

**SOBRE A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NO ENSINO BÁSICO A PARTIR DO USO DE METODOLOGIAS E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS DIGITAIS**

**ON THE CONSTRUCTION OF HISTORICAL CONSCIOUSNESS IN BASIC EDUCATION THROUGH THE USE OF DIGITAL EDUCATIONAL METHODOLOGIES AND TECHNOLOGIES**

**SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE LA CONCIENCIA HISTÓRICA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA A TRAVÉS DEL USO DE METODOLOGÍAS Y TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS DIGITALES**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n6-076>

**Data de submissão:** 06/05/2025

**Data de publicação:** 06/06/2025

**Thiago Lima dos Santos**  
Doutor em Ciências Sociais  
Universidade Federal do Maranhão  
E-mail: santos.thiago@ufma.br  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6347-0905>  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1185508686226327>

**Antonio de Assis Cruz Nunes**  
Doutor em Educação  
Universidade Federal do Maranhão  
E-mail: antonio.assis@ufma.br  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5939-7706>  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2108242146594455>

**Isabel Cristina dos Santos Diniz**  
Doutora em Multimédia em Educação  
Universidade de Aveiro/PT  
E-mail: isabel.diniz@ufma.br  
Orcid.org/0000-0002-6669-3845  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3681216407286071>

**Carla Véras Bezerra Galvão**  
Especialista em Avaliação Educacional  
Universidade Estadual do Maranhão  
E-mail: verascarla02@gmail.com  
ORCID: 0009-0002-5986-0980  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6626938382712621>

**Kathienne Regina Gama Sousa**  
Especialista em Administração e Planejamento de Programas e Projetos Sociais  
Instituto de Ensino Superior Franciscano  
E-mail: kathienne.sousa@discente.ufma.br  
ORCID: <http://lattes.cnpq.br/2069661057129723>  
Lattes: <https://orcid.org/0009-0002-8201-5304>

**Igor Carvalho Santos**

Licenciado em Estudos Africanos e Afro-brasileiros

Universidade Federal do Maranhão

E-mail: [igor.carvalho@ufma.br](mailto:igor.carvalho@ufma.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2683-5028>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2048218145550241>

**Edilane Ferreira Noronha Melo**

Especialização em Língua Portuguesa e Literatura

Faculdade Atenas Maranhense

E-mail: [edilainenoronha@gmail.com](mailto:edilainenoronha@gmail.com)

Orcid: 0009-0002-2566-2687

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1475539717389872>

**Lucilene da Ascenção Lemos Campos Pereira**

Especialista em Educação Especial/ Educação Inclusiva

Universidade Estadual do Maranhão

E-mail: [lucilenealcp@gmail.com](mailto:lucilenealcp@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0009-00081795-0201>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7655363968341459>

## **RESUMO**

Este artigo analisa as potencialidades das metodologias ativas e das tecnologias digitais na promoção da consciência histórica no Ensino Básico. Parte-se da compreensão de que o uso de recursos digitais no contexto educacional integra um processo histórico mais amplo de reformulação pedagógica. O artigo destaca que a consciência histórica deve ser compreendida enquanto prática cultural mediada, e não apenas como habilidade cognitiva individual. A partir dessa perspectiva, apresenta-se a experiência de um projeto pedagógico desenvolvido no Colégio de Aplicação e Escola Técnica Vinculada da Universidade Federal do Maranhão (COLUN/UFMA), entre 2022 e 2024, centrado na análise crítica da Independência do Brasil. A proposta integrou elementos da sala de aula invertida e da aprendizagem cooperativa, com destaque para a técnica do "quebra-cabeças de Aronson", articulando fontes digitais e impressas, bem como dinâmicas interativas com uso de plataformas como Genially, Padlet e Quizizz. Os resultados evidenciam avanços significativos no engajamento discente, na apropriação crítica dos conteúdos históricos e na inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas. Conclui-se que, quando contextualizadas e planejadas de forma crítica, as metodologias ativas e as TDIC contribuem de forma efetiva para a construção da literacia histórica e para a formação de sujeitos historicamente conscientes e socialmente comprometidos.

**Palavras-chave:** Consciência histórica. Metodologias ativas. Tecnologias educacionais. Ensino de História. Aprendizagem significativa.

## **ABSTRACT**

This article analyzes the potential of active methodologies and digital technologies in promoting historical awareness in Basic Education. It is based on the understanding that the use of digital resources in the educational context is part of a broader historical process of pedagogical reformulation. The article emphasizes that historical awareness should be understood as a mediated cultural practice, and not just as an individual cognitive skill. From this perspective, the experience of a pedagogical project developed at the Colégio de Aplicação e Escola Técnica Affiliada da Universidade Federal do Maranhão (COLUN/UFMA) between 2022 and 2024 is presented, focused

on the critical analysis of Brazil's Independence. The proposal integrated elements of the flipped classroom and cooperative learning, with emphasis on the "Aronson puzzle" technique, articulating digital and printed sources, as well as interactive dynamics using platforms such as Genially, Padlet and Quizizz. The results show significant advances in student engagement, critical appropriation of historical content and the inclusion of students with specific educational needs. It is concluded that, when contextualized and planned critically, active methodologies and ICT effectively contribute to the construction of historical literacy and the formation of historically conscious and socially committed individuals.

**Keywords:** Historical awareness. Active methodologies. Educational technologies. Teaching of History. Meaningful learning.

## RESUMEN

Este artículo analiza el potencial de las metodologías activas y las tecnologías digitales para promover la conciencia histórica en la Educación Básica. Se parte de la comprensión de que el uso de recursos digitales en el contexto educativo forma parte de un proceso histórico más amplio de reformulación pedagógica. El artículo enfatiza que la conciencia histórica debe entenderse como una práctica cultural mediada, y no solo como una habilidad cognitiva individual. Desde esta perspectiva, se presenta la experiencia de un proyecto pedagógico desarrollado en el Colégio de Aplicação e Escola Técnica Affiliada da Universidade Federal do Maranhão (COLUN/UFMA) entre 2022 y 2024, centrado en el análisis crítico de la Independencia de Brasil. La propuesta integró elementos de la clase invertida y el aprendizaje cooperativo, con énfasis en la técnica del "rompecabezas de Aronson", articulando fuentes digitales e impresas, así como dinámicas interactivas mediante plataformas como Genially, Padlet y Quizizz. Los resultados muestran avances significativos en la participación estudiantil, la apropiación crítica de contenidos históricos y la inclusión de estudiantes con necesidades educativas específicas. Se concluye que, contextualizadas y planificadas críticamente, las metodologías activas y las TIC contribuyen eficazmente a la construcción de la alfabetización histórica y a la formación de individuos con conciencia histórica y compromiso social.

**Palabras clave:** Conciencia histórica. Metodologías activas. Tecnologías educativas. Enseñanza de la historia. Aprendizaje significativo.

## 1 INTRODUÇÃO

Nos últimos cinco anos, o debate sobre a educação no Brasil tem sido permeado por diversas abordagens que lançam novas questões sobre experiências educacionais já consolidadas. A qualidade do ensino, tema de discussões históricas, passou a ser frequentemente analisada sob a ótica do uso ou da ausência de tecnologias, metodologias e recursos educacionais digitais<sup>1</sup>.

O uso das tecnologias digitais na educação ganhou destaque com a emergência sanitária do início dos anos 2020, gerando debates entre defensores e críticos de sua adoção. No entanto, como destaca Kenski (2012), essa discussão não é nova e deve ser vista como ponto de partida para reflexões mais amplas sobre práticas pedagógicas. A tecnologia deve ser compreendida dentro de um processo histórico contínuo, que inclui desde políticas como o PNLD até reformas como a BNCC e o Novo Ensino Médio.

Se tomarmos os desafios educacionais enfrentados nos últimos cinco anos como resultado de um processo histórico mais amplo, perceberemos que as dificuldades vivenciadas pela rede pública de ensino e o fascínio pela cultura maker<sup>2</sup> integram um mesmo e complexo panorama de desigualdades estruturais. A pandemia, como qualquer outro evento de crise, apenas escancarou os problemas e fragilidades do sistema educacional brasileiro.

Nesse contexto de reconfiguração educacional, é essencial reconhecer que a tecnologia, por si só, não é um agente transformador. Como aponta Kenski (2012), as tecnologias digitais devem ser compreendidas como parte de um novo ecossistema comunicacional que redefine as práticas pedagógicas, sendo sua eficácia condicionada pelas intenções educativas que orientam seu uso. Assim, distante de um determinismo técnico, é a mediação crítica do docente que confere sentido pedagógico às ferramentas digitais.

Sob essa ótica, as metodologias ativas se apresentam como práticas pedagógicas deliberadas que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, promovendo uma educação significativa, colaborativa e com uso consciente das tecnologias. Segundo Bacich e Moran (2018),

---

<sup>1</sup> No campo da Educação e da História, distingue-se: tecnologia como o conjunto de ferramentas, sistemas e dispositivos utilizados para mediar ou potencializar o processo de ensino-aprendizagem (como plataformas digitais, softwares, redes virtuais) (Kenski, 2012); metodologia como a abordagem sistemática e teórica adotada para conduzir o processo educativo (como sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos) (Bacich; Moran, 2018); e recursos educacionais digitais como os materiais ou conteúdos digitais utilizados nas práticas pedagógicas (como vídeos, simuladores, e-books, infográficos interativos), compreendidos também como recursos educacionais abertos.

<sup>2</sup> A cultura maker é um movimento educativo e social ancorado na filosofia “Do It Yourself” (DIY) e no construcionismo: propõe que estudantes sejam protagonistas na produção de artefatos ou protótipos (como programas, objetos físicos ou projetos interdisciplinares), engajando-se em processos de aprendizagem ativa, colaborativa e orientada à resolução de problemas; os ambientes escolares devem proporcionar essa dinâmica por meio de espaços (makerspaces) e ferramentas como impressoras 3D e Arduino, alinhados a perspectivas STEAM e metodologias ativas (Araya et al., 2023; Pereira; et al., 2023).

essas abordagens requerem um novo perfil docente: o de mediador, capaz de planejar experiências formativas desafiadoras e conectadas à realidade dos alunos, rompendo com a lógica transmissiva tradicional.

As metodologias ativas compreendem propostas voltadas à construção ativa do conhecimento e à aprendizagem significativa. Conforme argumenta Moran (Moran e Bacich, 2018), elas emergem em um cenário que valoriza a autonomia na construção do saber, superando o modelo dedutivo no qual a aprendizagem se dá, inicialmente, pela transmissão de conteúdos teóricos, para só depois se aplicar à prática.

O ensino ainda se baseia na repetição de conteúdos, com pouca reflexão crítica e pouca conexão com a realidade dos alunos, o que gera aprendizagens superficiais, especialmente em disciplinas como matemática, ciências e história. Segundo Caimi (2007), o conhecimento deve ser construído de forma significativa. Metodologias ativas, alinhadas às ideias de Paulo Freire, valorizam a autonomia dos estudantes e a construção coletiva do saber. No ensino de História, essa transformação implica repensar a produção do conhecimento, utilizando fontes históricas que envolvam os alunos na análise crítica e na problematização dos documentos, aproximando o ensino da historiografia contemporânea e valorizando múltiplas vozes e experiências, conforme destacam Pereira e Seffner (2008).

O debate sobre metodologias ativas precisa ser mais equilibrado, evitando exageros sobre seus benefícios ou críticas extremas. É fundamental superar visões dicotômicas e buscar avaliações científicas que considerem tanto as potencialidades quanto os desafios enfrentados pelos educadores na prática. Para isso, é essencial compartilhar experiências de forma aberta e sem julgamentos prévios.

As discussões sobre metodologias ativas e tecnologias educacionais, embora impulsionadas pela pandemia, não devem ser interpretadas como rupturas súbitas, mas como parte de um processo contínuo de transformação pedagógica que se desenvolve há décadas. Como destacam Bacich e Moran (2018), "o foco não deve estar na tecnologia em si, mas no fato de as TDIC terem criado novas possibilidades de expressão e comunicação", ampliando o repertório das práticas docentes e desafiando o modelo tradicional de ensino centrado na transmissão de conteúdo.

A sala de aula invertida é uma metodologia que combina tecnologia e protagonismo estudantil, permitindo que os conteúdos sejam acessados previamente em ambientes virtuais e o tempo em sala seja dedicado à construção ativa do conhecimento. Segundo Bergmann e Sams (2018), essa abordagem possibilita a personalização do ensino, adaptando-se às necessidades de cada aluno — algo difícil no modelo tradicional. No entanto, essa personalização exige que o professor compreenda tanto o conteúdo quanto os processos individuais de aprendizagem. Metodologias ativas, como o PBL, o ensino híbrido e a aprendizagem personalizada, requerem planejamento, mudanças institucionais e

uma formação docente voltada para competências técnicas e socioemocionais, como escuta, empatia e mediação.

Nesse panorama, apresento neste artigo o desenvolvimento de um projeto de ensino intitulado "Sobre a construção da consciência histórica no Ensino Básico a partir do uso de metodologias e tecnologias educacionais digitais", que vem sendo realizado no Colégio de Aplicação e Escola Técnica Vinculada da Universidade Federal do Maranhão - COLUN/UFMA entre os anos de 2022 e 2024 e apresentado bons resultados.

## **2 A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA**

O conceito de consciência histórica desenvolvido por Rüsen é ainda mais robusto quando articulado à ideia de cultura histórica, compreendida como o conjunto de práticas e instituições sociais que mediam a forma como os indivíduos e grupos constroem sentidos para o tempo. Nesse sentido, a consciência histórica não é apenas uma estrutura mental individual, mas um fenômeno enraizado na cultura social, em constante diálogo com manifestações como os museus, os monumentos, os livros didáticos e os meios de comunicação de massa (Rüsen, 2014).

Tal articulação entre consciência histórica e cultura histórica amplia as possibilidades interpretativas do ensino de História. Ela desloca a análise do simples domínio de conteúdos para a reflexão sobre os usos sociais da história, aspecto essencial na formação de sujeitos críticos. Schmidt (2016) corrobora essa perspectiva ao afirmar que a análise de manifestações políticas, como as de junho de 2013 no Brasil, permite entender como os jovens atualizam sua consciência histórica ao interpelar a ordem política e social vigente a partir de sua vivência concreta e cotidiana.

Nesse sentido, Brinco e Cabral (2020) observam que a cibercultura e as mídias digitais vêm transformando as formas pelas quais os estudantes interagem com a narrativa histórica. Ao incorporar múltiplas linguagens e suportes, o professor de História assume o papel de autor de experiências formativas, capazes de ressignificar o passado em diálogo com os repertórios culturais dos jovens. A narrativa, nesse contexto, torna-se uma estratégia potente para mediar o conhecimento histórico e estimular o protagonismo discente.

Esse vínculo entre vida prática e consciência histórica nos leva à constatação de que o ensino de História, quando conectado às realidades vividas pelos estudantes, pode ser mais do que uma mera repetição de fatos cristalizados. Ele se torna, como sugere Ana Isabel Moreira (2020), uma prática de ampliação da literacia histórica — isto é, a capacidade de pensar historicamente, de modo crítico e contextualizado, sobre o passado, o presente e o futuro. Esse letramento não pretende formar “mini-

historiadores”, mas sim cidadãos capazes de compreender os discursos históricos e seus usos nas esferas política, cultural e educacional.

Entretanto, essa ampliação do letramento histórico não se efetiva em contextos escolares que se mantêm presos a modelos tradicionais de ensino pautados pela memorização e pela linearidade cronológica. Flávia Eloisa Caimi (2006) denuncia que a manutenção de práticas escolares mecânicas e descontextualizadas – somadas a currículos eurocêntricos e excludentes – tem contribuído para o desinteresse e a alienação dos estudantes em relação ao conhecimento histórico. Para a autora, a aprendizagem da História só se torna efetiva quando o ensino respeita os processos cognitivos dos alunos, suas experiências socioculturais e os saberes que eles trazem consigo para a escola.

Nesse aspecto, experiências concretas demonstram como a aprendizagem significativa se potencializa quando o ensino de História considera os interesses dos estudantes. Caimi (2006) exemplifica essa abordagem ao narrar a experiência de um aluno cujos conhecimentos prévios e interesses em jogos digitais medievais poderiam ter sido articulados à proposta pedagógica.

Esse exemplo ilustra a importância de uma escuta atenta e de uma mediação pedagógica que reconheça os múltiplos repertórios juvenis. Essa crítica ao ensino tradicional também ressoa na obra de Pereira e Seffner (2008), quando defendem o uso de fontes históricas como estratégia metodológica que permita aos alunos compreenderem o caráter construído e político do conhecimento histórico. Para os autores, os documentos históricos devem ser trabalhados em sala como “monumentos”, ou seja, como construções intencionais de memória e poder que devem ser analisadas criticamente, e não como meros veículos da “verdade” factual.

Desse modo, a proposta do projeto educacional voltado para a reflexão crítica sobre a Independência do Brasil, tal como apresentada, se insere em um esforço pedagógico relevante. Ao estimular os estudantes a construírem leituras plurais e críticas sobre esse marco histórico, o projeto não apenas desenvolve habilidades cognitivas associadas ao pensar histórico, mas também oferece ferramentas simbólicas para que esses jovens se posicionem frente aos desafios sociais atuais. Tal como indicam os estudos recentes sobre educação histórica, iniciativas como essa não apenas favorecem a aprendizagem significativa, mas também contribuem para a formação de uma cidadania crítica, democrática e culturalmente situada.

### **3 O PROJETO EDUCATIVO**

O conteúdo escolhido para a construção do projeto educativo estava planejado para ser trabalhado no início do segundo semestre do ano letivo de 2022. Neste ano, em especial a reflexão levaria em consideração fato de o processo de independência ter completado 200 anos. Como’ de praxe,

o Governo Federal realizaria a comemoração da efeméride com a programação oficial, que para muitos poderia passar despercebida como mais um ano de desfiles.

A parada de 7 de setembro pode não ser um ponto de reflexão de grande impacto para uma geração de estudantes que não possui mais o costume de assistir a televisão aberta ou acompanhar os meios de divulgação oficiais do governo. Trazer tal cenário para sala de aula pode, quando muito, aguçar uma curiosidade momentânea que dificilmente se sustentaria sem algo que pudesse marcar a atenção dos estudantes.

Em 2022, o Governo Federal, forneceu, como também de costume, novos elementos para se envolver em polêmicas, desta vez, envolvendo justamente essa consciência histórica já cristalizada sobre o que foi a independência do Brasil e o fortalecimento da ideia de um herói nacional a partir da figura de Dom Pedro I, cujo coração tornou-se o centro das atenções no mês de setembro.

Sem nos deter diretamente no relato histórico sobre o retorno e a morte de Dom Pedro I, destaco apenas que atendendo um desejo pessoal do monarca, após a sua prematura morte (em 1834), seu coração foi separado de seu corpo e levado para a cidade do Porto, norte de Portugal, onde hoje se encontra preservado sob a responsabilidade de uma irmandade católica.

Com a justificativa de honrar Dom Pedro I como herói da independência, o governo brasileiro requisitou ao governo português o empréstimo do coração do antigo monarca para o Brasil para ser exposto no Brasil durante a comemoração da independência. Como era de se esperar, não faltaram críticas por parte de historiadores e demais cientistas das humanidades, ressaltando o quanto essa ideia de independência fortalece uma mentalidade colonial e excludente. Esse foi o mote perfeito para iniciar uma aula sobre a independência que ajudasse, entre outras coisas a refletir sobre:

- a) as particularidades desse processo histórico em relação ao que ocorreu em outras ex-colônias;
- b) consequências e as permanências do processo de independência;
- c) a dimensão e o impacto das possíveis rupturas políticas; Refletindo sobre a possibilidade de utilizar uma ou mais metodologias ativas para contemplar o objetivo da reflexão histórica proposta, pensamos em uma abordagem que levasse em consideração princípios da sala de aula invertida e da aprendizagem cooperativa.

Na sala de aula invertida, a proposta educacional consiste em fornecer material prévio para que os estudantes possam se cercar de informações importantes a serem trabalhadas a partir da orientação do professor, que projeta um caminho de questões e propostas de reflexão que estimulem a leitura crítica do material disponibilizado previamente.

Print da Tela da Imagem Interativa gerada usando o aplicativo Genially



Fonte: Autoria própria

Inicialmente não utilizamos apenas os meios digitais para a disponibilização desse material, pois parte da proposta seria inter-relacionar informações obtidas em meio digitais com as obtidas nos livros didáticos. No entanto, com a não renovação do acervo de livros disponibilizados pelos alunos por meio do Programa Nacional do Livro Didático, nos anos, por força das circunstâncias, ajustamos o conteúdo apenas para materiais digitais.

Destaco que a leitura desse tipo de material foi constantemente estimulada com as ressalvas de que outros materiais digitais poderiam ser consultados desde que oriundos de fontes confiáveis e que, em caso de dúvidas, os estudantes deveriam utilizar o painel de dúvidas (padlet para dúvidas) para buscar junto aos próprios colegas se as fontes que estavam sendo utilizadas pela turma poderiam ser consideradas confiáveis<sup>3</sup>.

Apesar do trabalho ter que circular pelos diferentes espaços para poder acompanhar as equipes e estudantes nas suas tarefas de coletar as informações e aprofundar a reflexão, o nível de intervenção nas reuniões e debates foi diminuindo progressivamente, algo que considero positivo se pensarmos que esse cenário refletiu também a mudança no nível de amadurecimento. Esse movimento progressivo ocorreu em todas as “edições” da aplicação do projeto.

Para pensar a dinâmica do trabalho cooperativo utilizamos a técnica do “quebra-cabeças de Aronson” (Aronson e Patnoe, 2011), idealizado pelo psicólogo Eliot Aronson, cujo objetivo é estimular

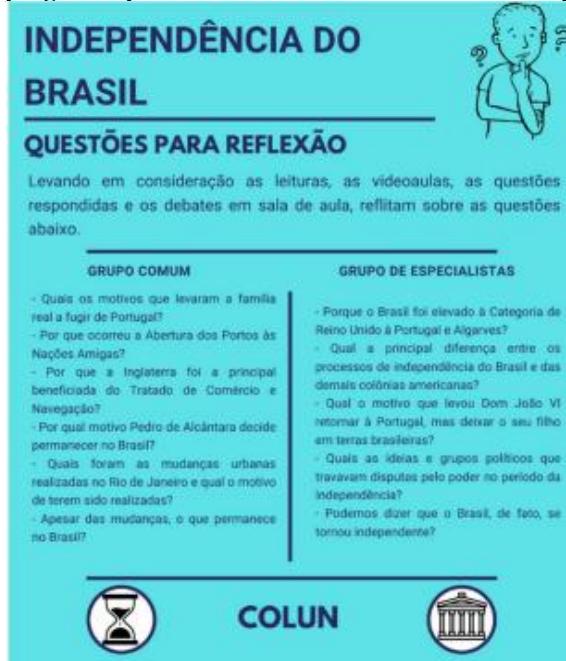
<sup>3</sup> Ressalto que, no geral, poucos estudantes utilizaram o Padlet para Dúvidas, preferindo utilizar aplicativos de mensagens criados pelos grupos para a resolução dessas atividades.

a construção coletiva do conhecimento através da integração dos estudantes em um roteiro de trabalho em equipe.

Nessa técnica os estudantes são divididos em equipes que irão trabalhar com uma série de questões sobre determinada temática, são as equipes comuns. Em um segundo momento, as equipes iniciais são desfeitas e novos grupos são formados com um integrante de cada equipe anterior, tornando-se equipes denominadas de especialistas. Nessas equipes cada um dos especialistas vai debater uma ou várias questões a respeito do tema específico sendo que todos deverão ouvir, debater, tomar nota e aprofundar. Em um terceiro momento as equipes comuns são novamente formadas e dessa vez os especialistas se reúnem com um acumulado de informações construídas no debate com as equipes do segundo momento. Cada estudante volta como especialista de um tema, retoma com uma gama de informações construídas a partir de debates diferenciados.

Como o tema a ser trabalhado era um recorte da história do Brasil, adaptamos a ideia dos temas dos especialistas para perguntas específicas que foram disponibilizadas em um roteiro disponibilizado previamente com um número de questões que deveriam ser respondidas e debatidas após rodadas de pesquisa e de reflexão.

#### Guia de perguntas para reflexão sobre a temática da independência



Fonte: Autoria própria

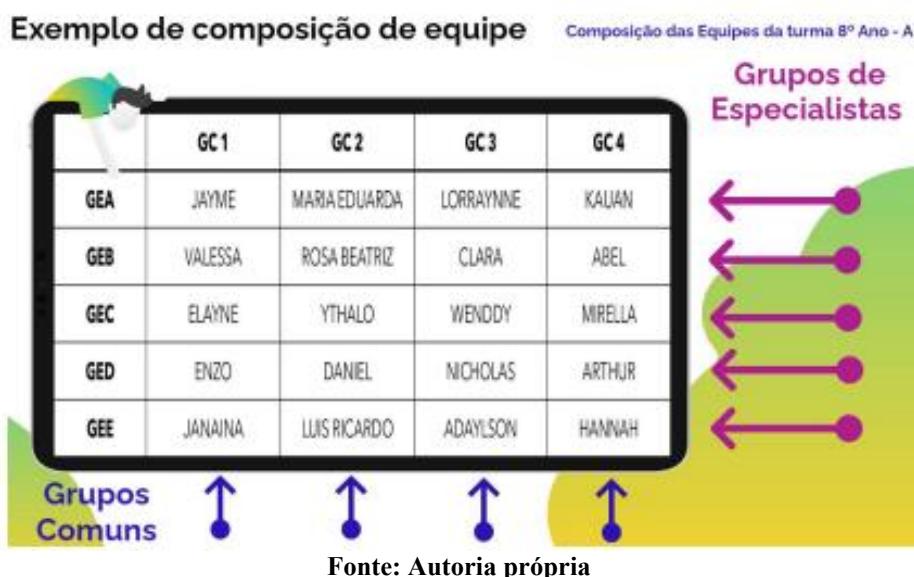
Por meio do guia, todos os alunos deveriam responder às perguntas do Grupo Comum, de forma a se situarem no espaço e no tempo do evento em questão. Depois, cada um dos integrantes da equipe ficaria responsável por aprofundar o tema a partir de uma das questões do grupo de especialistas.

É preciso ressaltar que a proposta não reproduz à risca as definições clássicas das dinâmicas da sala de aula invertida e tampouco do quebra cabeças de Aronson, pois o projeto educativo foi construído a partir de um contexto educacional bastante distinto dos quais foram pensados por seus idealizadores e especialistas, de forma que a tentativa de reprodução de uma técnica, deslocada de seu contexto reflexivo, seria contemplar os objetivos apenas de maneira superficial e a construção do conhecimento restaria prejudicada.

A opção pelo quebra-cabeças de Aronson também foi realizada após a compreensão de particularidades relativas às turmas do 8º ano do ensino fundamental, em que o projeto foi inicialmente aplicado. Em duas das três turmas ocorria tanto a exclusão dos estudantes com necessidades educacionais específicas quanto a dificuldade de integração de alguns estudantes fora dos seus grupos de preferência. Um cenário parecido também se repetiu nas turmas de 2º ano do Ensino Médio onde a mesma dinâmica foi aplicada, mas com um roteiro de questões um pouco mais complexo.

Com a proposta de circulação de pessoas em sala por meio de diferentes grupos, objetivava-se que as barreiras de relacionamento fossem desfeitas e o processo de cooperação fosse efetivo por meio da integração dos estudantes público alvo da educação inclusiva.

**Imagen que representa um exemplo de formação de grupos**



Acima temos um exemplo de divisão de uma das turmas para mostrar aos alunos como eles deverão se organizar na dinâmica de grupos. A duração do projeto foi pensada para um mês, com execução em 4 aula/semanas, conforme esquema abaixo.

**Processo das atividades proposta**



**Fonte:** Autoria própria

Ao afirmar anteriormente que as turmas foram estimuladas a ler o material disponibilizado digitalmente na imagem interativa quanto o livro percebemos que o tempo precisaria ser redimensionado caso quisesse de fato que o conhecimento construído fosse significativo.

A demanda das turmas por mais tempo demonstrou que para uma reflexão qualitativa do material, os estudantes precisavam voltar várias vezes à leitura. Assim as reuniões de grupo se estenderam para duas ou até três, em certos casos e a dinâmica que havia sido pensada para um mês se prolongou por quase dois meses.

Embora o planejamento não tenha sido executado conforme estabelecido no projeto, destaco que a forma como ocorreu fortaleceu bastante a relação com as turmas, pois as necessidades/dificuldades das equipes não permaneceram veladas aguardando um momento final de avaliação, sendo trabalhadas no momento que apareciam. Entre os problemas encontrados na execução da proposta destaco os seguintes:

- Não aceitação das equipes formadas por sorteio;
- Não atendimento das propostas de desenvolvimento das atividades em casa;
- Não utilização do mural digital do Padlet para inclusão de dúvidas, inviabilizando o acompanhamento remoto de qualquer ação por parte dos estudantes.
- Algumas equipes dividiram as questões e não necessariamente as debateram em forma coletiva.

Pensando especificamente nesse último ponto, passamos para o último elemento do projeto, que foi a realização que dinâmicas de perguntas e resposta por meio de aplicativos. Para essa dinâmica foram utilizadas duas plataformas: o Plickers e o Quizizz. Embora adicionando o elemento da

competição por meio de perguntas com tempo, níveis de dificuldade distintos e acesso aos resultados de todas as equipes, as turmas atenderam bem à proposta, uma vez que os estudantes já haviam estreitados os laços de relacionamento após circularem em diferentes grupos.

Ainda assim, foi perceptível que as equipes com menor aproveitamento nos jogos de perguntas e respostas foram aquelas que tiveram mais dificuldade no processo de socialização do conhecimento por permanecerem dentro de uma lógica de trabalho coletivo em que cada um faz sua parte.

Consideramos assim que o nível de acertos nos jogos de perguntas e respostas foi muito bom, pois as questões possuíam grau de dificuldade elevado pois não eram objetivas e nem retomavam de maneira simples o material dado para o estudo tendo em vista que foram construídas a partir das questões lançadas para o debate.

## 5 CONCLUSÃO

Retomando o argumento inicial de que as metodologias atividades podem ser aliadas na construção do conhecimento significativo desde que pensadas de forma crítica e adaptadas à realidade educacional de cada professor, destacamos que modelos engessados e fórmulas educacionais pré-prontas podem desestimular o pensamento crítico inerente à construção do conhecimento significativo e isso não diz respeito unicamente à questões relacionadas com conteúdo, mas também na administração do próprio ambiente de aprendizagem que é composto por personalidades diversas.

Por essa razão, o projeto foi pensado e planejado tendo ciência de dificuldades já conhecidas, principalmente no que tange questões técnicas, como a capacidade dos dispositivos dos estudantes acessarem certos materiais e a própria qualidade da conexão. Além disso, algumas equipes tiveram dificuldades na compreensão da proposta, mas boa parte dessas dificuldades vieram de outra dificuldade inicial que foi a aceitação das divisões das equipes de maneira aleatória.

Compreendo que esse cenário de dificuldades, adaptações e mudanças não prejudicou o desenvolvimento das atividades e sim enriqueceu bastante, uma vez que todo percalço ou obstáculo foi utilizado como ponto de reflexão na culminância do projeto educativo. Em todo caso a reflexão sempre girava em torno da máxima de que era a experiência que construía o conhecimento e não necessariamente o erro e o acerto, pois para atingir um dos dois, seria necessário, antes de tudo tentar.

Acredito que essas reflexões constantes sobre dificuldades e limites foi um dos elementos que gerou maior engajamento por parte dos estudantes, na medida em que não estavam sendo julgados por seus erros ou acertos e sim estimulados a participar das atividades. Isso se confirma nas falas dos estudantes que ao final de cada aula manifestavam suas avaliações positivas, quase sempre elogiando a diferença da dinâmica em relação aos “outros trabalhos em grupo” de outras disciplinas.

Notou-se a melhora no envolvimento dos estudantes com baixo aproveitamento e que haviam apresentado algum tipo de dificuldade na compreensão dos conteúdos de história até então. Além disso foi perceptível como as barreiras em relação aos estudantes que necessitam de atendimento educacional especializado foram aos poucos se desfazendo, situação cujo valor foi muito superior aos resultados positivos nas atividades avaliativas.

Ademais, por ocasião da reunião entre pais e professores que ocorre bimestralmente, algumas falas positivas dos pais mostravam como a próprios estudantes estavam avaliando os processos educacionais e comunicando diretamente aos pais que haviam aprendido mais e melhor.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, Simone Dália de Gusmão; SOUZA, Fábio Marques de. (Orgs). – Campina Grande: EDUEPB, 2018.

ARAYA, Ana Maria Osorio.; GIBIN, Gustavo Bizarra; SOUZA FILHO, Moacir Pereira. (org.). O ensino de Ciências e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC): pesquisas desenvolvidas na educação básica. São Paulo: Editora UNESP, 2021

ARONSON, Eliot; PATNOE, Shelley. Cooperation in the Classroom: The Jigsaw Method Pinter & Martin, 2011. BACICH, L.; MORAN, J. (orgs.). Metodologias Ativas para uma educação inovadora. São Paulo: Penso Editora Ltda., 2018.

BACICH. Lilia. NETO. Adolfo Tanzi. TREVISANI, Fernando de Mello. (org.). et al. Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. BITTENCOURT, C. Ensino de História: fundamentos e métodos. 2.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

BUENO, André; CREMA, Everton; ESTACHESKI, Dulcili. NETO, José Maria (org.). Aprendizagens históricas: ensino de história. Rio de Janeiro: Sobre Ontens, 2018.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo*, v. 11, n. 21, p. 17–32, jun. 2006.

CAIMI, Flávia Eloisa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Os jovens e a aula de história: entre tensões, expectativas e possibilidades. *Revista Educação em Questão*, Rio Grande do Norte, v. 44, n. 30, set./ dez, p. 88-109, 2012.

FREITAS, Itamar. Narrativa Histórica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria D. (org.). Dicionário do ensino de História. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HARTOG. Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

KENSKI, Vania Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas: Editora Papirus. 2012

LUCENA, S., NASCIMENTO, M. B. C., SORTE, P. B., eds. Pesquisas em educação e redes colaborativas [online]. Ilhéus: EDITUS, 2023.

MACIANO, Giseli. Duardo; LIMA, Waleska Gonçalves de; MACIEL, Cristina; CASAGRANDE, Ana Lara. ABORDAGEM STEAM E ENSINO MÉDIO: NOVA LINGUAGEM PARA A EDUCAÇÃO DA JUVENTUDE? *SciELO Preprints*, 2024. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/5767>. Acesso em: 23 fevereiro. 2025.

MOREIRA, Ana. I. Para uma aprendizagem histórica: dos mitos aos desafios. *Revista História Hoje*, [S. l.], v. 9, n. 18, p. 101–124, 2020. DOI: 10.20949/rhhj.v9i18.654. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/654>. Acesso em: 10 janeiro. 2025.

PEREIRA, Nilton. Mullet. SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula. *Anos 90*, [S. l.], v. 15, n. 28, p. 113–128, 2009. DOI: 10.22456/1983-201X.7961. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/7961>. Acesso em: 10 janeiro. 2025.

ROSA, Bruna. Flor. da; LOUREIRO, Carine. Bueira.; VELASQUES, M. T. A contradição da fabricação digital na educação: uma análise da noção de aprendizagem da fabricação digital no âmbito educacional. *SciELO Preprints*, 2024. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/7877>. Acesso em: 23 fevereiro. 2025.

RUSEN, Jorn. Maria Auxiliadora (org.). Contribuições para uma teoria da didática da história. W.A editores Ltda. Curitiba, 2016. SCHMIDT, M. A. Jovens brasileiros, consciência histórica e vida prática. *Revista História Hoje*, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 31–48, 2016. DOI: 10.20949/rhhj.v5i9.232. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/232>. Acesso em: 10 janeiro. 2025.

TURIN, Rodrigo. Entre o passado disciplinar e os passados práticos: figurações do historiador na crise das humanidades. *Tempo*, v. 24, n. 2, p. 186-205, 2018.