



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

ELUILSON JOSÉ RAMOS DE VASCONCELOS JÚNIOR

ENSINO DE HISTÓRIA: A AULA-OFICINA COMO METODOLOGIA PARA UMA
APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

RECIFE
2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO ACADÊMICO DO RECIFE

LICENCIATURA EM HISTÓRIA

ELUILSON JOSÉ RAMOS DE VASCONCELOS JÚNIOR

**ENSINO DE HISTÓRIA: A AULA-OFICINA COMO METODOLOGIA PARA UMA
APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**

Trabalho apresentado ao Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico de Recife, como requisito para a obtenção do título de graduado em Licenciatura em História.

Orientador(a): Felipe Souza Viana

Coorientador(a): Roberta Duarte da Silva

RECIFE

2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Vasconcelos Júnior, Eluilson José Ramos de .

Ensino de História: a aula-oficina como metodologia para uma aprendizagem significativa / Eluilson José Ramos de Vasconcelos Júnior. - Recife, 2025.
33 p.

Orientador(a): Felipe Souza Viana

Coorientador(a): Roberta Duarte Silva

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, História - Licenciatura, 2025.

Inclui referências.

1. Ensino de História. 2. Metodologias ativas. 3. Aula-oficina. I. Viana, Felipe Souza. (Orientação). II. Silva, Roberta Duarte. (Coorientação). IV. Título.

900 CDD (22.ed.)

ELUILSON JOSÉ RAMOS DE VASCONCELOS JÚNIOR

**ENSINO DE HISTÓRIA: A AULA-OFICINA COMO METODOLOGIA PARA UMA
APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**

Trabalho apresentado ao Curso de
Licenciatura em História da Universidade
Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico de
Recife, como requisito para obtenção do título
de graduado em Licenciatura em História.

Aprovado em: 20/08/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof. Felipe Souza Viana (Orientador) - Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Roberta Duarte Silva (Coorientadora) - Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dionson Ferreira Canova Júnior (Examinador Interno) - Universidade Federal de
Pernambuco

Prof. Márcio André Martins de Moraes (Examinador Interno) - Universidade Federal de
Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Ao Deus invisível, mas real. À Dona Regina, minha mãe, ouro de mina, colo e abrigo. A seu Eluilson, meu pai, pelas horas que ganhei. À Rebecca, minha namorada, pelo incentivo. À Roberta e Felipe, que seguraram minha mão e me guiaram. À Mimosa, pela companhia infindável. A todos aqueles que farão uso do bem mais precioso - o tempo - para lerem este trabalho de conclusão de curso.

RESUMO

O artigo tem como propósito analisar como a História, enquanto conhecimento científico, pode contribuir para a formação de crianças e adolescentes críticos, capazes de observar, questionar e interpretar a realidade. A análise de bibliografias relacionadas ao tema demonstra como as metodologias ativas de ensino podem constituir caminhos para uma aprendizagem significativa que vai além da memorização de fatos, personagens e datas. A aula-oficina, uma proposta metodológica específica do campo de Ensino de História na perspectiva de Isabel Barca, dialoga com as concepções ativas de aprendizagem e proporciona o desenvolvimento de habilidades investigativas e autonomia dos alunos. Neste sentido, apresentamos as potencialidades desta metodologia para a concretização da Educação Histórica.

Palavras-chaves: Ensino de História; Metodologias ativas; Aula-oficina.

ABSTRACT

The purpose of this article is to analyze how History, as a field of scientific knowledge, can contribute to the development of critical thinking in children and adolescents, enabling them to observe, question, and interpret reality. The analysis of bibliographic sources related to the topic demonstrates how active teaching methodologies serve as pathways to meaningful learning that goes beyond the mere memorization of facts, characters, and dates. The classroom-workshop, a specific methodological approach within the field of History teaching from the perspective of Isabel Barca, aligns with active learning concepts and provides for the development of investigative skills and student autonomy. In this regard, we present the potential of this methodology in contributing to the realization of History education.

Keywords: History teaching; Active methodologies; Classroom-workshop.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	7
2 ENSINO DE HISTÓRIA: ENTRE A TRADIÇÃO E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS.....	8
3 CAMINHOS PARA UMA APRENDIZAGEM HISTÓRICA SIGNIFICATIVA: O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	14
4 AULA-OFICINA: UMA PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO HISTÓRICA NA SALA DE AULA.....	22
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	29
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	30

1 INTRODUÇÃO

Para Marc Bloch (2001) a História é a ciência dos homens no tempo. A análise desta concepção, em sentido amplo e não se restringindo à análise do autor, é o ponto de partida para entendermos que a História vai além do passado. Sendo presente e as possibilidades de futuro dimensões temporais que também são objetos de estudo desta ciência. As narrativas históricas, os questionamentos e as hipóteses levantadas pelos historiadores dialogam com as necessidades e intenções de determinada sociedade, localizada em determinado espaço, em determinado período.

Nesses termos, por se tratar de uma ciência questionadora, investigativa, que procura possíveis respostas à inquietude humana, seu ensino também deve proporcionar o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais que permitam verificar de forma autônoma a plausibilidade dos fatos que cercam o indivíduo. Portanto, a proposta deste artigo é analisar como a Educação Histórica, nas salas de aula da Educação Básica, é significativa para a formação de crianças e adolescentes observadores, que pesquisam e interpretam a realidade que os cerca.

Somado a isso, lembramos também que vivemos uma época de grandes e velozes revoluções tecnológicas, especificamente as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), que contribuem em nível global para um fácil acesso aos fatos e ao conhecimento, no que tange à quantidade de informações, e não necessariamente à qualidade destas. Crianças, jovens, adultos, estão conectados e consomem notícias em tempo real. Contudo, as flores têm seus espinhos. Esse universo digital está repleto de notícias falsas, popularmente conhecidas como “*fake news*”, que ao invés de informar, desinformam. Os impactos dessa desinformação podem ser sentidos em vidas particulares que sofrem difamação, por exemplo, como também na vida pública, uma vez que geram quebra da confiança social nas instituições, no processo político e na democracia.

Assim sendo, este trabalho de conclusão de curso tem como objetivo investigar possíveis caminhos pedagógicos para que o Ensino de História, na Educação Básica, possa contribuir para a formação de crianças e adolescentes críticos, com habilidades para questionar e interpretar a realidade. Para isso, dividimos as reflexões bibliográficas sobre o tema em três momentos.

No primeiro momento, abordamos o Ensino de História no Brasil ao longo dos anos, de sua gênese à necessidade atual de dialogar com a realidade contemporânea. Nesse sentido, localizamos a Pedagogia Tradicional como fruto de uma época, mas que pouco tem

favorecido as pretensões da História em formar indivíduos críticos. As contribuições de Rebeca Gontijo (2006) e Kátia Abud (1998) demonstram que, no princípio, o ensino de história nas escolas pretendia consolidar o recente regime republicano. Nesses moldes, perceberemos de acordo com Circe Bittencourt (2008), Maria Silva (2021) e Flávia Caimi (2006), que o ensino de História era apoiado nos paradigmas tradicionais de ensino: memorização, professor autoritário e aluno tábua rasa.

No segundo momento, com o intuito de romper com esse tradicionalismo, que restringe o aluno à passividade no processo de aprendizagem, dialogamos com teóricos da educação que se preocuparam com as noções de aprendizagem ativa e significativa. À luz das percepções de John Dewey, Paulo Freire e Novak e Gowin, perceberemos a importância da autonomia dos indivíduos para a concretização da educação. Em seguida, mostramos as metodologias ativas como caminhos para uma aprendizagem ativa e significativa. As reflexões de Neusi Berbel e José Morán elucidam a necessidade de repensar o papel da escola, dos professores e dos alunos na sociedade da tecnologia digital.

No terceiro momento, apresentamos a aula-oficina, desenvolvida por Isabel Barca, como proposta metodológica para a concretização da Educação Histórica. Ao passo que também refletimos sobre o que é pensar historicamente, segundo as observações de Marília Gago, e sobre os conceitos históricos substanciais e de segunda ordem, de acordo com o historiador Peter Lee.

2 ENSINO DE HISTÓRIA: ENTRE A TRADIÇÃO E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

De acordo com Marc Bloch (2001), a História é a ciência dos homens no tempo. Indo além das categorias temporais propostas por Bloch e admitindo que o tempo pode ser medido através das dimensões básicas: passado, presente e futuro, podemos afirmar que, muito além de saber o que aconteceu ao longo dos anos, a História se preocupa em entender como esses acontecimentos passados influenciam o presente e o futuro.

De modo semelhante, a percepção do tempo presente e as expectativas do futuro nos permitem novos questionamentos e novos olhares sobre o passado. Assim sendo, a História não é uma ciência pronta, acabada, imutável. É uma ciência viva, que é moldada pelas constantes transformações sociais, políticas, econômicas, culturais e religiosas que acontecem ininterruptamente na humanidade. Ora, sabendo que a História é viva, dinâmica, não estática, fruto da ação humana no tempo, o seu ensino também tem essa mesma característica mutável e é reflexo das necessidades e intenções sociais de um povo.

Tendo como referência essa perspectiva sobre a História e considerando a importância do ofício dos professores historiadores na formação de cidadãos, este trabalho de conclusão de curso tem como objetivo contribuir com reflexões sobre possibilidades de pensar coreografias de aprendizagem histórica significativas para crianças e adolescentes da educação básica. Isto posto, julgamos necessário compreender a construção do ensino de História na sociedade brasileira, diagnosticando práticas iniciais e mostrando como ao longo do tempo novas formas de ensino foram sendo pensadas em favor do desenvolvimento holístico dos alunos.

No Brasil, o ensino escolar de História foi propagado a partir da segunda metade do século XIX, com a formação do Estado Nacional Republicano. O ensino escolar de história era essencial para a formação de um sentimento nacionalista que permitisse a consolidação do novo regime: a Primeira República¹. Rebeca Gontijo, pontua:

À escola e ao professor eram atribuídos os papéis principais na árdua tarefa de formar a nacionalidade, num momento em que muitos negavam a existência da nação e do povo brasileiro. Com a Proclamação da República, difundiu-se a perspectiva de que a escola e o ensino deveriam denunciar os atrasos impostos pela monarquia e assumir o papel de regenerar os indivíduos e a própria nação, colocando o país na rota do progresso e da civilização. Assim como ocorreu ao longo do século XIX, o conhecimento do passado tinha grande importância, indicando o papel estratégico atribuído à escrita e ao ensino da história para a consolidação do novo regime, vislumbrada através da efetivação de uma “pedagogia do cidadão” adequada à nova conjuntura (Gontijo, 2006, p. 02).

Conforme podemos observar, o ensino de História possuía os elementos necessários para a formação da identidade nacional que se desvinculasse da monarquia de origem portuguesa. Em princípio, o ensino de História foi orientado por intelectuais brasileiros do período, que possuíam raízes nas camadas dirigentes e participavam das instituições republicanas, como parlamentares, técnicos e diretores de órgãos de cultura, como afirma Daniel Pécault e Joseph Love (1982; 1990). A elite que legislava regulamentou o trabalho pedagógico. Mais tarde, durante a Era Vargas², os programas de História foram elaborados pelas comissões constituídas pelo Ministério da Educação. Com as reformas ocorridas ao

¹ Em concordância com esta análise de Rebeca Gontijo (2006), a historiadora Elza Nadai (1993) também demonstra que o estudo de História durante o período da Primeira República era marcado pelas ideias de nação e pelas representações de herói e de pátria. Esses conceitos eram fundamentais para a validação social do regime republicano.

² Leonardo Alves e Maria Coelho no artigo *Um olhar sobre o Ensino de História Escolar no contexto da “Era Vargas” (1930-1945)* descrevem os objetivos pretendidos e os efeitos da “Reforma Francisco Campos” de 1931 e da “Reforma Capanema” de 1942. Dentre as medidas adotadas pelas propostas, algumas se destacam. Na primeira, o Estado passou a ter a tutela das diretrizes de ensino, permitiu o ensino secundário em outras instituições oficiais além do Colégio D. Pedro II, e a História do Brasil estava contida na matéria “História das Civilizações”. Na segunda, houve a divisão entre História Geral e História do Brasil, que teve sua carga horária aumentada. Ambas as reformas sofreram críticas dos adeptos da “Escola Nova” que defendiam uma educação descentralizada, laica, gratuita e mista (para ambos os sexos).

longo do período, o ensino de História teve aumento na carga horária e se estabeleceu definitivamente a separação entre História Geral e do Brasil, conforme a análise da historiadora Kátia Abud:

Em 1931, com a elaboração, pelo Ministério da Educação, do primeiro programa para as escolas secundárias, já com a seriação unificada, a História Geral e do Brasil passaram a constituir uma única disciplina: a História da Civilização, incluída nas cinco séries do curso secundário. Com isso, o ensino de História ganhava em carga horária, pois no regime escolar que vigorou até 1931, o conteúdo da História Universal e da História do Brasil estavam divididos em apenas três das cadeiras obrigatórias, o que no novo sistema correspondia a apenas três séries. Gradualmente, por meio de vários atos legais, a História do Brasil adquiriu autonomia, quando a Reforma de 1942 restabeleceu em caráter permanente a separação entre a História Geral e do Brasil, aumentando consideravelmente a carga horária da disciplina no curso ginasial. (Abud, 1998, p. 04).

Apesar das reformas, o objeto central do ensino de história continuava a ser a formação do Estado Nacional, a formação do “povo brasileiro”, a organização do poder político e a ocupação do território. Para aflorar o sentimento de orgulho e pertencimento à nação brasileira, era necessário contar narrativas espetaculares, grandiosas. O ensino de história foi direcionado para o entendimento das datas marcantes e dos grandes personagens que com suas atitudes heroicas transformaram o novo continente em uma terra “civilizada”, que manteve uma unidade administrativa e territorial.

Todos os movimentos históricos que implicaram na expansão da dominação colonial portuguesa e na implantação de uma unidade cultural fundamentada na civilização européia eram apresentados de uma forma altamente positiva pelos programas e textos didáticos, que deram alto valor e grandiosidade à obra de bandeirantes que teriam estendido o território muito além da linha de Tordesilhas. Com isso, teriam sido criadas as bases do sentimento nacional fundamentado na integridade territorial, mantida após a Independência. Nesse aspecto, os manuais demonstram até um certo ufanismo ao comparar o processo de Independência do Brasil ao das Colônias Espanholas da América, que se fragmentaram em vários países. O destaque dado à administração colonial portuguesa justificava-se porque tal sistema soubera manter unida toda sua possessão, configurando a unidade do “território nacional” (Abud, 1998, p. 07).

Observando o panorama social e político da época fica evidente que o ensino de História era centralizado na transmissão dos conteúdos considerados pertinentes para a formação de uma identidade cultural brasileira, que deveria ser valorizada pelos cidadãos. O desenvolvimento do sentimento nacionalista era basilar para que o Brasil, como desejava as elites intelectuais nacionais, se colocasse como protagonista do continente sul americano e com destaque no cenário mundial, sem a interferência de sua antiga metrópole ou das raízes monárquicas portuguesas que permaneceram governando, mesmo após a independência, durante quase todo o século XIX. Objetivando a consolidação do novo regime e a formação

identitária do povo brasileiro, o ensino de História foi marcado pela narrativa dos grandes eventos e dos heróis nacionais responsáveis pela proclamação da República.

Nesses moldes tradicionais do ensino de História o foco está na transmissão dos conteúdos de forma linear, que se encaixam automaticamente, numa sucessão de eventos lógicos que vão se somando até chegar aos dias atuais. Os grandes acontecimentos, marcados por conflitos sangrentos e ações individuais de homens heroicos vão sendo narrados sistematicamente nas salas de aula. O saber histórico é limitado à transmissão pontual dos eventos. O professor é tido como uma enciclopédia das datas e o aluno que tem “sucesso” na disciplina é aquele que também tem uma facilidade de memorizar. Sobre esse assunto, a historiadora Circe Bittencourt fala que a Pedagogia Tradicional

Fundamenta-se na idéia de que ensinar é transmitir um conhecimento e aprender é repetir tais conhecimentos da maneira como foi transmitido, sustentando a visão de que o aluno não possui nenhum saber sobre o que está sendo apresentado como objeto de ensino. (Bittencourt, 2008, p. 230).

Nessa práxis de ensino a História é tida como pronta, acabada, que deve ser transmitida pelo professor e pelo livro didático. Saber ou não saber História é definido pela capacidade de memorização, os alunos são receptores de conteúdos externos que devem ser transmitidos e incorporados no processo de aprendizagem. De acordo com Maria Silva (2020) “[...] na pedagogia tradicional, a atividade de ensinar é centrada no professor, o qual expõe e interpreta suas aulas como modo de apreensão dos conteúdos. Nessa tendência, a expressão oral é a mais corrente” (p.36). Percebemos que na prática tradicional há um monólogo expositivo, os olhares estão voltados para o professor protagonista da sala de aula, os alunos apenas escutam passivamente a aula e o professor expositor espera que eles absorvam o conteúdo e possam reproduzi-los, como gravadores de áudio, quando questionados.

Tal abordagem de ensino que limita o processo de aprendizagem à memorização é muitas vezes frustrante. O aluno passivo se sente desconectado da História, para ele a disciplina não passa de um arsenal que desafia sua memória e que em nada acrescenta na sua vida. Neste sentido, o conteúdo é pronto, imutável, pois se trata do passado. Para o discente, aprender História pode ser irrelevante.

Para aqueles que não conseguem memorizar com facilidade, a disciplina é significado de “fracasso”, impossível de ser aprendida. A pedagogia tradicional do ensino de História cria barreiras para o entendimento do seu real significado, daquele pretendido por Marc Bloch (2001). O ensino tradicional contribui para que a História seja dimensionada apenas como uma disciplina escolar que não desenvolve significado e que em quase nada contribui para a

vida adulta. Analisando esse mesmo panorama tradicional do ensino de História, Flávia Caimi (2006), colabora para essa perspectiva:

Em se tratando do predomínio de um ensino mecânico, pautado na memorização, basta conversar com adultos egressos de uma escolarização básica completa, isto é, com pessoas que concluíram os estudos secundários, para perceber quão pouco resta dos conhecimentos estudados nas aulas de História. Nada mais do que fragmentos desconexos de fatos, datas, nomes, muitas vezes sobrepostos aleatoriamente, formando um “samba do crioulo doido”, tal como denuncia Sérgio Porto na sua música homônima” (Caimi, 2006, p.20).

Ao questionar a aprendizagem e o ensino de História na educação escolar é natural que ocorra um pensamento emergente: como é a formação dos professores de História? Isto é, como se realiza o ensino superior de História nos cursos de licenciatura? A formação dos professores que estão na graduação continua a contribuir para a manutenção dessa Pedagogia Tradicional no ensino escolar?

De acordo com Flávia Caimi (2006), até a década de 1960, os cursos de licenciatura eram focados nos conhecimentos específicos da disciplina, em detrimento da prática docente e dos aspectos pedagógicos. Uma década depois, em 1970, com a emergência tecnicista no Brasil, aconteceu o inverso: a preferência pelas tecnologias de ensino-aprendizagem, os métodos de ensino e as formas de controle da sala de aula e a avaliação dos alunos. Os conteúdos acadêmicos e escolares eram preteridos. Ainda segundo Flávia Caimi (2006), a década de 1980, enquanto o Brasil passava por um período de “redemocratização”, foi marcada mais pelo questionamento do que por um posicionamento prático de como a formação dos professores das diversas áreas deveria acontecer. Foi um momento reflexivo, críticas foram realizadas ao modelo escolar e acadêmico.

Então, desde a década de 1990, vêm acontecendo no Brasil debates sobre a formação de professores críticos, que possam perceber a importância da sua prática e analisá-la, identificando os pontos assertivos e aqueles que devem ser melhorados com o objetivo de garantir um processo de ensino e aprendizagem relevante tanto para o professor quanto para o aluno. Esse tema está presente na produção acadêmica da área educacional, nos simpósios e congressos da categoria profissional e nos documentos públicos da educação superior, como pareceres, resoluções e diretrizes nacionais.

Todavia, Pimenta e Lima (2004), alertam que o protagonismo do professor, como gerente de sua prática, único responsável por mudanças e inovações metodológicas, pode causar uma supervalorização do indivíduo, gerando práticas autoritárias dentro da sala de aula. Entendemos que a autorreflexão por si só não é suficiente para a resolução dos problemas pedagógicos, ela inclusive pode levar os professores a se julgarem ineficientes,

incapazes e até mesmo se sentirem sobrecarregados pela pressão de serem os heróis salvadores da educação. À luz dessa percepção, Flávia Caimi (2006), aponta um direcionamento que contribui para a melhora metodológica dos professores: conforme eles avançam nas pesquisas dos conhecimentos específicos da disciplina, surgirão novas formas de organizar e explicar os assuntos, tornando-os mais compreensíveis para os alunos.

Nós, historiadores docentes, acreditamos que não há uma ruptura entre conhecimentos pedagógicos e conhecimentos específicos de história. São conhecimentos que dialogam entre si e que se complementam na medida que exercemos nosso ofício. Cooperando com essa perspectiva de diálogo entre eixos, Flávia Caimi, diz “[...] vê-se, assim, que conhecimentos disciplinares e conhecimentos pedagógicos não podem ser dicotomizados na formação do professor.” (2006, p.30).

Poderíamos, então, apontar que a solução para as dificuldades educacionais está na formação dos professores? Para Fonseca (2003), no imaginário brasileiro, a formação do professor aparece tanto como vilã, causadora do fracasso educacional do Brasil, como a solução milagrosa para melhorar a qualidade de ensino. Contudo, a autora descarta essa hipótese que atribui excesso de culpa ou suntuosa expectativa dos professores. Sobre a formação, ela afirma:

Portanto, ao meu ver, ela não pode ser pensada fora do sistema e analisada como elemento ou força exterior, capaz de agir sobre as práticas, provocando mudanças e alterando fundamentalmente não só essas práticas, como seus resultados. Ao contrário, devemos sempre situá-la nos quadros de mudanças sociais em que operam as transformações na educação e no trabalho do professor (Fonseca, 2003, p. 73).

Acreditamos que a solução para as dificuldades educacionais não está concentrada apenas no fazer do professor. Não devemos ser rotulados, ou nos rotularmos, como heróis ou vilões, mas podemos ser agentes de mudança. Cabe a nós, professores, fazermos o que está dentro de nossas possibilidades, para que o ensino e aprendizagem sejam significativos, concretos. A Pedagogia Tradicional foi um produto do seu tempo, as necessidades da formação do Estado Nacional corroboraram para a construção de um ensino escolar de história pautado na memorização dos fatos, datas, nomes e lugares.

Logo, ela não pode ser analisada fora de um sistema que, em certa medida, continua a justificar suas competências e reconhecer seus méritos. Porquanto, se trata de apresentar caminhos que tornem a disciplina significativa para as crianças e adolescentes, possibilitando que elas percebam a História como a ciência das pessoas no tempo, que possibilita o entendimento dos fatos cotidianos de relevância local ou global - que emergem

espontaneamente, amparados nas tecnologias digitais - e a projeção do futuro a partir das referências de um passado que admite questionamentos.

Desta maneira, acreditamos que a utilização de metodologias ativas de ensino apresentam-se como uma das possibilidades para que a aprendizagem de História possa colaborar na formação de indivíduos questionadores, críticos da realidade. Que não são espectadores do mundo, mas que exercem plenamente a cidadania em favor da sociedade e que prezam pela qualidade de vida e dignidade humana.

3 CAMINHOS PARA UMA APRENDIZAGEM HISTÓRICA SIGNIFICATIVA: O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Quando falamos da Pedagogia Tradicional, essas são algumas das características: uma educação bancária, aluno passivo, que serve como depósito das informações e que deve ser capaz de armazená-las e acessá-las quando questionado pelos métodos avaliativos; professor protagonista do processo de ensino e aprendizagem, detentor do saber, emissor dos conteúdos curriculares que devem ser transmitidos na íntegra, decorados, ao invés de compreendidos, analisados, interpretados. Nas palavras de Maria Silva:

Na concepção tradicional, o sujeito aprendente é conduzido à passividade, e, quem sabe os conteúdos, sabe história, bem como, um bom professor é aquele que faz aprender com mais rapidez datas e nomes das personagens tidas como os grandes heróis. E, assim, gerações de professores e alunos foram sendo formados: aprendendo História sem, de fato, apreendê-la de modo reflexivo e significativo (Silva, 2021, p. 34).

Há muito tempo deseja-se que o ensino de História superasse esse tradicionalismo. Percepções críticas repensaram os papéis do professor, do aluno e como os conteúdos poderiam ser abordados. O objetivo era claro: fazer com que a educação não fosse refém da capacidade de memorizar os objetos de estudo. Almejando a qualidade educacional, alguns teóricos educadores contribuíram para o desenvolvimento de eixos que rompem com o ensino tradicional: a concepção ativa de aprendizagem, a aprendizagem significativa e as metodologias ativas. Essas noções contribuem para o florescer de um aluno diferente. Um aluno ativo, não figurante, capaz de influenciar diretamente a sua própria aprendizagem e também a dos seus colegas de turma.

John Dewey, pedagogo norte-americano, é considerado um dos pioneiros da concepção ativa de aprendizagem. Dewey fala da necessidade de repensar as relações dentro da sala de aula, atribuindo aos professores outro comportamento. Para ele, o professor não deve ser autoritário, controlador, dono da sala de aula, mas sim um líder acessível,

carismático, que dialoga com os alunos na construção do conhecimento: “[...] o professor perde a posição de chefe ou ditador, acima e fora do grupo, para se fazer o líder das atividades do grupo.” (Dewey, 1976, p.55).

Para Dewey (1976) três aspectos são essenciais para uma aprendizagem ativa: a experiência, a continuidade e a interação. Na medida que o relacionamento entre alunos e professores se transforma, a dimensão da experiência vivida no ambiente escolar também se transforma, ganha qualidade e sentido. A continuidade dessas boas experiências dentro da escola é capaz de gerar conexão entre o objeto e o estudante, que a partir de referências iniciais irá interagir com o objeto, realizando novas perguntas, buscando novos horizontes.

Paulo Freire (1998) também contribui para a concepção ativa da aprendizagem ao destacar que a educação por projeto é libertadora e problematizadora. Isto é, ela se afasta dos atos de depositar, narrar, transferir ou transmitir conhecimentos. De acordo com Freire, a educação tem caráter reflexivo e a autonomia do indivíduo é conquistada na medida que as operações mentais são realizadas para as soluções de problemas.

Outros autores realizaram contribuições para a aprendizagem ativa. Novak e Gowin (1984), por exemplo, discutiram o uso de duas ferramentas que possibilitam a reflexão e a autêntica aprendizagem dos alunos: a construção de mapas mentais e de diagramas³, que sejam intencionais, isto é, que pretendem desenvolver a autonomia dos indivíduos. Para eles, assim como para Freire, a educação na medida que traz significado para a vida, torna-se libertadora: “[...] pretendemos ajudar as pessoas a controlar melhor os significados que moldam as suas vidas. A educação é extremamente libertadora; as falhas na educação são fortemente opressivas.” (Novak & Gowin, 1984, p.17). Além disso, Novak (1998) enfatiza três aspectos fundamentais para uma aprendizagem expressiva, que contribuirá para o desenvolvimento integral do aluno:

1. Conhecimentos anteriores relevantes: ou seja, o formando deve saber algumas informações que se relacionem com as novas, a serem apreendidas de forma não trivial.
2. Material significativo: ou seja, os conhecimentos a serem apreendidos devem ser relevantes para outros conhecimentos e devem conter conceitos e proposições significativos.
3. O formando deve escolher aprender significativamente. Ou seja, o formando deve escolher, consciente e intencionalmente, relacionar os novos conhecimentos com os outros que já conhece e de forma não trivial (Novak, 1998, p.19)

³ Consideramos que a construção de mapas mentais e diagramas devem ir além da mera organização dos conteúdos. Isto é, a intencionalidade no uso desses recursos não deve ser sustentada pela facilidade da assimilação ou memorização, mas sim pelo desenvolvimento da autonomia dos alunos.

Esta tríade aponta que os conhecimentos anteriores, o conhecimento pretendido e o desejo particular de aprender, são elementos que devem coexistir para que a educação traga sentido para a vida. José Carlos Libâneo (2004), educador e teórico brasileiro, também colabora para a superação da antiga forma de ensinar e aprender. Assim como Dewey (1976), Libâneo aponta que o professor deve deixar de ser a figura central do processo de ensino e aprendizagem. O autoritarismo, elemento característico da Pedagogia Tradicional, desaparece e o professor assume um papel intermediário, ele se torna uma ponte para que o aluno entre em contato com o conhecimento. Nas palavras de Libâneo “[...] a característica mais destacada do trabalho do professor é a mediação docente pela qual ele se põe entre aluno e conhecimento para possibilitar as condições e meios de aprendizagem, ou seja, as mediações cognitivas.” (Libâneo, 2004, p.06). De dono do conhecimento e ditador da forma de ensino, o professor ganha um novo atributo: mediador.

Para Libâneo, ser ativo na aprendizagem é fazer parte do processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, os professores mediadores devem despertar o interesse dos alunos sobre os objetos de estudo, a fim de que o conhecimento seja genuíno. Observando essa perspectiva da concepção ativa da aprendizagem, Libâneo reposiciona as atribuições tradicionais de professores e alunos:

Em outras palavras, trata-se de saber o que e como fazer para estimular as capacidades investigadoras dos alunos, ajudando-os a desenvolver competências e habilidades mentais. Em razão disso, uma didática a serviço de uma pedagogia voltada para a formação de sujeitos pensantes e críticos deverá salientar em suas investigações as estratégias pelas quais os alunos aprendem a internalizar conceitos, competências e habilidades do pensar, modos de ação que se constituam em “instrumentalidades” para lidar praticamente com a realidade: resolver problemas, enfrentar dilemas, tomar decisões, formular estratégias de ação (Libâneo, 2004, p. 06).

Nós acreditamos que as estratégias didáticas que promovem a participação ativa são habilidades de ensino que o professor desenvolve com a intencionalidade de estimular a construção do pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas dos alunos. Uma vez que essas habilidades se constituem, elas não se restringem ao ambiente escolar, os alunos utilizarão desses artifícios nos diferentes contextos sociais da qual fazem parte.

Caminhando nesta mesma direção, de repensar os atos de educar tradicionais, Regina Alegro (2008), cita o psicólogo e educador, Ausubel, como o formulador inicial da teoria da aprendizagem significativa. Para Alegro, os estudos de Ausubel indicam que o processo de construção do saber é significativo quando apoiado na interação entre as ideias que já têm significado cultural para o aluno e o objeto de estudo. Esses conhecimentos prévios (fatos, ideias, proposições, conceitos) são chamados de ideias âncoras. Na medida que os alunos

aprendem novos conhecimentos, a partir da interação entre o que já é sabido e o que está sendo estudado, novas ideias âncoras vão sendo formadas. Sendo assim, Ausubel, atribui ao professor a responsabilidade pela qualidade da ancoragem. Isto é, é papel do professor selecionar as ideias que servirão de base para a construção do conhecimento:

[...] por conseguinte, parece aparente que não só a presença de ideias ancoradas claras, estáveis, discrimináveis e relevantes na estrutura cognitiva é o principal fator de facilitação da aprendizagem significativa, como também a ausência de tais ideias constitui a principal influência limitadora ou negativa sobre a nova aprendizagem significativa. Um destes fatores limitadores é a existência de ideias preconcebidas, erradas, mas tenazes. Contudo e infelizmente, tem-se feito muita pouca investigação sobre este problema crucial, apesar do fato de que a não aprendizagem de ideias preconcebidas, em alguns casos de aprendizagem e retenção significativas, pode muito bem provar ser o único e mais determinante e manipulável fator na aquisição e retenção de conhecimentos de matérias (Ausubel apud Alegro, 2008, p. 40).

As óticas do processo ativo de aprendizagem e da aprendizagem significativa são simbióticas, ou seja, são harmônicas, interagem e contribuem para alcançar um mesmo objetivo: a autonomia do estudante. A participação ativa do aluno, considerando sua formação integral (aspectos físicos, sociais, emocionais e culturais), têm como fruto uma aprendizagem relevante. Na dimensão da História como disciplina, o aluno, mediado pelo professor, construirá o conhecimento que irá além das datas, dos fatos, dos personagens heroicos. Ele será capaz de observar como o passado influencia o mundo, o seu país, a sua cidade, o seu bairro, a sua vida. Os fatores históricos, culturais, religiosos, econômicos, políticos e ideológicos ganham sentido na medida em que é possível observá-los atuando diretamente na própria vida do indivíduo. Percebendo seu papel histórico e social, o aluno - através da crítica e reflexão - será capaz de desempenhar com autonomia a cidadania.

Segundo Neusi Berbel (2011), é papel da escola proporcionar o desenvolvimento holístico do sujeito, para que ele se torne capaz de refletir e inferir sobre o mundo externo, na medida que se percebe como sujeito ativo da sociedade. Sobre o professor, Berbel o localiza como uma figura intercessora, ou seja, “[...] na escola, o professor é o grande intermediador desse trabalho, e ele tanto pode contribuir para a promoção da autonomia dos alunos como para a manutenção de comportamentos de controle sobre os mesmos.” (Berbel, 2011, p.26). A análise de Berbel (2011) não se restringe às responsabilidades da escola e do professor. Neste processo de promoção da aprendizagem ativa, consequentemente, significativa e autônoma, o estudante deve conciliar dimensões subjetivas - disposição, vontade, desejo - ao objeto de estudo, isto é:

[...] o engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades

de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro (Berbel, 2011, p. 29).

Como visto, os educadores observaram que a mera transmissão da informação, ora armazenada, memorizada e reproduzida, tornava os estudantes espectadores do mundo e incapazes de entender as dinâmicas que permeiam a sociedade. A complexidade crescente do mundo contemporâneo globalizado, em que as tecnologias digitais permitem a comunicação entre pessoas dos mais variados locais e culturas, requer um desenvolvimento das capacidades humanas para interagir consigo mesmo e com o mundo exterior que está na palma de suas mãos. As tecnologias ampliaram a rede de contato entre pessoas e universalizaram o acesso ao conhecimento e às notícias. Essa potencialidade do acesso à informação facilitada constitui, para Morán, a necessidade da superação da Pedagogia Tradicional:

[...] os métodos tradicionais, que privilegiam a transmissão de informações pelos professores, faziam sentido quando o acesso à informação era difícil. Com a Internet a divulgação aberta de muitos cursos e materiais, podemos aprender em qualquer lugar, a qualquer hora e com muitas pessoas diferentes (Morán, 2015, p. 16).

A contemporaneidade é marcada pela forte influência das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no cotidiano de todos. Nos mais diversos locais as tecnologias impactam os relacionamentos entre as pessoas e as dinâmicas de funcionamento dos espaços. Para José Morán (2015) é essencial que a escola desenvolva o indivíduo mediante as necessidades atuais, isto é, em diálogo com as tecnologias digitais, ou seja, “[...] essa mescla entre a sala de aula e ambientes virtuais é fundamental para abrir a escola para o mundo e para trazer o mundo para dentro da escola.” (Moran, 2015, p.16). Sendo assim, é natural que essas tecnologias façam parte do cotidiano escolar. Afinal, a escola não é um ambiente isolado da sociedade, na verdade, ela é reflexo da própria sociedade e reproduz seus comportamentos e suas expectativas.

Considerando que o ambiente escolar é parte integrante deste mundo tecnológico e que é papel da escola formar cidadãos capazes de viver plenamente em sociedade, acreditamos ser importante que a escola se adapte às transformações da era digital. Morán descreve duas possibilidades atuais para as escolas:

As instituições educacionais atentas às mudanças escolhem fundamentalmente dois caminhos, um mais suave - mudanças progressivas - e outro mais amplo, com mudanças profundas. No caminho mais suave, elas mantêm o modelo curricular predominante – disciplinar – mas priorizam o envolvimento maior do aluno, com metodologias ativas como o ensino por projetos de forma mais interdisciplinar, o ensino híbrido ou blended e a sala de aula invertida. Outras instituições propõem modelos mais inovadores, disruptivos, sem disciplinas, que redesenham o projeto, os

espaços físicos, as metodologias, baseadas em atividades, desafios, problemas, jogos e onde cada aluno aprende no seu próprio ritmo e necessidade e também aprende com os outros em grupos e projetos, com supervisão de professores orientadores (Morán, 2015, p. 17).

Assim sendo, o fácil acesso às tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e seu uso cotidiano por toda sociedade, o que inclui especialmente as novas gerações de crianças e adolescentes, exigem das escolas olhares atentos às transformações, para que cumpram o seu papel fundamental: educar o indivíduo, contribuindo para o seu desenvolvimento, possibilitando o convívio em sociedade e o exercício pleno da cidadania. Observando a análise de Morán (2015) sobre os dois caminhos possíveis para a escola, sendo a manutenção do modelo curricular disciplinar ou modelos inovadores, disruptivos, fica claro que independente da escolha entre os currículos, um novo fazer do processo de ensino e aprendizagem é característico de ambas opções: metodologias que priorizam o envolvimento ativo do aluno.

Em um tempo em que as tecnologias proporcionam imersão e interação entre máquinas e seres humanos em níveis nunca antes experimentados, é natural que a construção de conhecimento significativo também tenha essas propriedades: imersão e interação, entre alunos e objetos de estudo. Nesse contexto é imprescindível uma práxis de ensino que permita fazer uso dessas tecnologias, quando adequado, e proporcionar o envolvimento do aluno através de outras alternativas pedagógicas.

Percebemos que as reflexões sobre a Pedagogia Tradicional nutriram nos teóricos da Educação o ímpeto pela mudança. As concepções de aprendizagem ativa e significativa floresceram em meados do século XX, buscando desenvolver a autonomia dos indivíduos. De lá pra cá, apesar do curto espaço de tempo, considerando um olhar histórico, o mundo e as relações humanas se modificaram exponencialmente. Para Morán (2015), as revoluções tecnológicas anunciam ainda mais a urgência de um fazer pedagógico diferente e constituem a justificativa para o uso de metodologias ativas.

Nesse sentido, consideramos as metodologias ativas como caminhos de diálogo com as transformações sociais e que possibilitam a concretização da aprendizagem significativa. Portanto, apresentaremos definições conceituais e em seguida observaremos suas possíveis categorizações.

De acordo com Bastos (2006), as metodologias ativas:

[...] são processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema. É o processo de ensino em que a aprendizagem depende do próprio aluno.

O professor atua como facilitador ou orientador para que o estudante faça pesquisas, reflita e decida por ele mesmo, o que fazer para atingir um objetivo. É um processo que estimula a autoaprendizagem e facilita a educação continuada porque desperta a curiosidade do aluno e, ao mesmo tempo, oferece meios para que possa desenvolver capacidade de análise de situações com ênfase nas condições *in loco* regionais e apresentar soluções em consonância com o perfil psicossocial da comunidade na qual está inserido (Bastos, 2006).

Para Mitre *et al.* (2008) as metodologias ativas são propostas pedagógicas que têm como finalidade desenvolver o interesse dos discentes pelos objetos de estudo. É essa disposição pelo conhecimento que garante a aprendizagem significativa e a autonomia do indivíduo:

As metodologias ativas utilizam a problematização como estratégia de ensino-aprendizagem, com o objetivo de alcançar e motivar o discente, pois diante do problema, ele se detém, examina, reflete, relaciona a sua história e passa a ressignificar suas descobertas. A problematização pode levá-lo ao contato com as informações e à produção do conhecimento, principalmente, com a finalidade de solucionar os impasses e promover o seu próprio desenvolvimento (Mitre *et al.*, 2008, p. 2136).

Acreditamos que um dos caminhos para superar a forma tradicional do ensino de História é estimular a aproximação entre o aluno e o objeto de estudo através das metodologias ativas. Desta maneira, nós professores deixamos de ser narradores do passado e atuamos como direcionadores do aprendizado, isto é, orientamos os alunos para que de forma autônoma eles possam examinar, refletir e trazer significado às suas descobertas. A definição de Valente (2015) para as metodologias ativas também contribui para ratificar a participação ativa do aluno e a oposição à Pedagogia Tradicional:

As metodologias ativas são entendidas como práticas pedagógicas alternativas ao ensino tradicional. Em vez do ensino baseado na transmissão de informação, da instrução bancária, como criticou Paulo Freire (1970), na metodologia ativa, o aluno assume uma postura mais participativa, na qual ele resolve problemas, desenvolve projetos e, com isso, cria oportunidades para a construção de conhecimento (Valente, 2018, p. 26).

Outra importante característica das metodologias ativas reside em preparar os alunos para momentos futuros. Morán (2015) diz que o ponto de partida para avançar nos processos de aprendizado, reflexão e integração cognitiva dos alunos é promover uma aprendizagem ativa que proporcione ao estudante experimentar condições que ele pode viver fora do espaço escolar e na vida adulta: “[...] nas metodologias ativas de aprendizagem, o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que alunos vivenciarão depois na vida profissional, de forma antecipada, durante o curso.” (Morán, 2015, p.19). Portanto, as

metodologias ativas desenvolvem habilidades que não se limitam às situações do tempo presente e que poderão ser usadas como recurso para a solução de problemas futuros.

Corroborando com a ótica de que as metodologias ativas promovem experiências desafiadoras que desenvolvem a capacidade dos alunos de lidarem com problemas em outras situações, Neusi Berbel pontua:

[...] podemos entender que as Metodologias Ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos (Berbel, 2011, p. 29).

Observando as contribuições dos educadores citados (Moran, 2015; Berbel, 2011; Bastos, 2006; Mitre *et al.* 2008; Valente, 2015) entende-se que as metodologias ativas são propostas pedagógicas que têm como objetivo fazer com que os discentes interajam com os objetos de estudo a partir de problemas que demandam soluções. Assim sendo, essa interação é nutrida pelo desejo do estudante de resolver os problemas. Esse interesse se retroalimenta na medida que as soluções são alcançadas e novos desafios são propostos pelo professor mediador. As metodologias ativas projetam a concepção ativa da aprendizagem para torná-la significativa e desenvolver a autonomia do indivíduo.

Considerando essas observações, Berbel (2011) cita quatro tipos de metodologias ativas: a) *O estudo de caso*, utilizado nos cursos superiores de Direito, Medicina e em outras áreas. Os alunos confrontam situações que podem enfrentar na profissão, aprendem a analisar o problema e tomar decisões. b) *O método de projetos*, bastante utilizado na educação básica, pode associar atividades de ensino, pesquisa e extensão. c) *A pesquisa científica* no ensino superior, que permite o aluno desenvolver habilidades de observação, descrição, análise, argumentação e representação ilustrada de dados. d) *A aprendizagem baseada em problemas*, difere-se das demais pois toda proposta do currículo é baseada nesta metodologia. Oliveira e Araújo no PDE (2016) listam seis tipos de metodologias ativas:

1. *Flipped classroom*, ou sala de aula invertida, é o método de ensino através do qual a lógica da organização de uma sala de aula é invertida por completo, ou seja, primeiro os alunos estudam o conteúdo curricular em casa, depois vão ao encontro de professores e colegas para sanar as dúvidas e praticar os conhecimentos com exercícios e estudos de casos;
2. *Peer instruction*, ou instrução pelos pares, criado em 1991 pelo Professor Eric Mazur da Universidade Harvard, nos EUA;
3. *Problem based learning-PBL*, ou aprendizagem baseada em problema, criado no final da década de 60 na Faculdade de Medicina da Universidade McMaster, na cidade de Hamilton, Canadá, e é amplamente utilizado nas escolas de medicina e/ou de profissionais da saúde, do Brasil;
4. *Project based learning-PjBL*, ou aprendizagem baseada em projeto, que vem de uma tradição pedagógica inspirada pelo filósofo americano John Dewey, segundo a

qual os alunos aprendem melhor a partir da experiência e da resolução de problemas de mundo real;

5. *Team based learning-TBL*, ou aprendizagem baseada em equipe, criado por Larry Michaelson, em 1970 na Universidade de Oklahoma, EUA;

6. *Case study*, ou estudo de caso, surgiu em 1880, no curso de Direito da universidade de Harvard, onde os estudantes passaram a aprender melhor, estudando as decisões dos tribunais e não somente os textos doutrinários (Oliveira; Araújo, 2016 apud Silva, 2021, p. 37).

Como percebido, algumas metodologias ativas tiveram suas formulações no contexto do Ensino Superior, mediante a necessidade de formar profissionais habilitados para resolver problemas reais de seus ofícios. A aplicação dessas metodologias na Educação Básica, especialmente no ensino de História - que tem na sua essência promover o desenvolvimento do sujeito histórico, autônomo, capaz de observar, analisar, criticar e ser agente de mudança social - requer dos atores e políticas educacionais disposição em conjunto para romper com a metodologia tradicional e ousar contribuir significativamente para a formação das crianças e adolescentes. O relacionamento harmonioso, com afinidade e companheirismo entre alunos e professores, juntamente com a revisão do currículo escolar e da estrutura educacional, são fundamentais para a praticabilidade das metodologias ativas. Sobre essa dimensão afetiva, Barbel (2011), comenta que a “[...] empatia com o professor facilita a identificação pessoal com aquilo que ele apresenta em sala de aula, possibilitando a valorização das atividades e conteúdos propostos e a internalização das exigências ou demandas externas.” (Berbel, 2011, p. 37).

Mais vale ensinar a pescar do que dar os peixes por um dia, diz o provérbio popular. Aprender a fazer é mais importante que receber algo pronto, pois gera autonomia e independência. Entendemos que é possível fazer uma analogia desse dito com a educação: o conhecimento é significativo quando construído, ao invés de transmitido. Aprendemos que as metodologias ativas são caminhos que permitem o protagonismo dos alunos no processo de aprendizagem e desenvolvem a habilidade de lidar com problemas. Então, como possibilitar a concepção ativa de aprendizagem no ensino de História? Como permitir que crianças e adolescentes produzam conhecimento histórico na sala de aula? Como ir além da memorização dos acontecimentos, das datas, dos nomes famosos? Como contribuir para a formação de cidadãos que saibam conviver em sociedade?

4 AULA-OFICINA: UMA PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO HISTÓRICA NA SALA DE AULA

Com o objetivo de esclarecer esses questionamentos, optamos por elucidar a metodologia ativa da aula-oficina, por compreender que é um fazer pedagógico próprio do campo da História. As pesquisas da historiadora e professora portuguesa Isabel Barca sobre o Ensino de História foram além do campo teórico. Preocupada com o desenvolvimento do pensamento histórico nas salas de aula, Barca procurou unir teoria à prática e sugeriu propostas prescritivas potencializadoras das habilidades cognitivas necessárias para o convívio na sociedade da informação.

Então, partindo dessa perspectiva, o que significa pensar historicamente? Marília Gago (2020), no seu artigo *A aula-oficina na caminhada de aprender a ser professor de História*, realizou um estudo de caráter qualitativo-descritivo com os alunos do mestrado em Ensino de História de uma Universidade do Norte de Portugal. A partir de um questionário proposto aos mestrandos, Gago identificou três grandes núcleos de ideias sobre o que era pensar historicamente, segundo os alunos: a) pensar historicamente é nos colocarmos no lugar do outro; b) pensar historicamente é perceber a origem e continuidade, ou seja, como o passado nos fornece lições para resolver questões presentes; c) pensar historicamente é compreender que o ser humano tem a construção continuada, isto é, nossas capacidades e habilidades cognitivas são adquiridas e permanecem em constante processo de construção ao longo da vida, nos permitindo perceber o passado, a realidade presente e tomar decisões para um futuro desejado. Compreendemos que essas são algumas pretensões da aula-oficina.

Contudo, antes de adentrar propriamente na prescrição prática desenvolvida por Isabel Barca, é necessário dialogar como as ideias da concepção ativa de aprendizagem e aprendizagem significativa, anteriormente exploradas neste trabalho de conclusão de curso, convergem com estudos propostos pela autora. Para isso, apresentaremos o posicionamento seguido por Isabel Barca nos campos da Epistemologia da História e da Epistemologia da Educação e como a união desses dois horizontes podem contribuir para a Educação Histórica. Isto é, como a teoria da História e da Educação fundamentaram o desenvolvimento da aula-oficina, que tem como pretensão desenvolver uma aprendizagem histórica significativa no contexto escolar.

Entendemos a epistemologia como um campo da Filosofia que estuda a natureza, limites e validades do conhecimento. Desta maneira, por Epistemologia da História e Epistemologia da Educação podemos ler, respectivamente, como Filosofia da História e Filosofia da Educação. Ou seja, ao adentrarmos nesses eixos, estamos refletindo sobre os questionamentos que influenciaram os modos de produção científica dessas áreas e a

pertinência desses conhecimentos. Portanto, a Epistemologia da História fornece as bases reflexivas para a Historiografia.

Segundo Barca (2021), a História enquanto ciência preocupa-se em responder à inquietude humana sobre o passado. Como o mundo era antes de mim? Como eram as pessoas antes de mim? Nessa busca pela auto compreensão de nós mesmos e do que nos cerca existem noções que guiam o processo investigativo. São os chamados conceitos substanciais e conceitos de segunda ordem, desenvolvidos por Peter Lee (2001), historiador inglês que inspira a obra de Isabel Barca. Sobre esse assunto, Marlene Cainelli (2012) nos ajuda a compreender: conceitos substanciais são conteúdos basilares da História, como democracia, industrialização, renascimento, revolução, reforma religiosa. Já os conceitos de segunda ordem são noções que estão envolvidas em qualquer que seja o conteúdo a ser aprendido, como continuidade, progresso, desenvolvimento, evolução, época.

Portanto, podemos perceber que os conceitos substanciais são os conteúdos propriamente ditos, que são gradualmente aprendidos na medida que avançamos da antiguidade à contemporaneidade, com suas rupturas e permanências - pensemos neles como grandes construções arquitetônicas. Os de segunda ordem são conceitos que acompanham todos os conteúdos, essenciais para a compreensão da disciplina - poderíamos dizer que eles são como as vigas de ferro que sustentam a grande estrutura.

Isabel Barca (2021) lista alguns conceitos de segunda ordem⁴: a) *Evidência*, a inferência do historiador sobre o objeto de estudo deve ser honesta e se basear em diversas fontes, que convergem, divergem ou até mesmo são totalmente contraditórias; b) *Explicação*, a história não é somente descrição. É necessário estabelecer a relação de causa e consequência entre os fatos, julgando a importância deles, entendendo quais foram realmente decisivos e quais simplesmente fizeram parte de uma cadeia de eventos; c) *Narrativa*, caracterizada pela somatória de elementos descritivos e explicativos. Pode ser veiculada pela escrita, oralidade, meios audiovisuais convencionais e digitais; d) *Orientação Temporal*, permite que os sujeitos compreendam as necessidades e anseios humanos nos diferentes tempos e espaços. Segundo Barca, essas noções são essenciais para a instrumentalização⁵ do pensamento histórico dos sujeitos.

⁴ Para Peter Lee (2001), os conceitos de segunda ordem - por se tratarem da natureza científica da História - devem ser trazidos com cautela, pois o excesso de pontos de vista pode confundir as crianças e jovens.

⁵ Ou como diz Peter Lee (2006), inspirado pela matriz disciplinar de Jörn Rüsen, Literacia Histórica. A aprendizagem histórica deve transcender o “senso comum”, unindo o conhecimento científico à vida cotidiana, tendo como referência os pré-conceitos que os alunos trazem para as salas de aula. Desta maneira, podemos entender que ser instrumentalizado em História é ter a habilidade de ir além da opinião geral, é desenvolver pensamento crítico sobre a realidade que nos cerca e percebê-la através de conceitos estruturados na consciência histórica.

De acordo com Barca (2004), ser instrumentalizado em História não deve ser uma particularidade dos professores de História e dos historiadores. A instrumentalização é um princípio da Educação História, e jovens e cidadãos comuns também devem saber: a) interpretar fontes, isto é, cruzar fontes e observar de forma crítica suas intenções, atribuindo validade - ou não - das hipóteses descritivas e explicativas; b) compreender de forma contextualizada, ou seja, entender as diferentes situações humanas em diferentes espaços no passado e relacionar com as atitudes presentes e com as projeções do futuro na medida que levantam questionamentos e investigam novas hipóteses explicativas; c) comunicar suas interpretações com inteligência e respeito, utilizando dos meios de comunicação disponíveis.

Entendendo o olhar filosófico de Barca sobre a História, isto é, como ela descreve a importância desta ciência para a sociedade e pontua alguns conceitos que auxiliam o sujeito na cognição do conhecimento histórico, devemos compreender também sua perspectiva sobre a Educação. No campo da Epistemologia da Educação, Isabel Barca (2021) considera a abordagem construtivista⁶ como a que melhor compreende a educação formal e informal de crianças, jovens e adultos.

Conforme Barca (2021), ao longo do tempo, os pressupostos construtivistas - como o envolvimento ativo do sujeito e a interação social - passaram a ser analisados com diferentes olhares, sendo eles: a) *Subjetivista*, cada um é responsável pelo próprio aprendizado, e o professor apenas disponibiliza o conjunto de recursos; b) *Realismo crítico*, as ideias prévias dos alunos são formadas a partir dos respectivos contextos sociais e devem ser consideradas pelo professor em ambientes que valorizem a interação e a comunicação entre pares; c) *Relativista*, onde a realidade é questionada e suas representações são desconstruídas. Sobre esses caminhos tomados a partir do pensamento construtivista, Barca opta por um deles e se aproxima das perspectivas de Paulo Freire e Vygotsky: “[...] acredita-se que a mais frutuosa para as práticas educativas é a de realismo crítico, que pressupõe a possibilidade de a escola ter, ela também, um papel transformador da sociedade.” (Barca, 2021, p.64).

Considerando a linha epistêmica do realismo crítico construtivista, Isabel Barca concorda com a ótica de Donovan e Bransford (2005) sobre a aprendizagem no contexto escolar. Eles apontam três princípios norteadores para a aprendizagem das disciplinas empíricas (Ciências, História e Matemática):

⁶ Para a abordagem construtivista o conhecimento não é recebido passivamente, mas construído de forma ativa, considerando os conhecimentos prévios e a importância das experiências. Isabel Barca (2021) cita as colaborações: a) das teorias cognitivas de Piaget; b) da construção de significados de Bruner; c) dos aspectos das interações sociais presentes nas ideias de Paulo Freire e Vygotsky (socioconstrutivismo).

1. Students come to the classroom with preconceptions about how the world works. If their initial understanding is not engaged, they may fail to grasp the new concepts and information, or they may learn for purposes of a test but revert to their preconceptions outside the classroom.

2. To develop competence in a area of inquiry, students must (a) have a deep foundation of factual knowledge; (b) understand facts and ideas in the context of a conceptual framework, and (c) organize knowledge in ways that facilitate retrieval and application.

3. A «metacognitive» approach to instruction can help students learn to take control of their own learning by defining learning goals and monitoring their progress in achieving them (Donovan; Bransford, 2005 apud Barca, 2021, p. 64).

Esses princípios podem ser compreendidos da seguinte forma: 1) os estudantes chegam à sala de aula com concepções sobre como o mundo funciona. Se esse entendimento inicial não for trabalhado, eles podem não conseguir compreender os novos conceitos e informações, ou podem aprender apenas para fazer uma prova, mas fora da sala de aula retornarão às suas concepções; 2) para desenvolver competência em uma área de investigação, os alunos devem: a) possuir base sólida de conhecimento factual, b) compreender os fatos e ideias no contexto de uma estrutura conceitual, e c) organizar o conhecimento de maneira que facilitem sua recuperação e aplicação; 3) uma abordagem “metacognitiva” do ensino pode ajudar os estudantes a aprenderem a assumir o controle sobre sua própria aprendizagem, por meio da definição de metas de aprendizagem e do monitoramento dos seus progressos na realização dessas metas.

Demonstrando seu alinhamento com os princípios acima citados e o rompimento pedagógico da aula-oficina com outras formas de ensino, Isabel Barca (2004), descreve cada tipo de aula: a) *Modelo de aula-conferência*, é caracterizada pelos paradigmas tradicionais. O professor é o protagonista, dono do conhecimento. O aluno é uma tábua rasa que nada sabe e reproduz as informações transmitidas nos testes escritos; b) *Modelo de aula-colóquio*, os profissionais da educação cientes da necessidade de superação da aula expositiva tradicional, reposicionaram o fazer pedagógico. Os alunos passaram a ser vistos como atores sociais e os professores como gestores de diálogos, que podem ser utilizados como forma de avaliação, em conjunto com os testes escritos. As mídias e tecnologias digitais são entendidas como recursos potencializadores da aprendizagem. Contudo, Barca critica este modelo pois a concepção ativa da aprendizagem não é consumada, o conhecimento ainda se concentra na atividade do professor: “[...] O pressuposto de que o conhecimento deve ser construído na aula pelos alunos é afirmado como mera retórica, sem concretização nem fundamentação empírica e sistemática.” (Barca, 2004, p.133); c) *Modelo de aula-oficina*, o aluno é agente de sua formação e suas ideias prévias e experiências são ponto de partida para a aprendizagem. O

professor é organizador e problematizador das atividades. Há a utilização de múltiplos recursos para o desenvolvimento da aprendizagem. Além dos testes escritos e diálogos, o próprio material produzido pelo aluno é utilizado no processo avaliativo formativo.

Desta forma, podemos compreender como as ideias de Barca convergem com as noções de concepção ativa de aprendizagem, de aprendizagem significativa e de metodologias ativas. Procurando unir as propostas dos campos epistemológicos da História e da Educação à prática da sala de aula, Isabel Barca desenvolveu a metodologia da aula-oficina, a qual “[...] adoptou-se esta expressão para se estabelecer uma demarcação em relação a aulas meramente expositivas ou falsamente ativas (em que as questões colocadas nas aulas aos alunos apelam apenas à regurgitação do que é previamente dado pelo professor)” (Barca, 2012, p.47).

Entenderemos agora, como essas noções teóricas se concretizam na prática. Barca (2004) explica que o foco da aula-oficina não está nos conteúdos, mas sim nas instrumentalizações que devem ser desenvolvidas. Assim sendo, o professor não é o único responsável pela concretização dessa proposta de aula, para que ela ocorra é necessário que o planejamento curricular da escola caminhe nesse mesmo sentido.

Uma vez que há sinergia entre o planejamento curricular e o planejamento do professor, os conteúdos são submetidos às instrumentalizações (interpretação das fontes, compreensão contextualizada, comunicação) que serão trabalhadas em blocos de aulas distintos, seguindo as perspectivas educacionais do construtivismo crítico. Para concretizar esses princípios da Educação Histórica, Barca nos apresenta uma sequência de momentos⁷ pretendidos na aula-oficina:

>Levantar e trabalhar de forma diferenciada as ideias iniciais⁸ que os alunos manifestam tacitamente, tendo em atenção que estas ideias prévias podem ser mais vagas ou mais precisas, mais alternativas à ciência ou mais consistentes com esta.

>Propor questões orientadoras problematizadoras⁹, que constituam um desafio cognitivo adequado aos alunos em presença e não apenas um simples percorrer de conteúdos sem significado para os jovens.

⁷ Isabel Barca (2004), na página 138 do seu artigo *Aula-oficina: do projeto à avaliação*, nos fornece um modelo de plano de aula. Este artigo contém um relato de experiência dos mestrandos Fernandes, Gago, Morais e Sardoeira (2000) que servirá como referencial para as notas seguintes, com o objetivo de exemplificar a aplicação prática.

⁸ O levantamento das ideias iniciais foi realizado através de uma ficha de trabalho entregue aos alunos. O conteúdo da aula era a Reforma Protestante e a ficha trazia conceitos que deveriam ser explicados pelos alunos, como por exemplo: católico, judeu, cristão, tribunal, index, dentre outros. Acreditamos que uma outra forma de levantar essas ideias iniciais é utilizando a técnica *Brainstorm*, também chamada de “tempestade de ideias”.

⁹ Após avaliação diagnóstica, houve o desenvolvimento da instrumentalização de interpretação de fontes. Os alunos leram trechos de Lutero e do Concílio de Trento.

- >Desenhar tarefas adequadas¹⁰ ao desenvolvimento das instrumentalizações em foco, que ultrapassem uma interpretação linear das fontes ou a compreensão simplista de uma qualquer versão histórica sobre o passado.
- > Integrar as tarefas em situações diversificadas, não esquecendo a potencialidade de os alunos trabalharem em pares ou individualmente¹¹, oralmente e por escrito.
- > Avaliar qualitativamente¹², em termos de progressão da aprendizagem, o nível conceitual dos alunos, em vários momentos da(s) aula(s) (Barca, 2004, p. 136)

Compreendemos que esses momentos se mostram pertinentes para o desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes. Isto é: a) o levantamento das ideias iniciais dos alunos, a problematização e as tarefas trazidas pelo professor podem contribuir para que o aluno perceba como o passado nos fornece lições sobre o presente; b) a possibilidade de desenvolver atividades em pares permitem o fortalecimento da empatia pelo outro; e c) a avaliação formativa, considerando a progressão das ideias iniciais corrobora com a percepção da aprendizagem continuada sobre o passado, sobre a realidade presente e sobre as possíveis projeções do futuro.

Acreditamos que existindo sinergia entre as propostas curriculares da escola e o planejamento do professor, pode haver um terreno fértil para a prática metodológica da aula-oficina e reconhecemos que os momentos pedagógicos, elencados anteriormente, possibilitam a formação gradual de um pensamento histórico, na medida que promove genuinamente a autonomia dos alunos. Isabel Barca (2021), afirma:

[...] poderá concluir-se que a progressão do conhecimento histórico segundo estes pressupostos pode desempenhar um papel estimulante e transformador para quem aprender e também para quem ensina; estimulante porque promove autoestima, e transformador por uma certa segurança que proporciona ao ganhar-se mais consciência no plano da orientação no tempo, até mesmo – ou sobretudo – em contextos em que a incerteza e complexidade de projeções de futuro se torna mais evidente (Barca, 2021, p. 62).

A aula-oficina é uma proposta metodológica baseada no ofício do historiador. Ao longo da análise desenvolvida neste artigo, podemos perceber que essa proposta de ensino - ao trabalhar com o desenvolvimento da instrumentalização histórica (interpretação das fontes, compreensão contextualizada e comunicação dos alunos) - pode contribuir para uma aprendizagem significativa e continuada, que não se limita à sala de aula. Cada vez mais essas habilidades, com dimensões cognitivas e emocionais, são necessárias para lidar com os problemas do mundo real e digital na sociedade contemporânea.

¹⁰ A tarefa escrita proposta era em dupla e partiu do princípio do cruzamento das fontes, os alunos foram desafiados a perceberem possíveis pontos de concordância e discordância entre elas.

¹¹ As duplas tinham que compartilhar oralmente suas respostas com a turma.

¹² A avaliação foi além da dicotomia certo/errado. Os conhecimentos produzidos foram avaliados como mais ou menos válidos do ponto de vista científico, percebendo a progressão das ideias iniciais.

Logo, a aula-oficina se constitui como uma prática direcionada para a efetivação da Educação Histórica que vai além dos paradigmas tradicionais de memorização dos acontecimentos, das datas marcantes e dos personagens heroicos. Isto é, uma aprendizagem histórica significativa e ativa que, na medida que o conhecimento é construído, possibilita crianças e adolescentes serem agentes históricos - cidadãos que percebem a si mesmos e o mundo externo - capazes de compreender as dinâmicas da sociedade e que projetam o futuro com consciência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que os paradigmas tradicionais de ensino têm suas limitações para uma aprendizagem significativa de História. Contudo, este artigo não procura condenar essa prática, muito menos atribuir culpa aos professores de História que utilizam esses moldes tradicionais em suas aulas. Sabemos que a Pedagogia Tradicional deve ser percebida como fruto de seu tempo e como parte de uma estrutura educacional que continua a legitimar suas competências e reconhecer seus méritos.

Desde meados do século XX teóricos da Educação contribuíram para a superação do ensino baseado na memorização. As atribuições de alunos e professores foram repensadas: o aluno, de tábua rasa à protagonista de sua aprendizagem; o professor, de dono do conhecimento a um papel intermediário, facilitador do diálogo entre estudante e objeto de estudo.

As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) anunciam ainda mais a necessidade de um ensino que supere o tradicionalismo e dialogue com as urgências contemporâneas. As disseminações de “*fake News*” constituem um problema social que afeta as dimensões da vida privada e pública. A História enquanto ciência investigativa pode proporcionar através de seu ensino o desenvolvimento das capacidades de discernir, compreender, refletir, problematizar e interpretar o mundo.

A análise bibliográfica desenvolvida teve como objetivo clarear possíveis caminhos para uma Educação Histórica na sala de aula. Isto é, apresentar aos professores de História, como as metodologias ativas podem contribuir para a autonomia dos estudantes uma vez que o processo de aprendizagem implica no fazer ao invés do receber. Para que isso se concretize é necessário haver harmonia entre as propostas curriculares da escola e o planejamento do professor.

Neste sentido, acreditamos que a aula-oficina se apresenta como uma possibilidade para um ensino de História significativo, que envolve não apenas o conhecimento de fatos,

personagens e datas, mas que também possibilita a interpretação das fontes, das perspectivas das narrativas, das intencionalidades e dos modos de vida. Crianças e jovens com essas virtudes investigativas podem elaborar projeções futuras na medida que percebem como passado e presente estão intimamente relacionados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, K. M. Formação da alma e do caráter nacional: o ensino de História na era Vargas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 18, n.36, p. 103-114, 1998. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-01881998000200006>>. Acesso em: 26 jul. 2025.

ALEGRO, Regina Celia. **Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no ensino médio**. 2008. 239 f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2008.

ALVES, L. D. C.; COELHO, M. C. D. R. Um olhar sobre o ensino de História Escolar no contexto da “Era Vargas” (1930-1945). **Pensar Acadêmico**, v. 17, p. 277-290, 2019.

BARCA, I. Desafios para ensinar a pensar historicamente. **Revista Territórios e Fronteiras**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 38–62, 2022. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/territoriosedefronteiras/index.php/v03n02/article/view/1159>>. Acesso em: 29 jul. 2025.

BARCA, I. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades. **História Revista**, Goiânia, v. 17, n. 1, 2012. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/historia/article/view/21683>>. Acesso em: 29 jul. 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, p. 131 – 144.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: desafios epistemológicos para o ensino e aprendizagem da História. In: Luís Alberto Marques Alves; Marília Gago. (Coord.). **Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica: um primeiro olhar**. CITCEM, Porto, p. 59-69. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.21747/9789898970312/dia>>. Acesso em: 29 jul. 2025.

BASTOS, C. C. **Metodologias ativas**. 2006. Disponível em: <<http://educacaoemeducacao.blogspot.com/2006/02/metodologias-ativas.html>>. Acesso em: 21 jul. 2025.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v.32, n.1, p. 25-40, 2011.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BLOCH, Marc. **A apologia da História**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

CAIMI, F. E. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História - ISSN 1413-7704. **Tempo. Revista do Departamento de História da UFF**, v. 11, p. 27-42, 2006.

CAINELLI, Marlene. A Escrita da História e os Conteúdos Ensinados na Disciplina de História no Ensino Fundamental. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 26, n. 51, p. 163-184, 2012.

DEWEY, J. **Experiência e educação**; Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: companhia editora nacional. 1976

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papirus, 2003

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GAGO, Marília. A aula-oficina na caminhada de aprender a ser professor de História. **Roteiro**, [S. l.], v. 45, p. 1–18, 2020. DOI: 10.18593/r.v45i0.21736. Disponível em: <<https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21736>>. Acesso em: 29 jul 2025.

GONTIJO, Rebeca. Historiografia e ensino de história na Primeira República: algumas observações. In: XII Encontro Regional de História do Rio de Janeiro - Usos do Passado, 2006, Niterói. **Anais do XII Encontro Regional de História**. Rio de Janeiro: ANPUH RJ, 2006.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**, [S. l.], p. p. 131–150, 2006. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5543>>. Acesso em: 29 jul. 2025.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, Isabel (Org.). **Perspectivas em Educação Histórica**. Braga: Universidade do Minho, 2001, p. 13-27.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, 27. 2004

LOVE, J. **A locomotiva: São Paulo na federação brasileira. 1889-1937**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

MITRE, Sandra Minardi et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & saúde coletiva**, v.13, n.2, p. 2133-2144, 2008.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. Em C. A. Souza, & O. E. Mora, **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. (p. 180p.) Porto Alegre, RS: Mídia contemporânea. 2015.

NADAI, Elza. Ensino de história no brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, v.13, n. 25/26, p. 143-62, 1993.

NOVAK, J. D. **Aprender, criar e utilizar o conhecimento: Mapas conceituais como ferramentas de facilitação nas escolas e empresas**. Lisboa, Plátano, 1998.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. **Aprender a aprender**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1984.

PDE. **Os Desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor**. [S.l.:s.n.], 2016. v. 1.

PÉCAULT, D. **Os intelectuais e a política no Brasil: entre o povo e a nação**. Trad. Maria Júlia Golwasser. São Paulo, Ática, 1990, p. 72.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e Docência**. São Paulo. Cortez Editora. 2004.

SILVA, M. L. A. T. Ensino de história: metodologias ativas e aprendizagem significativa. **Revista Informação em Cultura - RIC**, v. 3, p. 27-46, 2021.

VALENTE, J.A. A Sala de Aula Invertida e a Possibilidade do Ensino Personalizado: uma experiência com a graduação em Midialogia. In: Lilian Bacich; José Moran. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem técnico-prática**. 1ed.Porto Alegre: Penso, 2018, v. 1, p. 26-44.