, um dos compromissos centrais da História está justamente em seu vínculo com a memória, combatendo o esquecimento social que pode comprometer a formação da identidade das novas gerações (BRASIL, 2006).

Com relação ao trabalho com História Oral, as informações apresentadas no Quadro 3 indicam que alguns passos devem ser seguidos pelo professor quanto à utilização da História Oral em projetos na sala de aula.

Quadro 3 – Elementos importantes sobre a utilização da História Oral

- Explicar aos alunos o que é História Oral e a importância para a construção do conhecimento histórico. É importante abrir uma discussão sobre o que seja a “verdade” histórica, tomando-a como uma construção.
- Explicar as etapas, métodos e procedimentos para a realização da História Oral.
- Preparar os alunos para a realização de entrevistas, como manusear o aparelho, os métodos e as técnicas.
- Preparar um projeto de pesquisa, agendar (data, local e horário).
- Escolher um objeto de estudo e o público-alvo.
- Orientar os alunos para que se mantenham discretos durante as entrevistas, evitando demonstrações de espantos, discordâncias e interferências ao longo dessa atividade.
- Não interromper o entrevistado e respeitar os momentos de emoção, silêncio e esquecimento.
- Preparar uma carta de cessão ou documentos para a autorização de gravação de voz de imagem dos entrevistados.
- Recolher os dados pesquisados e organizá-los.
- Estabelecer correlações, comparar versões.
- Elaborar reflexões baseadas nas análises dos dados.
- Divulgar os resultados da pesquisa. A divulgação pode ser feita por meio de atividades tais como: produção de texto, exposição oral, realização de vídeos, exposição em mural, entre outros.

Fonte: Alves e Souza (2019).

Em se tratando da história local, pode-se afirmar que esta é de grande valia no campo do ensino de história, uma vez que a influência do meio em que o aluno e a escola estão inseridos aproxima os sujeitos, seus saberes, suas experiências e suas trajetórias de vidas através da cultura local, das histórias contadas, dos costumes, dos rituais religiosos, das manifestações folclóricas, das lendas dos mitos, dos monumentos etc.

De acordo com Schmitd e Cainelli (2009, p. 140), “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”.

Seguindo essa direção, Mattozzi (1998, p. 40) “explica que o estudo das histórias locais é uma opção metodológica que enriquece e inova a relação de conteúdo a serem abordados, além de promover a busca de produções historiográficas diversas”.

Desde os tempos da colonização portuguesa, a cultura local, praticada principalmente pelos povos originários e posteriormente pelos negros africanos escravizados, foi alvo de inúmeras tentativas de epistemicídio, materializado pelo apagamento de suas histórias, dos costumes, das crenças, da religião e de todo e qualquer tipo de tradições culturais manifestadas por esses povos.

Em termos conceituais, observa-se o que diz o sociólogo e Historiador Marcos Horácio Gomes Dias, da PUC (SP): "O epistemicídio se refere à morte da construção do conhecimento. Isso acontece quando uma cultura se sobrepõe à outra, criando formas de dominação política e ideológica. Assim, se desqualifica o conhecimento do outro".

No contexto do ensino de História, refletir sobre epistemicídio é fundamental para compreendermos como determinados grupos sociais tiveram (e ainda têm) seus conhecimentos sistematicamente desvalorizados ou apagados. Essa prática está fortemente associada ao etnocídio, uma vez que envolve estratégias que visam a supressão de línguas, espiritualidades, saberes tradicionais e formas de vida de populações historicamente marginalizadas. Como explica (Basques, 2022), essas ações, não raro institucionalizadas, contribuem para o silenciamento de vozes e experiências que não se enquadram na lógica dominante, enfraquecendo a diversidade cultural e histórica. Nesse sentido, o ensino de História pode e deve se comprometer com a valorização dessas narrativas, incorporando múltiplas perspectivas e possibilitando aos estudantes uma compreensão mais ampla, crítica e inclusiva da construção histórica e social.

Feitas essas considerações, avançaremos para o desenvolvimento da 2ª etapa da aula-oficina.

4.3.2 2ª ETAPA: encaminhamentos para realização da pesquisa de campo pelos alunos do 9º ano do ensino fundamental.

A partir das inquietações levantadas pelos alunos, foi possível planejar ações que me permitiram identificar os conhecimentos prévios que eles já possuíam acerca do tema. Com base na análise dessas informações, foi possível selecionar os recursos e fontes mais adequados para interagir e aprofundar as problemáticas trazidas pelos alunos.

Nessa etapa da aula-oficina, a metodologia utilizada foi direcionada para as diferentes fontes históricas que os alunos pudessem consultar a fim de ampliar seus conhecimentos históricos acerca de alguns atores sociais que são silenciados da narrativa histórica oficial, como é o caso dos artesãos locais.

Em apoio a essa argumentação, Siman (2004, p. 88) assinala que

Para que o ensino de História, todavia, seja levado a bom termo torna-se necessário que o professor inclua, como parte constitutiva do processo de ensino/aprendizagem, a presença de outros mediadores culturais, como os objetos da cultura, material, visual ou simbólica, que ancorados nos procedimentos de produção do conhecimento histórico possibilitarão a construção do conhecimento pelos alunos, tornando possível 'imaginar', reconstruir o não-vivido diretamente, por meio de variadas fontes documentais.

De acordo com Sousa (s.d.), por meio das respostas oferecidas, é possível detectar as noções e ideias que seus alunos possuem sobre o tema. Mediante a análise das informações coletadas, o professor então seleciona quais serão os recursos e fontes históricas mais eficientes para dialogar com as ideias apresentadas pelos alunos.

Assim, utilizou-se de um acervo composto de textos sobre a produção artesanal de artefatos trançados na Amazônia, videodocumentários, músicas paraenses como o carimbó, fontes iconográficas, livros didáticos, visitas a museus virtuais e objetos como tipiti, peneira, abano, aturá etc. A metodologia adotada envolveu ainda debates sobre diferentes interpretações históricas do tema, destacando a relevância de utilizar fontes variadas para desenvolver o pensamento histórico e orientar os alunos em suas vidas.

A turma do 9º ano foi organizada em quatro grupos heterogêneos. A pedido dos próprios alunos cada grupo recebeu o nome de um artefato trançado. Dessa forma, ficaram assim dispostos: Grupo Aturá, Grupo Abano, Grupo Tipiti e Grupo Peneira. Cada um responsável por investigar um artesão local. Essa abordagem objetivou

promover a colaboração entre os estudantes, incentivando a troca de conhecimentos e experiências.

Feita a divisão das equipes, fez-se necessário a elaboração de um questionário de entrevista que seria utilizado na pesquisa de campo pelos grupos com os artesãos locais. Nessa fase, mais uma vez o pesquisador se valeu do protagonismo dos alunos para elaboração do documento de coletas de dados.

Como suporte para a elaboração das questões do questionário, os alunos tiveram o auxílio de textos previamente definidos. Os textos escolhidos pelos próprios discentes foram extraídos de diferentes sites da internet, nessa etapa os alunos receberam uma listagem com endereços eletrônicos confiáveis, para que os mesmos tivessem a sua disposição informações fidedigna.

Figura 35 – Alunos elaborando formulários de entrevistas



Fonte: Acervo do autor (2024).

Cabe destacar que a resolução de problemas em grupo é uma característica central da ABP. Essa dinâmica promove a colaboração entre os alunos,

desenvolvendo habilidades sociais fundamentais, como comunicação eficaz, trabalho em equipe e negociação. A troca de ideias e a construção coletiva do conhecimento refletem dinâmicas sociais presentes na vida adulta e enriquecem a experiência educacional.

Como a escola não possui laboratório de informática ou computadores para o uso dos alunos, utilizou-se a seguinte estratégia: foi estabelecido um tempo de duas horas-aulas de 45 minutos para que cada grupo elaborasse três questões, escritas em seus cadernos, que seriam usadas na entrevista com os artesãos. Em seguida, com o auxílio do meu computador pessoal e de um projetor multimídia, os alunos repassaram as questões elaboradas para digitação. Posteriormente, as perguntas foram lidas, e um tempo de 10 minutos foi concedido para discuti-las. Após esse tempo, as questões foram aprovadas.

Além do questionário para a coleta das informações, foram necessários outros materiais para que os alunos pudessem fazer os registros da pesquisa de campo. Dessa forma, foi feita a aquisição de aparelho de celular, máquina fotográfica, tablet, pranchetas, impressões dos formulários de entrevistas e uma quantia em dinheiro para a compra do lanche dos alunos durante a realização das entrevistas. A aquisição desses instrumentos metodológicos só se tornou viável graças ao recurso financeiro disponibilizado pela bolsa que recebo por meio do Programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Antes de saírem a campo para as entrevistas, foi estabelecido um cronograma com datas, horários e outras informações necessárias, para que cada equipe pudesse desenvolver suas pesquisas da melhor maneira possível. Dessa feita, foram dadas uma série de orientações práticas sobre como gravar áudios nas entrevistas, fotografar e realizar pequenos vídeos e sobre o comportamento esperado dos estudantes durante a pesquisa. Nessa etapa, as contribuições da professora Suziane foram fundamentais para que os estudantes compreendessem a importância da atividade que estavam prestes a realizar.

Aqui, de maneira bem didática e levando em consideração o nível de conhecimento dos alunos, foi necessário um planejamento com o objetivo de esclarecer sobre o método de pesquisa que eles estariam utilizando durante suas pesquisas. Desta forma, seguiu-se as orientações contidas no trabalho de Alves e

Souza (2019), que encaminha a seguinte proposta: “realizamos uma exposição em slides, explicando as orientações para realizar a pesquisa com as fontes orais, explicitando o conceito de História Oral aos alunos”.

As pesquisas de Tavares (2013) mencionam que a prática de contar histórias remonta a pré-história, quando os primeiros grupos humanos ainda não conheciam a escrita. A fala baseia-se em um elemento fundamental para que os relatos orais – fonte de saberes – fiquem gravados na memória das pessoas, propagando de geração em geração crenças, magias, valores e tradições.

Quando utilizada pelo professor nas aulas de História, a História Oral, segundo Thompson (1992, p. 44):

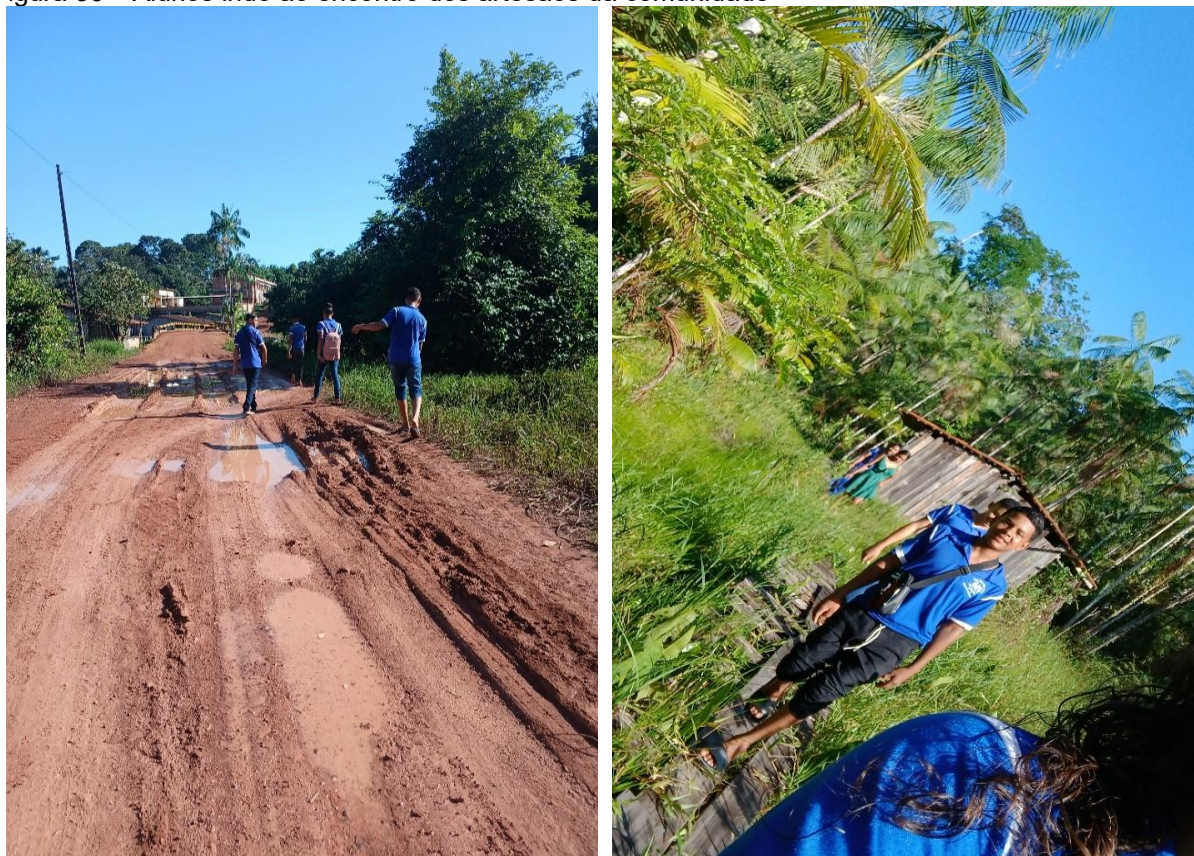
Estimula professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho. Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade. Ajuda os menos privilegiados, e especialmente os idosos, a conquistar dignidade e autoconfiança. Propicia o contato – e, pois, a compreensão – entre classes sociais e entre gerações. E para cada um dos historiadores e outros que partilhem das mesmas intenções, ela pode dar um sentimento de pertencer a um determinado lugar e a determinada época. Em suma, contribui para formar seres humanos mais completos.

Como apontado pelo autor, a História Oral pode conduzir os alunos à investigação e à pesquisa a partir do contato com as fontes orais, tornando-os produtores de conhecimentos, contribuindo de maneira significativa na formação histórica dos alunos, principalmente porque através dela é possível preservar e valorizar a memória humana, que muitas vezes tem seus costumes e tradições invisibilizados pela História oficial.

Seguindo essa perspectiva, o uso de fontes orais como método de pesquisa em sala de aula desperta a curiosidade dos alunos e os colocam como protagonistas na busca por novos conhecimentos (Brasil, 2013). Além de envolver o uso de equipamentos e materiais, a pesquisa como princípio educativo promove o desenvolvimento de uma postura científica, incentivando os estudantes a analisarem, interpretar, criticar e questionar ideias pré-estabelecidas.

Munidos de todas as informações levantadas em sala de aula, os alunos, em seus respectivos grupos, saíram a campo para enfim realizar suas pesquisas. As imagens a seguir mostram um pouco desse processo realizado pelos alunos da Escola Monte Horebe.

Figura 36 – Alunos indo ao encontro dos artesãos da comunidade



Fonte: Acervo do autor (2024).

Considerando que alguns dos artesãos moram em locais distantes da escola onde os alunos estudam, em alguns casos o trajeto para se chegar até as residências dessas pessoas foi realizado por alguns alunos a pé. Em outros casos, foi necessário adquirir um pequeno barco para fazer o percurso, já que o artesão que a equipe entrevistou é morador ribeirinho. Cabe frisar que nem mesmo essas dificuldades impostas pela realidade local foram um fator de desânimo para os alunos, que, com muita determinação e entusiasmo, conseguiram desenvolver suas pesquisas.

Ao enfrentarem problemas históricos e complexos, eles são estimulados a analisar, questionar e interpretar informações de maneira crítica. A ABP promove o desenvolvimento do pensamento crítico, habilidade essencial não apenas para a compreensão profunda da História, mas também para a formação de cidadãos capazes de avaliar criticamente o mundo ao seu redor.

Figura 37 – Alunos entrevistando Dona Milica, de 85 anos, artesã local



Fonte: Acervo do autor (2024).

Figura 10 – Alunos entrevistando o Sr. Eulogio, artesão local



Fonte: Acervo do autor (2024).

Figura 38 – Alunos entrevistando Dona Osmarina, artesã local



Fonte: Acervo do autor (2024).

Como fecho dessa etapa, é importante destacar que a História Oral nos mostra que a História não é escrita apenas pelos grandes feitos. Os “Heróis” não são necessariamente as figuras ilustres apresentadas nos livros ou aqueles que nos deparamos nas imagens dos heróis da pátria, mas sim todas aquelas pessoas que, com suas narrativas de lutas pessoais, coletivas e resistências, fazem a história acontecer. Como muito bem assinala Thompson (1992, p. 44), “[...] a história oral

admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo”.

4.3.3 3ª ETAPA: Roda de conversa para socialização da pesquisa de campo dos alunos

Nessa fase, ocorreu a socialização das informações coletadas durante as entrevistas realizadas pelos alunos com os artesãos. A estratégia metodológica usada para deixar os alunos bem à vontade para exporem os resultados de seus trabalhos foi a partir de uma aula dialógica e de uma roda de conversa.

Em termos práticos, Freire (1996) argumenta que usar a roda de conversa como metodologia educativa ajuda a tecer conhecimentos, permitindo que o educando desenvolva sua autonomia através do diálogo e se torne parte ativa do processo histórico, criando suas próprias percepções acerca da História.

Para que todos tivessem a garantia da fala, foi estabelecido o tempo de 20 minutos para que cada grupo expusesse suas impressões, curiosidades e reflexões acerca de suas entrevistas.

A discussão empreendida pelos alunos trouxe à tona uma série de saberes até então desconhecidos por boa parte deles. A socialização se iniciou com os alunos expondo sobre a importância da realização da pesquisa com os artesãos locais. Os relatos a seguir são transcrições fidedignas das percepções dos alunos e alunas do 9º da escola Monte Horebe.

Aluno 1 - “[...] *sim, porque nós vimos como a cultura de fazer tipiti não foi esquecida. A dedicação dele e persistência é que essa cultura continua, eles também viram que nosso grupo se interessou pelo trabalho deles*” (Ronildo Campos, 9ºano).

Aluno 2 - “[...] *eu achei importante conhecer um pouco do trabalho da dona Maria, que era o tipiti. Eu gostaria que outros professores trabalhassem sobre os artesãos. Foi importante, eu aprendi um pouco da nossa cultura*” (Barbara Monteiro, 9º ano).

Aluno 3 - “[...] *porque nos saímos da sala de aula e aprendemos muitas coisa sobre isso. Conhecemos lugares, conhecemos pessoas que ainda fazem essas obras*

primas. Eu aprendi muito mais do eu já sabia, tipo danças e muitas outras coisas” (Edinilza Silva, 9º ano).

Aluno 4 - “[...] eu achei muito importante, porque eu aprendi muita coisa, gostaria que outros professores fizessem esse tipo de trabalho com nós. Na minha opinião, as pessoas cobram um preço muito barato pelo que elas fazem” (Fabiola Silva, 9º ano).

Aluno 5 - “[...] eu achei importante, porque conheci de perto o trabalho deles, o que me chamou a atenção foi o preço que eles cobram, é muito barato, porque é muito trabalhoso fazer um paneiro” (Erick Moura, 9º ano).

Aluno 6 - “[...] achei muito legal! A gente tem que preservar a nossa cultura indígena. É muito bom a gente aprender um pouco da cultura da nossa vila. O preço do artefato era muito barato para o trabalho do artesão. Eu conheci um pouco dos artefatos culturais trançados. Foi bom aprender essa cultura” (Arlan Marques, 9º ano).

Aluno 7- “[...] porque eu conheci pessoas que fazem esses tipos de matéria prima, deu para aprender mais sobre as histórias do sítio da roça. Deu pra ver que dá muito trabalho de fazer os tipos de objetos, mas o preço é barato para o trabalho de fazer. Sim, eu achei importante para relembrar as culturas da nossa Amazônia” (Henrique Silva, 9º ano).

Aluno 8 - “[...] eu achei importante porque eu aprendi um pouco mais sobre a cultura do lugar onde eu moro. Eu aprendi mais rápido, me chamou atenção na pesquisa que eles conseguem trançar o guarumã e fazer titpiti, peneira, razas. Achei importante porque aprendi um pouco de história do meu lugar de origem” (Rafael Silva, 9º ano).

Aluno 9 - “[...] eu achei importante porque aprendi várias coisas, a idade das pessoas que fazem aquelas coisa com guarumã me chamou muito atenção, sou jovem e não sei fazer aquilo tudo que eles fazem com talas e cipós da nossa mata” (Bruno Monteiro, 9º ano).

Aluno 10 - “[...] eu achei importante para aprender essa cultura. Seria bom trabalhar esse assunto com os outros professores, não só com a aula de História. O que mais me chamou atenção foi a idade que ele começou a fazer essa arte, me ensinou a ter uma noção da realidade de quem faz essas artes e a respeitar e valorizar o trabalho deles” (Eliane Silva, 9º ano).

Aluno 11 - “[...] achei uma ótima ideia, gostaria sim que outros professores fizessem esse tipo de pesquisa com a gente, porque aprende cada vez mais. O que me chamou

mais atenção [foi] a idade da senhora, dede 15 anos até 85 anos, e também com [o] preço, porque dá trabalho. Pude aprender muitas coisas nessa pesquisa, não só pra mim, mas também para quem tava trabalhando. Gostei muito desse projeto” (Ágata Luany, 9º ano).

Aluno 12 - “[...] achei importante porque aprendi muitas coisas e também aprendi que a gente não deve deixar [que] essa cultura seja esquecida. Me chamou muito [a] atenção a idade que ela começou e ainda tá fazendo, começou com 13 anos e tá com 75 e ainda faz esses artesanatos” (Leandro Castro, 9º ano).

Diante desse relato, faz-se de suma importância dar visibilidade e fortalecer a questão da cultura material da produção dos artefatos trançados pelos artesãos locais, uma vez que essa importante manifestação cultural corre o risco de vir a ser completamente substituída por outras tecnologias e cair definitivamente no esquecimento e no desuso.

Por fim, acreditamos que todo conhecimento tem um valor cultural imensurável, mas apenas alguns guardam a memória de saberes tradicionais que se perpetuam e se renovam na arte de fazer.

Figura 11 – Artefatos trançados



Fonte: Acervo do autor (2024).

Os artefatos mostrados nas imagens, demonstram o quanto é rica a cultura amazônica, esse conhecimento que é ancestral, deve se fazer presente nas nossas aulas de História, para que os estudantes, especialmente da Escola Monte Horebe, vejam que aquilo que faz parte de seu cotidiano, da sua cultura precisa ser valorizada, as aulas de história precisam levar essa realidade tão rica, para mais próximos dos educandos, para que assim possam ressignificar suas raízes e tradições.

4.3.4 4ª ETAPA: culminância da aula-oficina 1ª Feira Cultural da Emeif Monte Horebe

Como fechamento das atividades da aula-oficina, pensou-se em um evento dentro do espaço escolar, com objetivo de compartilhar com os demais alunos e a comunidade escolar um pouco da experiência que os alunos da turma do 9º tiveram com o trabalho de pesquisa realizados com os artesãos locais.

Assim, em parceria com a gestão escolar e os demais docentes da escola pesquisada, foi realizada a 1ª Feira Cultural, cujo objetivo foi o de dar visibilidade aos artesãos e a cultura local através de categorias como o folclore, comidas típicas, plantas medicinais, artesanatos trançados, danças e formas de vidas.

O referido evento foi realizado no dia 05 de setembro, data alusiva ao Dia da Raça, foram convidados: Familiares dos alunos, comunidade escolar, representantes da SEMED, discentes de outras unidades de ensinos, membros de associações de produtores rurais locais e algumas lideranças religiosas. Todos puderam interagir e prestigiar os trabalhos desenvolvidos pelos alunos ao decorrer das aulas-oficinas, trocando muitas informações e passando a enxergar sua comunidade e a história dos artesãos locais com outro olhar.

Figura 12 – Pesquisador apresentando os artesãos



Fonte: Acervo do autor (2024).

Figura 13 – Mestrando participando do evento de culminância da aula-oficina



Fonte: Acervo do autor (2024).

Figura 14 – Alunos do 9º ano participando de oficina de artefatos trançados



Fonte: Acervo do autor (2024).

Podemos observar nas imagens acima, dois alunos da turma do 9º ano, confeccionando na prática artefatos com as talas de guarumã. O aluno Ronildo Santos (imagem a esquerda), aprendeu o ofício de teçume aos 7 anos de idades com seus avós maternos, esse aluno em especial, nos relatou que produz vários tipos de objetos com talas trançadas e que gosta muito do que faz. Na ocasião ele se propôs a ensinar os demais colegas da turma a arte de tecer artefatos utilizando a tala do guarumã e outros tipos de cipós.

Figura 15 – Alunos e professores em estandes na feira cultural



Fonte: Acervo do autor (2024).

4.3.5 5ª ETAPA: Avaliação da aula-oficina

A avaliação das aulas-oficinas ocorreu de forma contínua e processual levando em consideração a participação efetiva dos discentes em todas as etapas das aulas. Por meio de uma roda de conversa, os alunos ficaram à vontade para expor os pontos positivos e negativos da pesquisa de campo posta em prática por eles. A partir dos relatos dos alunos, fiz o registro das informações necessárias para possíveis intervenções, também se fez necessário aplicar um questionário com objetivo de mensurar o aprendizado dos alunos.

Caminhando para fechar essa avaliação, reporta-se que o grande legado deixado pela aula-oficina e pelas metodologias ativas de ensino é que é possível, sim, ensinar História a partir da realidade experienciada pelos alunos, bem como é possível, sim, inovar no ensino de História mesmo com tantas limitações impostas às escolas e aos alunos do campo do município do Acará.

4.3.6 6ª ETAPA: Considerações finais sobre o emprego da aula-oficina

Por meio das análises realizadas neste trabalho, pôde-se observar que, durante todo o desenvolvimento da aula-oficina, os estudantes atuaram de maneira ativa, assumindo o protagonismo em todas as etapas da proposta. Foram capazes de analisar e confrontar diferentes tipos de fontes históricas relacionadas ao tema proposto nas aulas-oficinas, levantaram diferentes narrativas acerca do contexto histórico local e perceberam a importância de preservar suas tradições culturais como fonte de conhecimento histórico.

Foi perceptível nas discussões levantadas em sala de aula que a adoção da metodologia envolvendo as aulas-oficinas, aliadas a ABP, contribui enormemente na superação das barreiras do ensino tradicional, além de possibilitar novos conhecimentos históricos aos discentes do 9º ano da Escola Monte Horebe que passaram a se enxergar não mais como meros consumidores da história descritas nos manuais, mas sim como produtores do conhecimento histórico.

Ao final da experiência, foi possível perceber que os estudantes do 9º ano da escola Monte Horebe avaliaram o ensino de forma bastante positiva, conforme pode ser observado em seus relatos nas rodas de conversa realizadas em sala de aula. O uso da ABP e a proposta da aula-oficina foram muito bem aceitas pelo alunado. Muitos relataram que se sentiram mais motivados e engajados ao se depararem com situações reais e desafiadoras do seu próprio lugar, que exigiam a busca de fontes históricas, trabalho em grupo e tomada de decisão coletivas e individuais. Destacaram, ainda, que a metodologia contribuiu para tornar os conteúdos das aulas de História mais próximos de sua realidade cotidiana, favorecendo uma compreensão mais significativa dos temas abordados. Além disso, a pesquisa com os artesãos locais despertou maior interesse pela disciplina e possibilitou uma participação mais ativa, colaborativa e criativa, reforçando a importância de práticas pedagógicas que rompam com a lógica tradicional e promovam o protagonismo estudantil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aulas que persistem no chamado ensino tradicional centrado em aulas expositivas e na figura do professor não dão conta do que está posto para os alunos para além das salas de aulas. Neste cenário de intensas transformações, onde a informação está facilmente acessível, principalmente pelas mídias digitais, não cabe mais ao professor limitar-se à mera transmissão passiva dos conteúdos da disciplina que ministra.

Aquela ideia preconcebida de que o aluno é um “receptáculo vazio”, aguardando passivamente ser preenchido com informações desconexas e fora da sua realidade, em tese, já deveria ter entrado em desuso, uma vez que “o aluno não é visto como alguém passivo, mas como um sujeito que participa ativamente no processo de ensino-aprendizagem” (Silva, Mendes e Coline, 2016, p. 107).

Diante dessa realidade, este trabalho objetivou analisar as potencialidades da aplicabilidade das Metodologias Ativas no ensino de História, com ênfase na Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), como estratégia para superar práticas de ensino tradicionais e promover uma aprendizagem mais significativa. No contexto da Escola Monte Horebe, localizada no município de Acará-PA, o ensino de História enfrenta os desafios gerais do campo da educação, incluindo dificuldades na mobilização dos alunos durante as aulas e uma lacuna na formação docente quanto ao uso de estratégias pedagógicas inovadoras, como a ABP. Com isso, para enfrentar essas problematizações, foi realizada uma pesquisa qualitativa, estruturada como um estudo de caso com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, buscando compreender os entraves e propor caminhos para transformar as práticas de ensino na referida instituição.

Ao decorrer da pesquisa, entendeu-se que a ação docente deve proporcionar aos discentes novas formas de interpretar os acontecimentos do mundo, sejam eles do passado, sejam do tempo presente, de maneira ativa, colocando o educando como o centro do processo ensino-aprendizagem. Desta feita, é urgente repensar as práticas de ensino que adotadas, sobretudo nas aulas de História, uma vez que é necessário levar ao conhecimento do aluno questões que o tirem de sua zona de conforto, entendendo com passividade, os levando a pensar de maneira crítica e

emancipatória, frente aos problemas do mundo real, que afetam diretamente seu modo de vida. E, para isso ocorrer, a ação docente é de fundamental importância.

O desenvolvimento deste trabalho revelou-se especialmente proveitoso no que diz respeito à aplicação das metodologias ativas no ensino de História, com destaque para a aprendizagem baseada em problemas, que contribuiu significativamente para um ensino mais participativo e engajador. A metodologia escolhida dentro do rol das MAs existentes revelou que é possível trabalhar os conteúdos de História de forma problematizadora, desde que devidamente planejados pelo professor. É importante ressaltar, contudo, que a utilização das metodologias ativas deve ser feita de maneira inteligente e estratégica, para que o foco educacional proposto não se perca em atividades descontextualizadas ou excessivamente técnicas. Dessa forma, pode-se induzir que o sucesso dessas abordagens depende de um equilíbrio entre inovação pedagógica e os objetivos de aprendizagem, garantindo que as atividades promovam a construção do conhecimento histórico de forma significativa e alinhada às necessidades dos alunos.

Assim, mesmo com as limitações impostas durante o desenvolvimento da pesquisa, é perceptível que os objetivos desta pesquisa foram plenamente alcançados, e as problematizações levantadas ao longo do estudo puderam ser aprofundadas e analisadas de forma consistente. A aplicação prática da aula-oficina baseada na Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) demonstrou que é possível superar o modelo tradicionalista de ensino, promovendo uma abordagem mais dinâmica nas aulas de História.

Entre os principais resultados alcançados na pesquisa, pode-se destacar a reconfiguração das práticas pedagógicas no ensino de História, especialmente no que se refere à utilização das Metodologias Ativas. As aulas, que anteriormente estavam centradas na figura do professor como único transmissor do conhecimento, foram repensadas para colocar os alunos como protagonistas do processo de aprendizagem. Essa mudança permitiu que os estudantes fossem valorizados em seus conhecimentos prévios, criando uma dinâmica mais dialógica e participativa, onde a construção do conhecimento passou a ser compartilhada e contextualizada de maneira mais significativa. Essa transformação reforça o potencial das MAs para

promover não apenas a aprendizagem de conteúdos, mas também o desenvolvimento de competências essenciais no processo educativo.

Além disso, a utilização da aprendizagem baseada em problemas, especificamente na turma do 9º ano da Emeif Monte Horebe, foi uma forma eficaz de promover uma aprendizagem mais objetiva e crítica em história. Os alunos puderam desenvolver habilidades importantes para sua formação como cidadãos, além de uma compreensão mais aprofundada e contextualizada sobre seu espaço de vivência. Assim, ao se depararem com problemáticas concretas, conectadas ao seu espaço de vivência, os alunos puderam articular saberes teóricos com a realidade prática.

No que se refere aos conteúdos trabalhados nas aulas de História, observou-se uma mudança significativa em sua abordagem, que passou a ser mais problematizadora e conectada à realidade dos próprios estudantes. Questões do cotidiano passaram a ser incorporadas às discussões em sala, exigindo dos educandos a formulação de soluções práticas. Essa estratégia não apenas conferiu um sentido mais concreto e relevante à disciplina, como também promoveu uma participação mais ativa, colaborativa e dialógica entre os alunos.

Outro ponto alcançado foi a mudança de postura do próprio pesquisador e de alguns colegas professores da escola pesquisada que estiveram presentes nesta jornada, sobretudo ao que se refere aos desafios em promover novas estratégias de aprendizagens que valorizem o protagonismo do educando para que possam participar ativamente da construção do seu próprio conhecimento. Com isso, o envolvimento dos professores também demonstrou que, mesmo em contextos desafiadores, é possível promover novas formas de ensinar que alinhem teoria e prática, ampliando o impacto da educação no desenvolvimento dos estudantes.

Os inúmeros trabalhos citados no estado da arte, além das observações *in loco*, demonstraram um potencial promissor que as aulas de História podem ter se associadas às metodologias que enxergam o alunado como centro do processo de ensino, já que, a importância das técnicas da aprendizagem baseada em problemas, por exemplo, pode promover uma aprendizagem significativa. Assim, o ensino de História torna-se essencial para a formação da consciência histórica do aluno.

É importante ressaltar que ao decorrer da aplicação deste estudo, a implementação das Metodologias Ativas de Ensino enfrentou desafios significativos,

como ficou evidente ao longo desta pesquisa. Um dos entraves mais relevantes é o desconhecimento, por parte da maioria dos professores, acerca dessas abordagens, o que demonstra a necessidade de formações teóricas e práticas mais acessíveis e alinhadas às demandas do contexto escolar. A capacitação docente é essencial para que os educadores se apropriem dessas metodologias e as integrem de forma eficaz em suas práticas pedagógicas.

Outro obstáculo importante é a falta de recursos e suporte técnico na escola pesquisada, um problema recorrente em instituições públicas localizadas em áreas rurais. Essa carência estrutural limita as possibilidades de inovação pedagógica, restringindo o uso de estratégias que demandem equipamentos ou materiais específicos. Essa realidade reforça a necessidade de investimentos públicos direcionados ao aprimoramento das condições materiais das escolas.

Ainda neste contexto, as dificuldades enfrentadas pelos docentes em modificar suas formas de planejamento também foram evidentes. Muitos professores ainda demonstram resistência ou insegurança para adotar práticas inovadoras, especialmente diante da ausência de apoio institucional. Essa mudança de paradigma exige tempo, prática e suporte adequado, aspectos frequentemente inviabilizados pela sobrecarga de trabalho que afeta grande parte dos educadores.

A queixa sobre a falta de formação continuada voltada para as Metodologias Ativas também se mostrou presente. A formação inicial dos professores muitas vezes não abrange essas práticas, enquanto as formações continuadas, quando ofertadas, são insuficientes ou pouco conectadas com as realidades vividas no ambiente escolar. Essa lacuna dificulta o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e alinhadas às necessidades dos alunos.

Ademais, a falta de condições adequadas de ensino e o tempo limitado para planejamento também foram barreiras recorrentes relatadas pelos professores. Muitos afirmaram que a sobrecarga de trabalho, agravada pelo fato de atuarem em várias escolas diferentes, dificulta a preparação de aulas com Metodologias Ativas, comprometendo a implementação de práticas inovadoras.

Além disso, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e o documento curricular do município não contemplam de forma explícita o uso das Metodologias Ativas. Ambos privilegiam o ensino voltado para o alcance de metas em avaliações

externas, como o SAEB, limitando a autonomia dos professores e restringindo o uso de abordagens pedagógicas que promovam aprendizagens mais significativas.

Por fim, a localização rural da escola pesquisada no município do Acará agrava essas dificuldades. As escolas de zonas rurais enfrentam desafios ainda maiores em termos de acesso a recursos, formação e suporte técnico. Esses fatores tornam urgente a necessidade de ações integradas, que incluam políticas públicas voltadas à valorização do trabalho docente, investimentos em infraestrutura e a promoção de formações continuadas para que as Metodologias Ativas possam ser implementadas de forma efetiva, mesmo em contextos adversos.

Portanto, diante as considerações expostas, notou-se que, a aprendizagem baseada em problemas na Emeif Monte Horebe não é apenas uma proposta pedagógica promissora, mas uma abordagem objetiva que buscou resultados tangíveis. A promoção do pensamento crítico, a valorização da cultura local e o aumento do engajamento dos alunos demonstram a eficácia da ABP como uma metodologia ativa no ensino de História.

Contribuições do Profhistoria

Com os conhecimentos aprendidos no decorrer do Mestrado Profissional, foi possível perceber que é possível um professor de escola pública do campo no interior do município do Acará pensar e pôr em prática estudos capazes de ressignificar a realidade de ensino que praticamos com os nossos alunos. Transformar a sala de aula, aprimorar a prática docente, reinventar-se como professor e propor novas possibilidades para a educação do campo são alguns dos aprendizados extraídos para a práxis pessoal do autor no ensino de História daqui para frente.

Ao passo que se fecha este trabalho, ressalta-se que não se trata de um estudo conclusivo a respeito do uso das MAs no ensino de História, pois este estudo apresentou algumas limitações e algumas lacunas que podem ser mais bem elucidadas com seu aprofundamento a posteriori.

Desse modo, como perspectivas futuras, esta pesquisa abre caminhos para a realização de estudos mais amplos que investiguem a implementação das MAs em diferentes contextos escolares, incluindo outras disciplinas e níveis de ensino. Além

disso, sugere-se o desenvolvimento de programas de formação continuada para professores, com foco na utilização dessas metodologias, e a elaboração de políticas públicas que contemplem a melhoria da infraestrutura escolar e a revisão dos documentos curriculares, promovendo um ensino mais alinhado às demandas do século XXI. Tais iniciativas podem contribuir para fortalecer a transformação educacional iniciada por este estudo.

REFERÊNCIAS

ACARÁ, PA. História. **Prefeitura de Acará**, 2015. Disponível em: <https://acara.pa.gov.br/o-municipio/historia/>. Acesso em: 12 jan. 2025.

ACEVEDO MARIN, R. E. Camponeses, donos de engenhos e escravos na região do Acará nos séculos XVIII e XIX. 2000. **Papers do NAEA**, v. 1, n. 1, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/pnaea/article/view/11672/8058>. Acesso em: 21 abr. 2025.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Integração de currículo e tecnologias: a emergência de web currículo. In: **XV Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

ALVES, Cléia Maria; SOUZA, Francisco das Chagas Silva. **Memórias do trabalho: proposta de unidade didática para o ensino de história local no ensino médio integrado**. Mossoró (RN): PROFEPT, 2019.

ALVES, Lynn Rosalina Gama; MINHO, Marcelle Rose da Silva; DINIZ, Marcelo Vera Cruz. “Gamificação: diálogos com a educação”. In: FADEL, Luciane Maria *et al.* (Org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

AMARAL, Fernando Medina do. **Julio Cesar: O Verdadeiro Arquiteto da Aeronáutica**. Niterói (RJ): Natural Artes Gráficas, 1989.

ASSIS, Cristina Ferreira de; BRITO, Gilmário Moreira. Práticas no ensino de história em metodologias ativas: desafios e perspectivas no contexto de educação por competências. **Revista Hydra: Revista Discente de História da UNIFESP**, v. 6, n. 12, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/hydra/article/view/14469>. Acesso em: 12 jan. 2025.

AVAMEC. Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/seb/curso/15678/unidade/10078/acessar?continue=false>. Acesso em: 20 jan. 2025.

BACICH, Lilian. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso Editora, 2018.

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

BARBOSA, L. R. C.; MOURA, L. C. Metodologias ativas no ensino superior: potencialidades e desafios para a formação profissional. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 37, n. 1, 2013.

BARBOSA, Vera Lúcia Guedes. Ensino de História, Metodologias Ativas e Ensino Híbrido: reflexões preliminares. *In: XXXI Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ*, 2021, Rio de Janeiro. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2024-10/1728975600_728babe2ef4a116731c5899695f32cfe.pdf. Acesso em: 12 jan. 2025.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. *In: Para uma educação de qualidade: atas da Quarta Jornada de Educação Histórica*. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED) / Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=3603702>. Acesso em: 12 jan. 2025.

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

BARROWS, Howard S. Problem-Based Learning and Problem Solving. **Newsletter of the Australian Problem-Based Learning Network**, v. 26, p. 8-9, 1996. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1022133529435>. Acesso em: 20 jan. 2025.

BASSALOBRE, Janete Netto. Ética, Responsabilidade Social e Formação de Educadores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 01, p. 311-317, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/21063>. Acesso em: 11 jan. 2025.

BATISTA, José Augusto dos Santos; BARBOSA, Mayane de Sousa; SILVA, Fabricio Nilo Lima da; OLIVEIRA, Luã Caldas de. Descrição social, econômico e ambiental de comunidades rurais no Acará, Pará, Brasil. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 1, p. 1-24, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341608310_Descricao_social_economico_e_ambiental_de_comunidades_rurais_no_Acara_Para_Brasil. Acesso em: 12 jan. 2025.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. **Seminário: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/0>. Acesso em: 11 jan. 2025.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Conteúdos e métodos de ensino de História: Breve abordagem histórica. *In: BITTENCOURT, C. M. F. Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo, Cortez, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Unesp, 2002.

BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidéia. Metodologias Ativas (MA) na promoção da formação crítica do estudante: o uso das Metodologias Ativas (MA) como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**, v. 3, n. 4, p. 119-143, 2014. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/napecco/Metodologias/Metodologias%20Ativas%20na%20Promocao%20da%20Formacao.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica Diretrizes curriculares nacionais da educação básica**. Brasília (DF): MEC, 2013. p. 144-264. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 out. 2024.

CAINELLI, Marlene; SANTOS, Flávio Batista. O ensino de História local na formação da consciência histórica: Um estudo com os alunos do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 21. p. 158-174, 2014. Disponível em: <https://portaltainacan.funarte.gov.br/periodicos/o-ensino-de-historia-local-na-formacao-da-consciencia-historica-um-estudo-com-alunos-do-ensino-fundamental/>. Acesso em: 12 jan. 2025.

CARDOSO, M. B. **Sequências didáticas: orientações para iniciantes na pesquisa em educação matemática**. Iguatu (CE): Quipá Editora, 2024.

CONTENTE, Flavio. **Flavio Contente _Fotografia. Flickr**. Disponível em: https://www.flickr.com/photos/flaviocontente_fotografia/. Acesso em: 17 jan. 2025

COSTA, Amiraldo. **História da igreja de São José de Acará**. 19 nov. 2023. Instagram: Roberto Pantoja. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/283383439212412/posts/1332825714268174/>. Acesso em: 16 jan. 2025.

DIDIER, Maria Thereza; Bruce Fabiana; FALCÃO, Lúcia. História(s) e ensino de História. **Caderno de estudos sociais**, v. 22, n. 2 p. 199-210, 2006. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CAD/article/view/1371>. Acesso em: 12 jan. 2025.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 20 dez. 2023.

DUBEUX, M. H. S.; SOUZA, I. P. Organização do trabalho pedagógico por sequências didáticas. In: BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento**:

projetos didáticos e sequências didáticas. Ano 01, unidade 06. Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 27-37.

EDUCAÇÃO INOVADORA: Escola Aprendiz de Santo André explica a importância do ensino além da sala de aula. **Vipzinho**, 2 de outubro de 2024. Disponível em: <https://vipzinho.com.br/educacao-inovadora-escola-aprendiz-de-santo-andre-explica-a-importancia-do-ensino-alem-da-sala-de-aula/>. Acesso em: 12 jan. 2025.

ERSKINE, James A.; LEENDERS, Michiel R.; MAUFFETTE-LEENDERS, Louise A. **Teaching with cases**. London, Ontario, Canada: Ivey Publishing, 2003.

EYLER, Janet. Reflection: Linking Service and Learning-Linking Students and Communities. **Journal of Social Issues**, v. 58, n. 3, p. 517-534, 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/263234868_Reflection_Linking_Service_and_Learning-Linking_Students_and_Communities. Acesso em: 20 jan. 2024.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima; ANDRADE, Celeste Maria Pacheco de. Ensino de História e dispositivos legais: reflexões sobre impactos na organização didático-pedagógica. **Saeculum – Revista de História**, v. 29, n. 50, p. 118-135, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/srh/article/view/69023>. Acesso em: 4 out. 2024.

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina Castro. **Metodologias Inovativas na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva Educação, 2018

FINKELSTEIN, N. D.; ADAMS, W. K.; KELLER, C. J.; KOHL, P. B.; PERKINS, K. K.; PODOLEFSKY, N. S.; REID, S. When learning about the real world is better done virtually: A study of substituting computer simulations for laboratory equipment. **Physical Review Special Topics-Physics Education Research**, v. 1, n. 1, 2005. Disponível em: <https://journals.aps.org/prper/abstract/10.1103/PhysRevSTPER.1.010103>. Acesso em: 11 jan. 2025.

FRAZÃO, Délcio Luis Balieiro. **Cabanos do Acará: as múltiplas possibilidades de usos de um website para o ensino de história da Cabanagem no município do Acará/Pará**. 2024. 134 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREITAG, Bárbara. “A lei da reforma do ensino superior”. In: FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

FREITAS, Guaciara Barbosa de; MACIEL, Mayara Santos. As metodologias ativas e a pedagogia freiriana: diálogos possíveis. **Estudos Universitários: revista de cultura**, UFPE/Proexc, v. 38, n. 1, p. 331-346, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/estudosuniversitarios/article/view/25066>. Acesso em: 12 jan. 2025.

FUNDAÇÃO AMAZÔNIA DE AMPARO A ESTUDOS E PESQUISAS. Disponível em: <https://fapespadigital.fapespa.pa.gov.br/cadastrousuarioexterno/>. Acesso em: 17 out. 2024.

FURCO, Andrew. Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. University of Nebraska, **Service Learning, General**, 1996. Disponível em: <https://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1104&context=slceslgen>. Acesso em: 20 jan. 2025.

GALVÃO, Jerônimo Adelino Pereira Cisneiros. Biografias e ensino de história: possibilidades na construção de saberes históricos em sala de aula. *In: XII Encontro estadual da ANPUR*, UFPE, 2018. Disponível em: https://www.encontro2018.pe.anpuh.org/resources/anais/8/1535118610_ARQUIVO_ComunicacaoAnpuh.pdf. Acesso em: 11 jan. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLUFKE, Carlos Eduardo Cossettin. **Metodologias ativas no ensino de história: sala de aula invertida aplicada no Ensino Médio na Escola Marista de Santa Maria-RS**. 2019. 126f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

GUERRA, Aida. **Problem Based Learning and Sustainable Engineering Education**: Challenges for 21st century. Thesis (PhD in Engineering), Faculty of Engineering and Science, UNESCO Aalborg Centre for Problem Based Learning in Engineering Science and Sustainability, Department of Development and Planning, Aalborg University, Denmark, 2014.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **A Multissérie em pauta**: para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

HAGE, Salomão. **Classes multisseriadas**: desafios da educação rural no Estado do Pará, Região Amazônica. Belém (PA): Geperuaz, 2003.

HARYANI, Sri; PRASETYA, Agung Tri; PERMANASARI, Anna. Developing Metacognition of Teacher Candidates by Implementing Problem Based Learning within the Area of Analytical Chemistry. **International Journal of Science and Research (IJSR)**, v. 3 n. 6, 2014, p. 1223-1229. Disponível em: <https://www.ijsr.net/issue1.php?page=247&i=9&edition=Volume%203%20Issue%206,%20June%202014>. Acesso em: 20 jan. 2025.

HUNG, W.; JONASSEN, D. H.; LIU, R. Aprendizagem baseada em problemas. *In*: J. M. SPECTOR; J. G. VAN MERRIENBOER; M. D., MERRILL; M. DRISCOLL (Eds.). **Manual de Pesquisa sobre Comunicações e Tecnologia Educacional**. 3. ed. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2009.

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB). **IDEB**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 24 ago. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **ACARÁ, números de habitantes**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/acara/panorama>. Acesso em: 17 jan. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA | INEP. **EDUCACENSO 2024**. Disponível em: <https://censobasico.inep.gov.br/censobasico/#/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

KARNAL, Leandro. **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2009.

KOLB, David A. Experience as the source of learning and development prentice-hall. **Englewood Cliffs**, p. 31-61, 1984. Disponível em: <https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers?ReferenceID=1223948>. Acesso em: 11 jan. 2025.

KORENIC, Robert J. Assessing the Effectiveness of Problem and Project Based Learning in a Green Building Design and Construction Course Using ETAC Criteria. **Journal of Sustainability Education**, v. 6, 2014. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Assessing-the-Effectiveness-of-Problem-and-Project-Korenic/caff33552d128ebdbcd2cf96aa60f612dbb7f1ad>. Acesso em: 20 jan. 2025.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Mariana de Andrade. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1996.

LEE, P. Em direção a um conceito de literacia histórica. *In*. Educar, Curitiba, p. 131 – 150, 2006.

LETTENMEIER, Michael; AUTIO, Sakari; JÄNIS, Reetta. Project-based learning on life-cycle management – A case study using material flow analysis. **Lahti University of Applied Sciences**, Lahti, Finland, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/342840760_Project-based_learning_on_life-cycle_management_-_A_case_study_using_material_flow_analysis Acesso em: 20 jan. 2025.

LIMA, Alda Maria Saraiva. **O ensino de história**: teorizações iniciais e opiniões de alunos e professores. Belém: RFB, 2022.

LIMA, Anderson. **Instagram:** Anderson Lima. Disponível em: https://www.instagram.com/anderson_lima2028/. Acesso em: 17 jan. 2025.

LOPES, Renato Matos; SILVA FILHO, Moacelio Veranio; ALVES, Neila Guimarães (Org.). **Aprendizagem baseada em problemas:** fundamentos para a aplicação no ensino médio e na formação de professores. Rio de Janeiro: Publiki, 2019. E-book.

MARINS, J. C. B. *et al.* The use of simulations in teaching physics: The importance of the teacher in the classroom. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 30, n. 3, 2008.

MARTINS, Viviane Lima. **Metodologias ativas em sala de aula:** novas estratégias para velhos problemas [recurso eletrônico]. Belo Horizonte: Instituto Federal de Minas Gerais, 2022.

MATTOZZI, Ivo. A História ensinada: educação cívica, educação social ou formação cognitiva? **Revista O ESTUDO DA HISTÓRIA**, n. 3. Actas do Congresso O Ensino da História: problemas da didática e do saber histórico. p. 11-25, 1998. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=559596&forceview=1>. Acesso em: 12 jan. 2025.

MAYER, Richard E. Introduction to multimedia learning. *In: The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

MAZUR, Eric. **Peer Instruction:** A User's Manual. Boston: Addison-Wesley, 1996.

MCDERMOTT, Lilian C.; SHAFFER, Peter S. Tutorials in introductory physics and homework in introductory physics. **Physics Education Research Conference**, v. 718, n. 1, p. 14-17, 2002.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo Em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/d6PXJjNMc3qJBMxQBQcVkNq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 jan. 2025.

MICHAELSEN, Larry; K.; SWEET, Michael. The essential elements of team-based learning. **New Directions for Teaching and Learning**, v. 116, p. 7-27, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/227687640_The_essential_elements_of_team-based_learning. Acesso em: 11 jan. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 1998.

MITRE, Sandra Minardi; BATISTA, Rodrigo Siqueira; MENDONÇA, José Márcio Girardi de; PINTO, Neila Maria de Moraes; MEIRELLES, Cynthia de Almeida Brandão;

PORTO, Cláudia Pinto; MOREIRA, Tânia; HOFFMANN, Leandro Marcial Amaral. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 13, n. 2, p. 2133-2144, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/9M86Ktp3vpHgMxWTZXScRKS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 jan. 2025.

MONTE HOREBE. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Secretaria Municipal de Educação (Semed). Acará-Pa, Semed, 2022.

MORÁN, José. Educação e Cidadania: aproximações jovens. *In*: SOUZA, Carlos Alberto; MORALES, Ofelia Elisa Torres (Org.). **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas**. v. 2. Ponta Grossa: PROEX/UEPG, 2015.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: MOURA, M. A. S.; PEREIRA, E. C.; SOUZA, J. F. de. Metodologias ativas e ensino de História: uma proposta de letramento histórico. **Revista de História Regional**, v. 23, n. 1, p. 49-64, 2018.

MOURA, Maria Antonia Sobral; PEREIRA, E. C.; SOUZA, J. F. de. Metodologias ativas e ensino de História: uma proposta de letramento histórico. **Revista de História Regional**, v. 23, n. 1, p. 49-64, 2018.

MOTOOKA, D. Geração alpha história: 6º ano: ensino fundamental: anos finais / Débora Yumi Motooka ; editora responsável Valéria Vaz. Em: **SM Educação; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por SM Educação. - 4**. [s.l.: s.n.].

OLIVEIRA, Hélder. As potencialidades didáticas das visitas de estudo: a percepção dos alunos sobre a aprendizagem desenvolvida. *In*: **XIII Coloquio Ibérico de Geografia: Respuestas de la Geografía Ibérica a la crisis actual**, Santiago de Compostela: Unidixital, 2012. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/64778>. Acesso em: 12 jan. 2025.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2013.

PAIVA, Ivo Tabajara de Souza; OLIVEIRA, Sandra Maria; MARTINS, Evaneide Dourado.; ALBUQUERQUE, Joselena Lira de. Metodologias ativas de aprendizagem no ensino superior: uma análise bibliográfica. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, v. 18, n. 1, p. 144-157, 2023. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6198/619864583004/html/>. Acesso em: 11 jan. 2025.

PINTO, Antônio Sávio da Silva; BUENO, Marcilene Rodrigues Pereira; SILVA, Maria Aparecida Félix do Amaral e; SELLMAN, Milena Zampieri; KOEHLER, Sônia Maria Ferreira. Inovação Didática - Projeto de Reflexão e Aplicação de Metodologias Ativas de Aprendizagem no Ensino Superior: uma experiência com “peer instruction”. **Janus**, Lorena, ano 6, n. 15, p.75-87, 2012. Disponível em: <http://www.publicacoes.fatea.br/index.php/Janus/article/view/289>. Acesso em: 11 jan. 2025.

PORCHEDDU, Alba. Zygmund Bauman: entrevista sobre a educação. Desafios da educação: aprender a caminhar sobre areias movediças. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 661-684, 2009. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/242>. Acesso em: 11 jan. 2025.

RODRIGUES, Eric Freitas. **Tecnologia, inovação e ensino de história: o ensino híbrido e suas possibilidades**. 2016. 98 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

RORAIMA. **Documento Curricular de Roraima (DCRR)**. Secretaria Estadual de Educação e Desporto (SEED). Boa Vista (RR): SEED, 2019.

SANTOS, R. Prática de campo em História: reflexões sobre a formação do professor de História. **Cadernos de História**, v. 17, n. 1, p. 207-219, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. revista. Campinas (SP): Autores Associados, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O Ensino da História fora da sala de aula. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

SIGEA: SISTEMA DE GESTÃO EDUCACIONAL DE ACARÁ. Disponível em: <https://sigea.semedacara.com.br>. Acesso em: 24 de agosto. de 2023.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: UFSC, 2001.

SILVA, Maria da Conceição; MENDES, Breno; NICOLINI, Cristiano. A aula-oficina e suas possibilidades: vinte anos depois, 1999-2019. In: **Vinte anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de letras. CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória, 2021, p. 45-56. Disponível em: 18604.pdf. Acesso em: 12 jan. 2025.

SILVA, Maria Lúcia Alves Teixeira. Ensino de história: metodologias ativas e aprendizagem significativa. **Revista Informação em Cultura**, v. 3, n. 2, p. 27-46, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/ric/article/view/8573>. Acesso em: 12 jan. 2025.

SIMAN, Lana Mara de Castro. O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos. In: ZARTH, Paulo Afonso; GERHARDT, Marcos; CORSETTI, Berenice; CAIMI, Flávia Eloisa (Orgs). **Ensino de História e Educação**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2004.

SOBRAL, Fernanda Ribeiro; CAMPOS, Claudinei José Gomes. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. **Rev. esc. Enferm.**, v. 46, n. 1, p. 208-218, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/KfMTxTNdQt7fjTZznwWFCcv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2025.

SOUZA, Cacilda da Silva; IGLESIAS, Alessandro Giraldes; PAZIN-FILHO, Antonio. Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais – aspectos gerais. **Medicina**, Ribeirão Preto, Brasil, v. 47, n. 3, p. 284-292, 2014. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rmrp/article/view/86617>. Acesso em: 16 jan. 2025.

SOUSA, Raine Gonçalves. A aula-oficina: um novo modo de ensinar história. **Canal do Educador**. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/a-aula-oficina-um-novo-modo-ensinarhistoria.ht>. Acesso em: 12 jan. 2025.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

VALENTE, José Armando. Comunicação e a Educação baseada no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação. **Revista UNIFESO – Humanas e Sociais**, v. 1, n. 1, p. 141- 166, 2014. Disponível em: <https://revista.unifeso.edu.br/index.php/revistaunifesohumanasesociais/article/view/17/24>. Acesso em: 12 jan. 2025.

VICENZO, G. **Prática cria "monocultura" do conhecimento e marginaliza outros saberes**. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2022/05/03/pratica-cria-monocultura-do-conhecimento-e-marginaliza-outros-saberes.htm>. Acesso em: 6 abr. 2025.

WOLFE, Patrick. Settler colonialism and the elimination of the Native. **Journal of Genocide Research**, v. 8, n. 4, p. 387-409, 2006. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14623520601056240>. Acesso em: 12 jan. 2025.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.