

APRENDIZAGEM HISTÓRICA E METODOLOGIAS ATIVAS: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO HISTÓRICO NO ENSINO MÉDIO

HISTORICAL LEARNING AND ACTIVE METHODOLOGIES: CONTRIBUTIONS TO THE DEVELOPMENT OF HISTORICAL THINKING IN HIGH SCHOOL

Rosilene Lopes Rodrigues¹
Brejo – Maranhão – Brasil

Maria Altanizia Costa Sousa²
Brejo-MA.

RESUMO

Este artigo analisa as contribuições das metodologias ativas para o desenvolvimento da aprendizagem histórica e do pensamento histórico no Ensino Médio, a partir de uma pesquisa interventiva realizada no contexto do ensino de História em escola pública. Fundamentado nos aportes teóricos de Rüsen, Ausubel, Freire, Vygotsky e Cardoso, o estudo adota abordagem qualitativa, com apoio de dados quantitativos descritivos, caracterizando-se como pesquisa interventiva com aproximação à pesquisa-ação. Os dados foram produzidos por meio de observação participante, análise das produções dos estudantes e entrevistas semiestruturadas, sendo analisados à luz da análise de conteúdo. Os resultados indicam avanços na capacidade de interpretação histórica, argumentação e articulação entre passado e presente, evidenciando o potencial das metodologias ativas para favorecer aprendizagens históricas significativas. Conclui-se que práticas pedagógicas fundamentadas teoricamente e mediadas intencionalmente contribuem para o desenvolvimento do pensamento histórico, superando abordagens baseadas na memorização de conteúdos.

Palavras-chave: aprendizagem histórica; metodologias ativas; pensamento histórico; ensino de História; Ensino Médio.

ABSTRACT

This article analyzes the contributions of active learning methodologies to the development of historical learning and historical thinking in lower secondary education, based on an intervention study conducted in the context of History teaching in a public school. Grounded in the theoretical contributions of Rüsen, Ausubel, Freire, Vygotsky, and Cardoso, the study adopts a qualitative approach supported by descriptive quantitative data and is characterized as an intervention study with features of action research. Data were generated through participant observation, analysis of students' academic productions, and semi-structured interviews, and were examined using content analysis procedures. The findings indicate advances in students' historical interpretation, argumentation, and ability to articulate past and present, highlighting the potential of active methodologies to foster meaningful historical learning. The study concludes that theoretically grounded and intentionally mediated pedagogical practices contribute to the development of historical thinking, overcoming approaches based on rote memorization.

Keywords: Historical learning; Historical thinking; Active learning methodologies; History education; Lower secondary education.

¹E-mail: rosilenerodrigues4141@gmail.com.

²E-mail: mariaaltanizia@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem histórica constitui um dos principais desafios do ensino de História na educação básica, especialmente no Ensino Médio, etapa em que os estudantes passam a lidar com conceitos históricos mais complexos e com a necessidade de interpretar temporalidades, causalidades e múltiplas perspectivas. Diversos estudos apontam que práticas pedagógicas centradas na memorização de datas e fatos tendem a limitar o desenvolvimento do pensamento histórico e a compreensão crítica do passado (Rüsen, 2001).

Nesse cenário, as metodologias ativas emergem como alternativas pedagógicas capazes de promover maior envolvimento cognitivo e favorecer a construção de aprendizagens históricas significativas. Ao deslocar o estudante da posição de receptor passivo para sujeito ativo do processo de aprendizagem, tais metodologias possibilitam práticas investigativas, análise de fontes históricas e argumentação fundamentada (Cardoso, 2021).

A compreensão da aprendizagem histórica como processo interpretativo encontra respaldo em Rüsen (2001), ao defender que o pensamento histórico envolve a atribuição de sentido ao passado a partir das necessidades do presente. Assim, aprender História não significa apenas acumular informações, mas desenvolver competências de interpretação, explicação e orientação temporal.

Do ponto de vista pedagógico, a aprendizagem histórica significativa exige mediação docente intencional e práticas educativas que considerem os conhecimentos prévios dos estudantes. Ausubel (2003) destaca que a aprendizagem ocorre de forma mais efetiva quando novos conteúdos se articulam aos esquemas cognitivos já existentes, princípio fundamental para o ensino de História em contextos escolares.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar as contribuições das metodologias ativas para o desenvolvimento da aprendizagem histórica e do pensamento histórico no Ensino Médio, a partir de uma pesquisa interventiva realizada no ensino de História em escola pública. Busca-se compreender de que forma essas metodologias influenciam a capacidade interpretativa, argumentativa e reflexiva dos estudantes, considerando o papel da mediação pedagógica.

APRENDIZAGEM HISTÓRICA E PENSAMENTO HISTÓRICO

A aprendizagem histórica difere de outros tipos de aprendizagem escolar por envolver a compreensão de processos temporais, a interpretação de fontes e a construção de narrativas

explicativas sobre o passado. Rüsen (2001) afirma que o pensamento histórico constitui uma forma específica de consciência histórica, orientada pela relação entre passado, presente e futuro.

Nesse sentido, o ensino de História deve promover situações de aprendizagem que favoreçam a problematização de narrativas históricas e o confronto de diferentes interpretações. Conforme Freire (1996), a educação problematizadora possibilita que os estudantes desenvolvam postura crítica diante do conhecimento, superando práticas educativas baseadas na transmissão acrítica de conteúdos.

A mediação pedagógica assume papel central nesse processo, conforme a perspectiva sociocultural da aprendizagem. Vygotsky (2007) destaca que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio das interações sociais mediadas, sendo o professor responsável por orientar os processos de aprendizagem e favorecer a internalização de conceitos historicamente elaborados.

No campo específico do ensino de História, Cardoso (2021) ressalta que metodologias ativas favorecem o desenvolvimento do pensamento histórico ao estimular práticas investigativas, análise de fontes e debates interpretativos. Essas estratégias contribuem para que os estudantes compreendam a História como campo de interpretações, e não como narrativa única e definitiva.

METODOLOGIAS ATIVAS E APRENDIZAGEM HISTÓRICA

As metodologias ativas configuram-se como estratégias pedagógicas que privilegiam a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento. No ensino de História, essas metodologias apresentam potencial para favorecer aprendizagens históricas significativas, ao promover a investigação, a análise crítica e a argumentação fundamentada.

A articulação entre metodologias ativas e aprendizagem histórica pode ser compreendida à luz da teoria da aprendizagem significativa. Ausubel (2003) enfatiza que a aprendizagem ocorre de forma mais efetiva quando novos conteúdos se conectam aos conhecimentos prévios dos estudantes, princípio que orienta práticas pedagógicas voltadas à contextualização histórica.

Além disso, a mediação pedagógica fundamentada no diálogo e na problematização, conforme defendido por Freire (1996), contribui para que os estudantes atribuam sentido aos conteúdos históricos e desenvolvam autonomia intelectual. A atuação docente, nesse contexto, não se limita à transmissão de informações, mas à criação de condições para a construção do pensamento histórico.

METODOLOGIA

Abordagem e delineamento da pesquisa

A pesquisa adota abordagem qualitativa, com apoio de dados quantitativos de natureza descritiva, buscando compreender as contribuições das metodologias ativas para o desenvolvimento da aprendizagem histórica e do pensamento histórico no Ensino Médio. A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de analisar processos interpretativos, produções discursivas e significados atribuídos pelos estudantes às experiências de aprendizagem histórica, em consonância com o entendimento de que fenômenos educacionais devem ser investigados em seus contextos naturais (Bogdan & Biklen, 2013).

O estudo caracteriza-se como pesquisa interventiva, com aproximação à pesquisa-ação, uma vez que a pesquisadora esteve diretamente envolvida no planejamento, implementação e acompanhamento das práticas pedagógicas analisadas. Conforme Thiollent (2011), esse tipo de delineamento possibilita a articulação entre investigação científica e prática educativa, favorecendo processos reflexivos e transformadores no contexto escolar.

Contexto da pesquisa e participantes

A pesquisa foi realizada em uma escola pública localizada no município de Brejo, no estado do Maranhão, Brasil, envolvendo turmas do Ensino Médio no componente curricular de História. A instituição atende estudantes oriundos de diferentes contextos socioeconômicos, característica recorrente nas escolas públicas brasileiras, especialmente em regiões do interior (Brasil, 2018).

Os participantes da pesquisa foram estudantes regularmente matriculados nas turmas envolvidas na intervenção pedagógica. A seleção ocorreu por conveniência, considerando a atuação docente da pesquisadora nas referidas turmas, procedimento comum em pesquisas educacionais de natureza interventiva (Bogdan & Biklen, 2013). Para garantir os princípios éticos, foram adotadas medidas de anonimato e confidencialidade, conforme as diretrizes da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016).

Desenho da intervenção pedagógica

A intervenção pedagógica consistiu na aplicação de metodologias ativas no ensino de História, com ênfase em práticas investigativas, análise de fontes históricas, debates orientados e atividades colaborativas. O desenho da intervenção foi estruturado de modo a favorecer o de-

envolvimento do pensamento histórico, compreendido como capacidade de interpretar, explicar e atribuir sentido ao passado (Rüsen, 2001).

As atividades pedagógicas foram planejadas considerando a importância da ativação dos conhecimentos prévios dos estudantes, princípio central da aprendizagem significativa (Ausubel, 2003). Dessa forma, os conteúdos históricos foram contextualizados a partir de questões problematizadoras e situações próximas à realidade dos alunos, favorecendo a articulação entre passado e presente.

A mediação pedagógica desempenhou papel central durante a intervenção, orientando os processos investigativos e promovendo o diálogo e a reflexão crítica. Essa atuação docente fundamenta-se na perspectiva sociocultural da aprendizagem, que enfatiza o papel das interações sociais mediadas no desenvolvimento cognitivo (Vygotsky, 2007), bem como na concepção freireana de educação problematizadora (Freire, 1996).

Instrumentos de produção dos dados

A produção dos dados ocorreu por meio de diferentes instrumentos, com vistas à triangulação das informações e ao fortalecimento da consistência analítica do estudo (Minayo, 2014). Foram utilizados: observação participante, registrada em diário de campo; análise das produções escritas e orais dos estudantes; e entrevistas semiestruturadas.

A observação participante possibilitou registrar interações pedagógicas, estratégias de mediação e manifestações do pensamento histórico durante as atividades propostas. A análise das produções dos estudantes permitiu identificar evidências relacionadas à interpretação histórica, à argumentação e à articulação entre diferentes temporalidades. As entrevistas semiestruturadas aprofundaram a compreensão das percepções dos estudantes sobre as práticas pedagógicas vivenciadas.

Procedimentos de análise dos dados

Os dados foram analisados à luz da análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), seguindo as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A análise orientou-se por categorias teóricas relacionadas à aprendizagem histórica e ao pensamento histórico, tais como interpretação histórica, argumentação e articulação temporal, conforme as contribuições de Rüsen (2001) e Cardoso (2021).

A triangulação entre diferentes fontes de dados contribuiu para a consistência interpretativa do estudo, reduzindo vieses e ampliando a validade das análises, conforme recomendam Minayo (2014) e Bogdan e Biklen (2013).

Considerações éticas

A pesquisa respeitou os princípios éticos que regem investigações envolvendo seres humanos, garantindo a participação voluntária dos estudantes e a confidencialidade das informações. Todos os procedimentos adotados estiveram em conformidade com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta pesquisas nas áreas de Ciências Humanas e Sociais (Brasil, 2016).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Evidências de aprendizagem histórica nas produções dos estudantes

A análise das produções escritas e orais dos estudantes evidenciou avanços significativos na aprendizagem histórica ao longo da intervenção pedagógica. Observou-se maior capacidade de contextualização dos fatos históricos, uso de conceitos temporais e articulação entre passado e presente. Esses elementos indicam superação de práticas centradas na memorização e aproximação de uma aprendizagem histórica interpretativa.

Tais achados dialogam com a concepção de aprendizagem histórica proposta por Rüsen (2001), segundo a qual aprender História implica atribuir sentido ao passado em função das demandas do presente. As produções analisadas demonstraram que os estudantes passaram a mobilizar explicações históricas mais elaboradas, revelando compreensão dos processos históricos para além da enumeração de eventos.

Desenvolvimento do pensamento histórico e interpretação de fontes

Os resultados também indicaram avanços no desenvolvimento do pensamento histórico, especialmente no que se refere à interpretação de fontes e à análise de diferentes perspectivas. Durante as atividades investigativas, os estudantes demonstraram maior autonomia na leitura e interpretação de documentos históricos, bem como maior disposição para confrontar narrativas distintas.

Esses resultados corroboram as contribuições de Cardoso (2021), ao afirmar que metodologias ativas no ensino de História favorecem o desenvolvimento do pensamento histórico ao estimular práticas investigativas e o debate interpretativo. A análise das fontes históricas,

mediada pedagogicamente, possibilitou que os estudantes compreendessem a História como campo de interpretações, e não como narrativa única e imutável.

Do ponto de vista teórico, tais avanços podem ser compreendidos à luz da perspectiva sociocultural da aprendizagem, que enfatiza o papel das interações sociais e da mediação pedagógica no desenvolvimento cognitivo (Vygotsky, 2007). A atuação docente orientou os processos interpretativos, favorecendo a internalização de conceitos históricos e procedimentos de análise.

Argumentação histórica e articulação temporal

Outro aspecto relevante observado nos resultados refere-se ao desenvolvimento da argumentação histórica. Os estudantes passaram a apresentar maior capacidade de justificar suas interpretações, utilizando evidências históricas e estabelecendo relações causais entre diferentes eventos e processos.

Essa evolução na argumentação histórica está alinhada à compreensão de que o pensamento histórico envolve não apenas a interpretação do passado, mas também a construção de narrativas explicativas coerentes e fundamentadas (Rüsen, 2001). As atividades propostas, baseadas em metodologias ativas, favoreceram o engajamento cognitivo dos estudantes, estimulando o esforço intelectual e a persistência diante de desafios interpretativos.

A aprendizagem significativa observada pode ser compreendida à luz de Ausubel (2003), uma vez que os novos conteúdos históricos foram ancorados nos conhecimentos prévios dos estudantes, permitindo maior compreensão e retenção. A contextualização dos conteúdos e a problematização das narrativas históricas contribuíram para a construção de significados mais duradouros.

Mediação pedagógica e construção do conhecimento histórico

Os dados indicaram que a mediação pedagógica desempenhou papel central na consolidação da aprendizagem histórica e do pensamento histórico. O professor atuou como mediador dos processos investigativos, orientando questionamentos, promovendo o diálogo e incentivando a reflexão crítica.

Essa atuação docente encontra respaldo na concepção freireana de educação problematizadora, que defende o diálogo como eixo estruturante da aprendizagem (Freire, 1996). No contexto do ensino de História, a mediação pedagógica mostrou-se fundamental para que os estudantes superassem leituras simplificadoras do passado e desenvolvessem postura crítica diante das narrativas históricas.

Além disso, a mediação docente contribuiu para a criação de um ambiente de aprendizagem colaborativo, no qual os estudantes se sentiram encorajados a expressar suas interpretações e a confrontar diferentes pontos de vista, fortalecendo o processo de construção coletiva do conhecimento histórico.

Limites e desafios no desenvolvimento da aprendizagem histórica

Apesar dos avanços observados, a pesquisa também evidenciou limites e desafios no desenvolvimento da aprendizagem histórica por meio das metodologias ativas. Entre eles, destacam-se as dificuldades iniciais dos estudantes em lidar com atividades investigativas mais complexas e a necessidade de maior tempo para consolidação das competências interpretativas e argumentativas.

Esses desafios reforçam a compreensão de que o desenvolvimento do pensamento histórico é processo gradual, que requer continuidade e acompanhamento pedagógico sistemático (Rüsen, 2001). Conforme aponta Cardoso (2021), a efetividade das metodologias ativas no ensino de História depende de planejamento cuidadoso, mediação docente constante e adaptação às condições concretas do contexto escolar.

Síntese da discussão

De modo geral, os resultados indicam que as metodologias ativas contribuíram para o desenvolvimento da aprendizagem histórica e do pensamento histórico no Ensino Médio, ao favorecer práticas investigativas, interpretação de fontes e construção de argumentações historicamente fundamentadas. A articulação entre mediação pedagógica, aprendizagem significativa e protagonismo discente revelou-se elemento central para a efetividade das práticas analisadas.

Os achados dialogam de forma consistente com a literatura sobre aprendizagem histórica e ensino de História (Rüsen, 2001; Cardoso, 2021), bem como com teorias da aprendizagem que enfatizam a mediação e a construção ativa do conhecimento (Vygotsky, 2007; Ausubel, 2003; Freire, 1996). Assim, o estudo reforça a compreensão de que metodologias ativas, quando fundamentadas teoricamente e implementadas de forma contextualizada, podem contribuir de maneira significativa para a formação histórica dos estudantes.

Consciência histórica e orientação temporal no Ensino Médio

No Ensino Médio, a aprendizagem histórica adquire densidade particular porque se articula à formação de jovens que já operam com maior capacidade de abstração e conseguem

sustentar comparações, inferências e julgamentos argumentativos. Nessa etapa, torna-se decisivo trabalhar a consciência histórica como competência de orientação no tempo: compreender que o passado é interpretado a partir de perguntas do presente, e que diferentes narrativas disputam sentidos socialmente. Rüsen (2001; 2010) é um autor-base nesse debate ao afirmar que a História escolar deve contribuir para que o estudante produza orientações temporais capazes de fundamentar a compreensão do mundo e a ação. Isso implica deslocar o ensino de uma sequência linear de acontecimentos para a problematização das experiências humanas e de suas interpretações, o que demanda mediações pedagógicas sistemáticas e critérios historiográficos acessíveis ao nível escolar.

Em termos didáticos, desenvolver consciência histórica no Ensino Médio significa favorecer a passagem de explicações simplificadoras para explicações que considerem múltiplas causalidades, contextos e perspectivas. Ao trabalhar temas como colonialismo, escravidão, industrialização e regimes autoritários, por exemplo, o professor pode estimular a compreensão de que mudanças e permanências convivem, que a ação histórica envolve conflitos e disputas e que a produção de evidências exige critérios de validação. Tais elementos dialogam com o pensamento histórico como capacidade de construir argumentos situados, não apenas de ‘opinar’ sobre o passado, mas de sustentar interpretações com base em fontes e conceitos (Rüsen, 2010).

Pensamento histórico: competências de segunda ordem e trabalho com fontes

A literatura internacional sobre educação histórica tem defendido que a aprendizagem histórica se fortalece quando o currículo explicita competências de segunda ordem, isto é, conceitos que organizam o raciocínio histórico e permitem interpretar o passado para além do conteúdo factual. Entre esses conceitos, destacam-se evidência, significância histórica, continuidade e mudança, causa e consequência, perspectiva histórica e dimensão ética do julgamento. Seixas e Morton (2013) sistematizam essas dimensões como eixos para o desenvolvimento do pensamento histórico, argumentando que a escola deve ensinar os estudantes a pensar historicamente, isto é, a mobilizar critérios para selecionar, interpretar e justificar narrativas sobre o passado.

No Ensino Médio, o trabalho com fontes primárias e secundárias torna-se um caminho privilegiado para operacionalizar essas competências. Ao analisar documentos, imagens, mapas, depoimentos, estatísticas e diferentes versões narrativas, os estudantes são convidados a formular perguntas, identificar intencionalidades, reconhecer lacunas e estabelecer relações entre evidências e interpretações. Esse movimento é consistente com a ideia de ‘pensar com as fontes’, não apenas ‘sobre as fontes’. Wineburg (2001) enfatiza que o raciocínio histórico envolve práticas

específicas de leitura e interpretação, como a contextualização, a corroboração e a atenção ao autor e ao propósito dos documentos. Embora a escola não reproduza integralmente o trabalho do historiador, ela pode aproximar o estudante de procedimentos intelectuais que qualifiquem a aprendizagem e reduzam o consumo acrítico de narrativas prontas.

A construção de explicações históricas no Ensino Médio, portanto, depende de tarefas que exijam seleção de evidências e justificativa de argumentos. Do ponto de vista avaliativo, isso implica valorizar processos de elaboração e revisão, e não apenas respostas finais. A avaliação formativa, ao oferecer devolutivas frequentes sobre critérios de argumentação, tende a sustentar o engajamento cognitivo e a progressão do pensamento histórico ao longo das unidades de estudo (BLACK; WILIAM, 2009).

Mediação docente, linguagem acadêmica e engajamento cognitivo

A mediação docente é a condição que transforma atividades em aprendizagem. No Ensino Médio, a complexidade conceitual do conteúdo histórico exige que o professor atue como organizador de tarefas, mediador de sentidos e orientador da linguagem acadêmica. A aprendizagem histórica demanda que estudantes aprendam a escrever e a falar historicamente: definir conceitos, construir relações temporais, comparar interpretações, usar conectores argumentativos e explicitar evidências. Essa dimensão discursiva é indissociável do pensamento histórico, pois a História é um conhecimento narrativo-argumentativo. Nesse sentido, a perspectiva sociocultural enfatiza que a aprendizagem ocorre em interação e mediação, com apoio gradual para que o estudante realize operações intelectuais mais complexas (Vygotsky, 2007).

Ao mesmo tempo, a mediação no Ensino Médio precisa considerar a heterogeneidade das turmas: diferentes ritmos de leitura, repertórios culturais e experiências escolares. Estratégias como roteiros de análise de fontes, rubricas de argumentação, perguntas-guia e momentos estruturados de devolutiva contribuem para reduzir a distância entre estudantes e tarefas de alta complexidade. Assim, o engajamento cognitivo deixa de ser um atributo individual e passa a ser compreendido como produto de condições didáticas planejadas, coerentes com o objetivo de formar o pensamento histórico.

Metodologias ativas no Ensino Médio: pressupostos e limites interpretativos

No Ensino Médio, metodologias ativas são frequentemente associadas à autonomia e ao protagonismo juvenil. Entretanto, do ponto de vista analítico, é necessário evitar duas simplificações: (a) a ideia de que autonomia é pré-requisito natural e (b) a crença de que a metodologia,

por si só, gera aprendizagem. Autonomia é competência construída e requer suporte, rotinas e critérios claros. Moran (2018) e Bacich e Moran (2018) argumentam que metodologias ativas demandam desenho instrucional, isto é, planejamento de objetivos, sequências e tarefas coerentes com o nível cognitivo esperado. No ensino de História, isso significa desenhar atividades que mobilizem conceitos de segunda ordem e incentivem a produção de interpretações sustentadas por evidências.

Além disso, metodologias ativas no Ensino Médio precisam dialogar com a cultura escolar e com as práticas avaliativas vigentes. Quando avaliações valorizam apenas reprodução de conteúdo, estudantes tendem a priorizar estratégias superficiais de estudo. Por isso, a adoção de metodologias ativas deve ser acompanhada de avaliação formativa e de critérios explícitos de qualidade argumentativa, de modo que os estudantes compreendam o que significa ‘pensar historicamente’ e como serão avaliados (BLACK; WILIAM, 2009).

Sala de Aula Invertida e aprendizagem histórica: desenho pedagógico e equidade

A Sala de Aula Invertida, ao redistribuir o tempo de contato com o conteúdo, pode ampliar as oportunidades de aprendizagem histórica no Ensino Médio quando o tempo presencial é dedicado a tarefas de alto nível cognitivo. Contudo, a fase pré-aula não deve ser compreendida como ‘transferência’ de responsabilidade. Ela precisa ser orientada por objetivos claros, materiais acessíveis e tarefas de preparação que reduzam ambiguidades. A literatura destaca que o sucesso do modelo depende do encadeamento entre o que o estudante faz antes da aula e o que realizará no encontro presencial (BERGMANN; SAMS, 2016). Sem essa coerência, o modelo perde sentido e tende a gerar descontinuidade pedagógica.

No contexto de escolas públicas, a equidade deve ser tratada como critério de implementação. Diferenças de acesso a internet, dispositivos e ambientes de estudo podem afetar a participação na etapa prévia. Estratégias como disponibilização de materiais impressos, utilização de laboratórios em horários alternativos, estudo coletivo orientado e flexibilização de formatos são mecanismos de mitigação. O princípio orientador é que a metodologia não pode se tornar filtro de exclusão: seu potencial formativo depende de condições reais de participação e de suporte institucional.

Estratégias ativas no ensino de História: problemas, projetos e estudo de caso

Para além da Sala de Aula Invertida, outras estratégias ativas podem fortalecer a aprendizagem histórica no Ensino Médio. A aprendizagem baseada em problemas (PBL) e a apren-

dizagem por projetos podem ser integradas ao currículo de História por meio de questões socialmente vivas, debates públicos e investigações históricas orientadas. O estudo de caso, por sua vez, permite explorar eventos específicos com profundidade, analisando contextos, atores e consequências. Em todos esses formatos, o critério de qualidade não é a ‘atividade’ em si, mas o tipo de raciocínio que ela mobiliza: interpretação de evidências, comparação de perspectivas e construção de explicações historicamente fundamentadas.

Nesse ponto, a contribuição freireana permanece estruturante. Ao afirmar que a docência deve criar possibilidades para a produção do conhecimento, Freire (1996) reforça que o estudante precisa ser convocado a pensar e a problematizar, não a repetir. Em termos operacionais, isso implica organizar a aula como espaço de perguntas, investigação e diálogo. Um princípio orientador pode ser sintetizado na formulação conhecida do autor:

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (Freire, 1996, p. 47)

Rigor metodológico no Ensino Médio: validade, triangulação e transparência analítica

No Ensino Médio, pesquisas interventivas em sala de aula exigem atenção especial ao rigor metodológico, sobretudo para evitar inferências apressadas sobre ‘efeitos’ da metodologia. A consistência interpretativa pode ser fortalecida por triangulação de fontes (observação, produções discentes, questionários, entrevistas e registros avaliativos) e por transparência na descrição do desenho pedagógico. Ao explicitar etapas, critérios de categorização e limites do estudo, o pesquisador reduz vieses interpretativos e oferece condições para que a comunidade acadêmica compreenda o alcance do trabalho.

A análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), é especialmente adequada quando o objetivo é interpretar sentidos recorrentes nas produções textuais e nas interações. Ao organizar o corpus, definir unidades de registro e construir categorias, o pesquisador consegue aproximar-se de padrões de significado relacionados ao pensamento histórico, como uso de evidências, construção de causalidade e tomada de perspectiva. Em consonância com essa orientação, a análise deve ser conduzida de forma sistemática, com registro das decisões analíticas.

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. (Bardin, 2016, p. 37)

Engajamento e qualidade argumentativa no Ensino Médio: evidências e progressão

Os resultados discutidos ganham maior densidade quando analisados em termos de progressão argumentativa. No Ensino Médio, a aprendizagem histórica pode ser observada não apenas na participação, mas na qualidade da explicação: capacidade de sustentar uma tese, selecionar evidências pertinentes, reconhecer contradições e considerar perspectivas. Nesse sentido, os dados indicam que tarefas de análise de fontes e debates estruturados ampliam a probabilidade de o estudante explicitar critérios e justificar interpretações, aproximando-se de um raciocínio histórico mais robusto.

A avaliação formativa exerce função decisiva nesse processo. Quando o professor oferece devolutivas específicas sobre a adequação das evidências, a clareza da argumentação e a coerência temporal, o estudante tende a revisar suas produções e a elaborar respostas mais fundamentadas. Black e Wiliam (2009) sugerem que feedbacks formativos são particularmente eficazes quando orientam o estudante sobre como melhorar e quando os critérios de sucesso são tornados explícitos. Em termos de ensino de História, isso se traduz em rubricas de análise de fontes, orientações sobre construção de causalidade e validação de narrativas.

Cultura escolar, avaliação e sustentabilidade das metodologias ativas

A sustentabilidade das metodologias ativas no Ensino Médio depende do alinhamento entre inovação pedagógica e cultura escolar. Se a escola mantém avaliações centradas na reprodução de conteúdo e tempos pedagógicos rigidamente voltados a cobertura curricular, metodologias ativas tendem a ser percebidas como ‘extra’ e não como parte do núcleo do ensino. Nesse cenário, a inovação pode se tornar episódica. Por outro lado, quando a gestão escolar apoia planejamento, oferece tempo para colaboração docente e reconhece a avaliação formativa como componente legítimo, a metodologia se torna mais consistente e capaz de produzir impactos no engajamento e no pensamento histórico.

Implicações pedagógicas, curriculares e políticas para o Ensino Médio

Do ponto de vista pedagógico, os resultados reforçam que metodologias ativas devem ser desenhadas para promover o pensamento histórico: tarefas de análise de fontes, debates argumentativos, investigação orientada e produção de narrativas. Curricularmente, recomenda-se explicitar competências de segunda ordem e alinhar objetivos, atividades e avaliação. Politicamente, a implementação exige condições de equidade: acesso a materiais, infraestrutura, apoio ao

planejamento e formação docente continuada. Sem essas condições, há risco de que a metodologia amplie desigualdades, transferindo responsabilidades para o estudante sem suporte.

CONCLUSÃO AMPLIADA E AGENDA DE PESQUISA

Em síntese, o artigo sustenta que a aprendizagem histórica no Ensino Médio pode ser potencializada quando metodologias ativas são articuladas a um referencial teórico consistente e a mediações docentes qualificadas. O desenvolvimento do pensamento histórico depende de experiências de aprendizagem que convoquem o estudante a interpretar, argumentar e orientar-se no tempo. Assim, metodologias ativas não constituem soluções técnicas, mas possibilidades pedagógicas situadas, cujo valor depende do desenho instrucional, da avaliação formativa e das condições institucionais.

Como agenda de pesquisa, recomenda-se ampliar estudos empíricos em diferentes escolas e contextos do Ensino Médio, investigando: (a) como diferentes formatos de materiais pré-aula influenciam a participação; (b) como rubricas de argumentação histórica afetam a progressão do pensamento histórico; e (c) como políticas de formação docente e de infraestrutura condicionam a sustentabilidade das metodologias ativas. Tais investigações podem contribuir para qualificar o debate e oferecer evidências mais robustas sobre condições de efetividade, sem perder a cautela interpretativa.

Procedimentos de confiabilidade, saturação categorial e auditabilidade

Para reforçar a confiabilidade da análise no contexto do Ensino Médio, adotaram-se procedimentos de registro sistemático das decisões analíticas, o que amplia a auditabilidade do estudo. A construção das categorias seguiu um movimento iterativo: leitura flutuante do corpus, definição de unidades de registro, codificação inicial e consolidação de categorias por convergência semântica. Ao longo do processo, buscou-se observar a estabilidade das categorias diante de novos excertos, de modo a reduzir interpretações impressionistas. Embora a pesquisa não pretenda produzir generalizações estatísticas, o cuidado com a consistência interna fortalece a credibilidade interpretativa e permite que outros pesquisadores compreendam o caminho analítico realizado.

No que se refere à saturação categorial, considerou-se que uma categoria estava suficientemente descrita quando novos registros não acrescentavam propriedades analíticas substantivas, mas reiteravam padrões já identificados. Esse critério é pertinente em pesquisas qualitativas que analisam produções discursivas e interações em sala de aula, especialmente quando o foco é in-

interpretar manifestações do pensamento histórico (por exemplo, uso de evidências, construção de causalidade e tomada de perspectiva). Adicionalmente, foram produzidos quadros de síntese para documentar a relação entre categorias, indicadores e exemplos empíricos, favorecendo transparência e rastreabilidade.

Limitações, validade externa e cautela interpretativa no Ensino Médio

Ainda que os resultados apontem contribuições relevantes das metodologias ativas para a aprendizagem histórica no Ensino Médio, é imprescindível explicitar limitações e manter cautela interpretativa. Em primeiro lugar, os achados refletem um contexto escolar específico, com características próprias de gestão, perfil discente e cultura pedagógica. Em segundo lugar, os avanços observados no pensamento histórico podem estar relacionados a fatores concomitantes, como a qualidade da mediação docente, o uso de avaliação formativa e a seleção de materiais didáticos, o que inviabiliza atribuições causais diretas à metodologia isoladamente. Em terceiro lugar, a participação dos estudantes na etapa prévia da Sala de Aula Invertida pode variar conforme condições de acesso e rotinas familiares, exigindo estratégias de equidade para evitar vieses de participação.

Essas limitações, entretanto, não reduzem o valor do estudo: ao contrário, orientam leituras mais responsáveis sobre o alcance das conclusões. A principal contribuição reside na análise das condições sob as quais metodologias ativas podem favorecer o pensamento histórico no Ensino Médio, indicando que o efeito educacional é produzido por um arranjo pedagógico integrado (objetivos, tarefas, mediação e avaliação). Assim, recomenda-se que futuras investigações ampliem a diversidade de contextos, comparem turmas e explorem desenhos quase experimentais quando viável, sem abandonar a interpretação qualitativa das interações e das produções discentes.

Recomendações aplicadas: planejamento, avaliação e formação docente

Como recomendações aplicadas ao Ensino Médio, destacam-se três eixos. O primeiro é o planejamento por competências do pensamento histórico: definir com clareza o que se espera que o estudante seja capaz de fazer ao final da unidade (por exemplo, interpretar evidências, sustentar uma tese histórica, comparar perspectivas) e desenhar atividades coerentes com esses objetivos. O segundo é a avaliação formativa orientada por critérios: rubricas de análise de fontes, devolutivas sobre argumentação e momentos de reescrita ou revisão, para que o estudante compreenda como progredir. O terceiro é a formação docente continuada, articulando fundamentos

da aprendizagem histórica, desenho instrucional e estratégias de equidade, de modo a sustentar a implementação sem sobrecarga e sem perda de coerência pedagógica.

Em síntese, consolidar metodologias ativas no Ensino Médio demanda compreender que o ‘ativo’ não é apenas o movimento do estudante, mas o tipo de operação intelectual que ele realiza. Quando as tarefas convocam interpretação, explicação e argumentação historicamente fundamentadas, cria-se um ambiente propício ao desenvolvimento do pensamento histórico e à aprendizagem com sentido. Essa conclusão mantém a coerência com a literatura e preserva a cautela necessária para evitar leituras deterministas sobre metodologias.

Aprendizagem histórica, BNCC e competências do Ensino Médio

No contexto brasileiro, a discussão sobre aprendizagem histórica no Ensino Médio pode ser fortalecida ao dialogar com a lógica de competências e habilidades estabelecida pela BNCC. Ainda que o documento curricular não substitua debates epistemológicos da Didática da História, ele oferece um vocabulário de planejamento que pode ser apropriado criticamente: análise de fontes, construção de argumentos, leitura de múltiplas linguagens e compreensão da historicidade de fenômenos sociais. Ao alinhar as metodologias ativas a essas competências, o professor evita que a inovação se torne episódica e garante coerência entre objetivos formativos, seleção de conteúdos e procedimentos avaliativos. Para o Ensino Médio, isso significa planejar sequências didáticas que ampliem a autonomia intelectual do estudante, sustentando progressão no uso de evidências, na tomada de perspectiva e na elaboração de explicações historicamente consistentes.

Do ponto de vista pedagógico, a BNCC pode funcionar como referência para explicitar o que será observado como ‘evidência de aprendizagem’, evitando avaliações centradas apenas em acerto factual. Em um projeto de investigação histórica, por exemplo, a evidência pode ser a capacidade de selecionar documentos pertinentes, justificar escolhas, comparar interpretações e produzir sínteses argumentativas. Assim, metodologias ativas deixam de ser apenas ‘formas diferentes de aula’ e passam a constituir estratégias para desenvolver competências historicamente qualificadas, com critérios de qualidade transparentes para estudantes e para a própria gestão escolar.

Letramento midiático, tecnologia e pensamento histórico no Ensino Médio

No Ensino Médio, a relação entre metodologias ativas e tecnologia deve ser discutida também como questão de letramento midiático e informacional. A circulação de narrativas históricas em redes sociais, vídeos curtos e conteúdos descontextualizados amplia o risco de anacronis-

mos, desinformação e consumo acrítico de explicações simplistas. Nesse cenário, a aprendizagem histórica pode contribuir para formar estudantes capazes de avaliar fontes, identificar intencionalidades, reconhecer vieses e sustentar interpretações com base em evidências. Metodologias ativas, quando bem desenhadas, criam oportunidades para que os estudantes exerçam essas competências: comparar versões, checar autoria, contextualizar documentos e elaborar argumentos em formatos multimodais (texto, infográfico, podcast, debate). O foco permanece o mesmo: não é a tecnologia em si, mas o tipo de raciocínio histórico que ela viabiliza e a qualidade da mediação docente que orienta seu uso.

Por fim, cabe destacar que, no Ensino Médio, a implementação de metodologias ativas deve observar princípios éticos e pedagógicos que assegurem a participação responsável dos estudantes. Isso inclui orientar o uso de fontes e de informações, evitar exposição indevida de dados pessoais em atividades digitais, garantir ambientes de debate respeitosos e sustentar uma cultura de avaliação que valorize o processo de aprendizagem. Quando esses cuidados são incorporados ao planejamento, a inovação metodológica tende a fortalecer a autonomia intelectual sem produzir efeitos contraproducentes, preservando a finalidade formativa do ensino de História e a qualidade do desenvolvimento do pensamento histórico.

ANEXO A – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história**. Brasília: Editora UnB, 2001.

AUSUBEL, David Paul. **The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view**. Dordrecht: Springer, 2003.

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

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CARDOSO, Waldenberge. **Metodologias ativas para o ensino de História**. Curitiba: Appris, 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Conselho Nacional de Saúde.

Bacich, L., & Moran, J. (Orgs.). (2018). Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática. Penso.

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.

Seixas, P., & Morton, T. (2013). The big six historical thinking concepts. Nelson Education.

Wineburg, S. (2001). Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past. Temple University Press.

Submetido em: 4 de abril de 2026.

Aprovado em: 29 de julho de 2026.

Publicado em: 23 de agosto de 2026.