

**ENSINO DE HISTÓRIA: METODOLOGIAS ATIVAS E APRENDIZAGEM  
SIGNIFICATIVA****HISTORY TEACHING: ACTIVE METHODOLOGIES AND SIGNIFICANT  
LEARNING**Maria Lúcia Alves Teixeira Silva<sup>1</sup>**RESUMO**

A proposta deste estudo vai além do debate acerca da metodologia tradicionalista. Aponta possíveis alternativas que possibilitem trazer o aluno para a dimensão histórica a partir da experiência por ele vivida. Como situação-problema indaga-se: que resultados se podem obter com o ensino da disciplina de História com a práxis de novos paradigmas estimuladores do ensino-aprendizagem? Os objetivos estão em compreender o processo de práticas libertadoras quanto aos hábitos de ler, interpretar e ser capaz de dar novos significados às produções históricas num fazer crítico às nomenclaturas textuais. É preciso abandonar os “velhos” sistemas/costumes e “navegar” pelos “novos” caminhos que a literatura moderna tem para oferecer. A metodologia/técnica pauta-se pela pesquisa bibliográfica/exploratória com uso de material disponível em sites na busca de informações para contextualização. Verificou-se um ensino centrado no aprendiz, e o quanto as metodologias ativas contribuem para uma aprendizagem significativa.

**Palavras-chave:** História. Novos paradigmas didáticos-pedagógicos. Ensino-aprendizagem. Metodologias ativas.

**ABSTRACT**

The proposal of this study goes beyond the debate about the traditionalist methodology, it points out possible alternatives that make it possible to bring the student to a historical dimension considering the experience of history he lived. As a problem situation, we ask: what results can be obtained with the teaching of the discipline of History with the practice of new stimulating paradigms of teaching-learning? The objectives are to understand the process of interpreting practices regarding the habits of reading, interpreting and being able to give new meanings to historical productions in a habit of criticizing textual nomenclatures. It is necessary to abandon the “old” systems / customs and “navigate” the “new” paths that modern literature has to offer. The methodology / technique is guided by bibliographic /

<sup>1</sup> Doutoranda em Humanidades y Artes pela Universidade Nacional de Rosário (UNR). Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Licenciatura em História pela Faculdade de Educação Ciências e Letras de Quirinópolis (FECLQ). Professora da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6781452815763913>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4410-6822>. E-mail: [teixeiraalves1970@gmail.com](mailto:teixeiraalves1970@gmail.com)



exploratory research using material available on websites in search of information for contextualization. The potential of student-centered teaching was verified, and the extent to which active methodologies contribute to meaningful learning.

**Keywords:** History. New didactic-pedagogical paradigms. Teaching-learning. Active methodologies.

**Data de submissão:** 09 maio 2019.

**Data de aprovação:** 15 maio 2020.



## 1 INTRODUÇÃO

História, uma ciência que por séculos foi ensinada num sistema que se restringia às práticas dogmáticas. Mudanças vieram e a escola as refletem em concomitância às tecnologias. Não dá mais para fazer a mesma coisa. O aprendiz precisa ser participante de sua própria aprendizagem. Surge-se o tema: “História: uma visão inovadora – o educando, centro do ensino-aprendizagem”. Repensar “como” narrar, contar os fatos, acontecimentos impõe a necessidade de reflexão. Encontra-se a situação-problema: que resultados se podem obter com o ensino da disciplina de História com a práxis de novos paradigmas estimuladores do ensino-aprendizagem?

A justificativa está centrada no desejo de fazer diferente, mudar para atender o público alvo: o aprendiz quanto ao ensino-aprendizagem. Ensinar História exige do docente conhecimento, criatividade, contextualização para ressignificar os signos linguísticos, propondo ao educando ir além da decodificação, ou seja, imergir no texto e, com a inferência, ser capaz de terminar de escrevê-lo. Para ensinar História, na atualidade, há necessidade de fazer mudança quanto às metodologias/técnicas para proporcionar meios/recursos que o estudante ao ler a História tenha uma ação crítico-reflexiva na aquisição dos saberes num “que - fazer” por prazer, por sentir-se bem.

Os objetivos estão em compreender o processo de práticas libertadoras quanto aos hábitos de ler, interpretar e ser capaz de dar novos significados às produções históricas num hábito de se fazer crítica às nomenclaturas textuais. É preciso abandonar os “velhos” sistemas/costumes e “navegar” pelos “novos” caminhos que a literatura moderna tem para oferecer. A metodologia/técnica pauta-se pela pesquisa bibliográfica/exploratória com uso de material disponível em sites na busca de informações para contextualização.

A disciplina de História é uma ciência que o educador propõe ao educando pensar, papel fundamental de quem ensina e, ainda, desenvolver as práticas libertadoras em “aprender a aprender”.

O ensino de História nos moldes tradicionais traz uma visão histórica marcada por grandes acontecimentos, numa linearidade e composição sequencial que se encaixam de

sentidos até chegar ao que somos hoje, como se, mecanicamente, as coisas se simplificassem e os alunos compreendessem a História e, com ela, sua própria história, sem se reconhecer como parte dela.

“O que caracteriza a chamada Pedagogia Tradicional presente no ensino, é o uso da memória, conduzindo a um estudo que passa a ser entendido como uma memorização de nomes, datas, fatos e lugares” (BITTENCOURT, 2009). Nessa prática se utiliza um método de ensino baseado em aulas expositivas, o que evidencia claramente uma relação de poder em sala de aula (relação professor/aluno).

Nesse sentido, a memorização no processo de aprendizagem, direciona o sujeito no chamado “discurso competente”, ou seja, a hierarquia mantida pela relação de poder na sala de aula gera um desprezo pelo estudo reflexivo, atendo-se apenas para um exercício de memória. Os conhecimentos ficam, assim, desprovidos de significados sociais, sem nenhum vínculo com a realidade do educando.

“O repensar dessa situação para o cenário de mudanças aponta para a necessidade de estudo e reflexão” (CABRINI et al., 2000). E, geralmente, o que é apresentado aos alunos são conteúdos que parecem muito distantes da sua vivência, fazendo com que o sujeito-aprendente não se perceba como centro do processo de ensino-aprendizagem.

Quando o ensino de História, parte de divisões entre o saber e o não saber, dá a entender que se trata de um produto pronto, o que configura como sendo uma verdade pertinente ao professor, pertencente ao livro didático, e ensinada ao educando que seria o “consumidor” passivo. Nesse aspecto, o aluno ficaria ausente do processo de elaboração do conhecimento, por não se preocupar com as condições de elaboração de um conteúdo, que lhe é apenas apresentado.

A articulação pensada para o aprendiz envolto no processo de ensino-aprendizagem é complexa, porém não pode ser entendida como um processo mecânico, cujo conhecimento produzido seja necessariamente transmitido e incorporado. Daí, a necessidade que se trabalhe conteúdos pensados, articulados e selecionados de modo que sejam significativos para um público que na maioria das escolas brasileiras, advêm de diferentes condições sociais e culturais.

Essa prática de ensino pautado numa História tradicional conhecida por muitos, gerou em grande parte dos estudantes, um distanciamento e indiferença ao ensino de História, pautado no senso comum de que a disciplina só trata de “coisas antigas” e que “não tem nada a ver” com o nosso dia a dia. Um modelo de ensino que ao lidar apenas com heróis e sujeitos fundadores, exclui totalmente os alunos do processo histórico.

Nas palavras de Cabrini et al. (2000, p. 34).

Essa história, que exclui a realidade do aluno, que despreza qualquer experiência da história por ele vivida, impossibilita-o de chegar a uma interrogação sobre sua própria historicidade, sobre a dimensão histórica de sua realidade individual, de sua família, de sua classe, de seu país, de seu tempo... Essa história torna “natural” o fato de o aluno não se ver como um agente histórico, torna-o incapaz de colocar questões ou de perceber os conhecimentos que, a partir de suas experiências individuais, possam ser base de discussão em sala de aula (CABRINI et al., 2000, p. 34).

Observe-se, assim, um distanciamento entre a escola e a vida do aluno. Concepção essa que acarreta no pressuposto do que deve ser ensinado, e o que a escola procura ensinar. O comprometimento com a estrutura sufocante de autoritarismo do sistema educacional leva a pensar na impossibilidade de qualquer outra opção de conteúdo.

Contudo, a proposta deste estudo vai além do debate acerca da metodologia tradicionalista, pois aponta possíveis alternativas que propõe trazer o aprendiz para uma dimensão histórica ao prever a experiência da história por ele vivida. É preciso reconhecer a necessidade de atualização. Para tanto, faz-se necessário pensar em como renovar o ensino.

## 2 REFLEXÕES SOBRE O ATO DE EDUCAR: ALUNO, UM AGENTE DO PROCESSO DE ENSINO

Esse é um tema complexo. Por outro lado, significa considerar o fenômeno de integração do aluno, dar condições de verificar e comparar situações para que o mesmo possa aprender mediante reflexão, a partir da sua própria atuação, uma vez que o professor atue como estimulador do processo de ensino-aprendizagem. “Para que esse processo se

concretize no ambiente escolar, é necessário que o aluno desenvolva a capacidade de leitura e interpretação das diferentes situações que circundam sua vida e se reconheça como sujeito ativo no meio onde vive” (COSTA; PINHEIRO, 2013).

O passo de largada para esse desafio, é apresentar um problema e dar condições ao educando para verificar e comparar, fazer com que visualize a importância do saber dentro da sua realidade. Mesmo tendo conhecimento da precariedade em que se apresenta o quadro de ensino no Brasil, a mudança necessária vai além de alterações de conteúdos e dos métodos de ensino.

No ensino de História, cada aluno, precisa se perceber como um agente histórico, a fim de que pratique reflexão da própria vida, na escola e para além dela, pois esta disciplina produz um conhecimento fundamental para a vida do sujeito enquanto indivíduo, eminentemente, participativo do processo histórico. Como explica Cerri (2009, p. 149), “[e]nsino de história é um fenômeno social, e não somente um fenômeno da educação formal. É integrado por todos os esforços por estabelecer sentidos para o tempo experienciado pela coletividade”.

Nesse contexto, ao reconhecer que a consciência social é algo concreto, porém, puramente circunstancial, o estudante precisa aprender mais do que conteúdos: deve refletir criticamente para que a sua compreensão da realidade seja mais abrangente, para que possa relacionar as informações e instrumentalizá-las na sua leitura de mundo.

Ressalta-se que a questão não é tão somente considerar o aluno como agente participativo do processo de ensino e aprendizagem, mas sobretudo, despertar o interesse desse aluno. A preocupação recai sobre a necessidade de trabalhar com a aprendizagem significativa. “É fazer o aluno entender que o conhecimento histórico não se adquire como um dom - como comumente ouve-se os alunos afirmarem: eu não dou para aprender História - nem mesmo como uma mercadoria que se compra bem ou mal” (SCHMIDT, 1996, p. 118).

O aprendiz precisa adquirir suas ferramentas de produção de conhecimento, enquanto ao professor, mediante o ensino de História, cabe dar condições ao aluno de instigar a levantar problemas, estimulando-o a reintegrá-lo num conjunto mais amplo de outros problemas.

Pensar o ensino de História<sup>2</sup>, é compreender a metodologia do trabalho docente sobre os procedimentos, fundamentos, usos e relações do conhecimento histórico em sociedade. Refletir sobre o ensino de História é o que se procura fazer neste estudo, abordando, Ensino de História: metodologias ativas e aprendizagem significativa.

Não se pode desconsiderar os saberes já aprendidos. Todavia, relacionar os conhecimentos prévios com os saberes novos de certa forma implica aprendizado significativo.

Ressalta-se, pois a importância de se trabalhar o ensino de História na realidade em que o sujeito faça parte, e que o leve a repensar, a se sentir agente da história como produto e produtor, sendo capaz de compreendê-la em outras realidades por meio da consciência crítica. Ao repensar o Ensino de História significativamente, os docentes formarão cidadãos críticos e criativos capazes de compreender a realidade do/de mundo em que vivem, conforme aquilo que já se conhece acerca do passado para se processar as mudanças no presente: é o que se fez e o que se faz.

### 3 DISCIPLINA HISTÓRIA E O SUJEITO APRENDENTE

A partir do século XIX, a História escolar é integrada ao conjunto de disciplinas. Essas, foram construindo saberes que fundamentavam o processo de escolarização brasileira, passando por mudanças significativas a partir de problemas epistemológicos enfrentados pelas escolas até chegar a esta discussão, as formas pelas quais os alunos interagem com o conhecimento e como o significam.

Ao pensar a disciplina História e o sujeito aprendente, pretende-se dar um breve histórico desta disciplina que experimentou diferentes momentos acerca dos conteúdos a serem ensinados, as finalidades de seu ensino e aos métodos que deveriam ser empregados.

---

<sup>2</sup> Ensino de História entendido como “a síntese móvel entre as demandas políticas e sociais por identidade coletiva e orientação no tempo, as concepções do que seja a teoria e o método histórico e, ainda às visões sobre qual conhecimento do passado é essencial para ser conhecido e assimilado pelas novas gerações” (CERRI, 2009, p. 150).

“O ensino de História surge pautado nas expectativas exteriorizadas pela sociedade” (CERRI, 2009). Portanto, será muito difícil que essa concepção seja rompida pelas propostas inovadoras. 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.

Assim, destacar a importância do sujeito aprendente é colocá-lo como participante ativo do processo de ensino-aprendizagem. Isso pressupõe, de acordo com Ausubel:

Inserir o aluno na ação, tendo em vista a assimilação ativa pela organização dos conhecimentos prévios, aqueles caracterizados como declarativos, mas pressupõe um conjunto de outros conhecimentos, procedimentais, afetivos e contextuais, que igualmente configuram a estrutura cognitiva prévia do aluno que aprende (ALEGRO apud AUSUBEL 2003, p. 85).

O autor refere-se ao conhecimento prévio, mas tem como horizonte o processo de ensino e aprendizagem escolar. Em função desse processo é se que considera necessário a identificação e o estudo dos conceitos iniciais relevantes – conceitos âncoras, subsunções, articuladores, integradores – presentes na estrutura cognitiva do estudante para que funcionem como estruturas integradoras de novos conteúdos ensinados na escola (ALEGRO apud AUSUBEL, 2003; TAVARES, 2004).

Nesse processo, ensinar a construir o conhecimento e ter ponto de vista não significa ensinar soluções, mas sim, estimular o senso crítico e a criatividade, enfim, que o educando estruture seu próprio ponto de vista histórico. Isso significa ensinar a construir e reformular conceitos e aplicá-los diante das mais variadas situações e problemas; compreender a realidade estudada na construção de argumentos que permitam explicar o meio, a si próprio e os outros.

#### 4 UM OLHAR PARA O TRABALHO DOCENTE: O FAZER HISTÓRICO E O FAZER PEDAGÓGICO

As argumentações de Libâneo (1994), abordam sobre a tomada de atitude crítica do professor que, deve pensar o papel da escola, formular seus objetivos no intuito de contribuir para a formação intelectual, com possibilidades ao conhecimento crítico. Assim, ao considerar o conhecimento do educando, não se trata de (des)politizar o discurso do professor, posto que não há discurso apolítico, mas de trazer um equilíbrio e ponderação. No diálogo entre professor e aluno, é importante que cada aluno se perceba como um ser social, alguém que vive numa determinada época, num determinado país ou região, oriundo de determinada classe social, contemporâneos de determinados acontecimentos.

Volta-se, então, a visão de ensino para a aprendizagem significativa. Deve-se ter entendimento e responsabilidade de formar-se para o ensino de História e entender a ensinagem como prática profissional a ser exercida. Entende-se, então, a necessidade de ser um docente capacitado intelectualmente e criativo.

Valorizar o educando e seu universo é fundamental, uma vez que o ensino é dinâmico e necessita adaptar-se às diversas realidades dos aprendizes, “[...] possibilitar aos alunos a compreensão de que os acontecimentos históricos não podem ser explicados de maneira simplista. É necessário fazê-los entender que numerosas relações, de pesos e características diferentes, interferem em sua realização” (SCHMIDT, 1996).

Para isso, é necessário, por parte dos professores ter planejamento e capacidade de fazer um diagnóstico da realidade da qual se parte e as interações com os conteúdos para chegar aos objetivos da aprendizagem significativa. E ainda, conduzir os alunos a questionar a partir das leituras, analisar as narrativas, identificando interesses e manipulações dentro da sociedade.

Por fim, considerar os conhecimentos prévios dos sujeitos aprendentes, levando-os a interagir com os novos para construir significados, visto que esses conhecimentos se modificam em função dessa interação e se diferenciam progressivamente. Aprender

significativamente implica ressignificar, pois aprendizagem sem relação com o conhecimento preexistente, é mecânica, não significativa.

## 5 ENSINO DE HISTÓRIA: TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS X METODOLOGIAS ATIVAS

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. Supõe-se que “ouvindo e fazendo” exercícios repetitivos, os alunos memorizam o conteúdo para reproduzi-lo, posteriormente, quando questionado pelo professor.

No modelo tradicional, o aprendente é fadado a receber a matéria e decorá-la. Esse tipo de conhecimento considera a concepção de aluno ideal, porém, o conhecimento é desvinculado da sua realidade. O ensino nos moldes tradicional não permite uma interação entre professor e aluno, onde o docente tende levar o educando para a passividade, ou seja, este passa a ser acrítico. Além do mais, os conteúdos de ensino são tratados isoladamente da vida cotidiana, o que desvincula possíveis interesses por parte dos aprendentes pelos problemas reais da sociedade e da vida. Nesse aspecto, Libâneo explica:

Muitos professores ainda acham que “partir do concreto” é a chave do ensino atualizado. Mas esta ideia já fazia parte da Pedagogia Tradicional porque o “concreto” (mostra objetos, ilustrações, gravuras etc.) serve apenas para gravar na mente o que é capitado pelos sentidos. O material concreto é mostrado, demonstrado, manipulado, mas o aluno não lida mentalmente com ele, não o pensa, não o reelabora com seu próprio pensamento. Aprendizagem, assim, continua receptiva, automática, não mobilizando a atividade mental do aluno e o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais (LIBÂNEO 1964, p. 64).

É interessante perceber que não são os professores os fundadores da pedagogia tradicional. Todavia, os professores licenciados nessa tendência, que, não se atualizam acerca das necessidades atuais do ensino-aprendizagem, não levam em conta as condições concretas

do aluno, nem mesmo a sua realidade. Diante desse quadro, o profissional de ensino é induzido para uma prática educativa que exige do aluno um retorno imediato, e, como consequência, acaba desvinculando os conhecimentos das circunstâncias do cotidiano.

As metodologias ativas têm por finalidade o preâmbulo para questionar e fazer avançar as teorias e práticas pedagógicas em sala de aula. Atualmente, vem ocorrendo diversas iniciativas pedagógicas que visam promover a autonomia do aluno, conciliando atividades colaborativas, tecnologia e o currículo escolar, denominadas Metodologias Ativas (Berbel, 2011; Valente, 2014; Moran, 2015; Muller, et al., 2017; Diesel; Balbez & Martins, 2017). Nelas, o aluno é encorajado a resolver problemas e desenvolver projetos, circundantes a sua realidade, assumindo uma postura colaborativa e participativa que dá suporte ao desenvolvimento do conhecimento. Desta forma, 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). Farias (2016, p. 19) afirma que as metodologias ativas têm por fim “[...] aproximar o discente de desafios e problemas que mobilizem seu poder cognitivo para o enfrentamento de situações reais, formando-o para o pensamento crítico e reflexivo e, conseqüentemente, um posicionamento ético em sociedade”.

Oliveira e Araújo (2016 apud VALENT, 2014, p. 86) no PDE (2016), apontam que há seis tipos de métodos ativos:

- 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.

Conforme expõem os autores sobre as seis tipologias de métodos ativos, fica claro o emprego de “sala de aula invertida”, em que o educando estuda o conteúdo, posteriormente sana as dúvidas com o professor e finalmente coloca em prática o conhecimento com exercícios e estudos de caso. Na instrução pelos pares, a aprendizagem baseada em problemas amplos, o aluno aprende a partir da experiência e da resolução de problema do mundo real. Já na aprendizagem fundada em equipe e estudo de caso, em que se estuda sobre os tribunais e não somente os textos doutrinários, o estudante da disciplina História desenvolve estudos a partir de situações mais concretas, como busca de informações em fontes e faz relações com situações mais concretas e não, apenas, doutrinas.

Nesse aspecto, Anastasia e Alves (2005 apud CERQUEIRA; JUSTOS, 2016) apontam síntese de métodos ou estratégias para o exercício das práticas de métodos ativos: aula expositiva dialogada; estudo de texto; dentro da sequência contexto-análise textual - análise das ideias - análise interpretativa - problematização e síntese; portfólio; tempestade de ideias; mapa conceitual; estudo dirigido; lista de discussão via tecnologias de informação; solução de problemas; Phillips 66 (atividades grupal, por meio da qual se propõe uma análise de problematização do contexto trazido pelos estudantes); grupo de verbalização e de observação; dramatização/ *role playing*; seminários; estudos de caso; júri simulado; simpósio; apresentação de painel (com abordagem de uma mesma temática, discutida pelos estudantes sob perspectivas teóricas/conceituais diversas); fórum; estudo do meio/visitas técnicas e ensino com pesquisa.

Corroborando com os autores, no ensino de História, as metodologias ativas como aulas expositivas dialogadas, análise textual e interpretativa, portfólio, mapa conceitual,

estudo dirigido, solução de problemas, contextos trazidos pelos estudantes, júri simulado, simpósio, apresentação de painel, fórum, ensino com pesquisas contribuem para o desenvolvimento cognitivo, autonomia, raciocínio lógico, assimilação não só de situações concretas, mas também do abstrato, como é o caso do ensino em evidência, marcado por teorias (abstração conceitual). As metodologias ativas propõem práticas adequadas ao aprendizado consciente e significativo, estimulando os aprendizes a “aprender a aprender”, evitando, até mesmo, a evasão escolar.

Conforme Michael (2006, 2016), as metodologias ativas favorecem o aprendizado mediante relações interpessoais e colaborativas que partem do princípio de que “aprendemos melhor quando o fazemos”, visto que quando a aprendizagem se torna significativa, faz sentido na promoção de mudanças na vida do aprendiz. O sistema de aprendizagens de métodos e aprendizagem ativa são fundamentais para evitar repetência e oportunizar o aprendiz à própria independência e ao autofazer. É um processo em que professor e aluno aprendem mutuamente.

## 6 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A aprendizagem significativa pressupõe novas ações no ensino. Para pesquisadores e/ou estudiosos da contemporaneidade, que acompanham ou fundamentam discussões a respeito do ensino de História e da historiografia, as mudanças e concepções propostas, precisam rever conceitos e procedimentos sobre a própria História e o seu papel dentro de uma proposta de ensino contextualizado de aprendizado significativo que seja emergido na realidade do educando.

Nessa perspectiva, explorar-se-á a teoria de Ausubel, psicólogo norte americano, considerado formulador inicial da teoria da aprendizagem significativa. Suas ideias possuem formulações iniciais na década de 60. Encontram-se entre as primeiras propostas psicoeducativas em sua obra “Psicologia Educacional”, recebendo colaborações em 1980 de Joseph Donald Novak e Helem Hanesian a cerca de fatores sociais, cognitivos e objetivos na aprendizagem. Ainda explicam:



O conhecimento é significativo por definição. É o produto significativo de um processo psicológico cognitivo ('saber') que envolve a interação entre ideias 'logicamente' (culturalmente) significativas, ideias anteriores ('ancoradas') relevantes da estrutura cognitiva particular do aprendiz (ou estrutura dos conhecimentos deste) e o 'mecanismo' mental do mesmo para aprender de forma significativa ou para adquirir e reter conhecimentos (ALEGRO apud AUSUBEL, 2003)<sup>3</sup>.

Assim, o conhecimento para ser significativo deve passar por um processo de construção do saber, que envolve a interação entre as ideias que já têm significado cultural para o aluno. Ao tratar de conhecimento prévio, Ausubel refere-se à situação de ancoragem, ou seja, ao processo de integração de novos conteúdos à estrutura cognitiva do sujeito. Novos conteúdos que interajam, levando o aprendente a articular seus conceitos e proposições.

Nesse sentido, a teoria da aprendizagem significativa dá ênfase para a ancoragem seletiva entre os conhecimentos já existentes e as ideias novas no processo de desenvolvimento da capacidade inquisitória do conhecimento: o que o aluno já sabe, chamado de conhecimento prévio (fatos, ideias, proposições, conceitos) é fundamental para a teoria da aprendizagem significativa.

Há de se ter como em vista que, quando algo é significativo para o aprendente, este se predispõe a adquirir novos conhecimentos. A predisposição do aluno para adquirir novas informações é favorável para uma aprendizagem significativa. Nesse caso, ensinar não depende somente de técnicas, considera-se que a ação do professor necessita ir além, para que se promova uma educação atingível a todos:

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

---

<sup>3</sup> folha de rosto.

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 (ALEGRO apud AUSUBEL, 2003, p. 155).

É perceptível que, para que haja uma aprendizagem significativa, o professor e o aluno devam trabalhar em conjunto. O professor precisa explorar outros espaços e estratégias na sua prática pedagógica. É necessária a independência dos agentes, neste caso, professor e aluno, o que não significa demarcação de territórios, mesmo porque eles são agentes que se completam na construção do saber.

Pensar o processo de ensino-aprendizagem como agentes ativos na construção do conhecimento, é trazer o aluno como sujeito ativo no processo do ensino-aprendizagem. É valorizar suas relações sociais com conexões históricas. O processo caracterizado pela relação professor/educandos, nessa condição, com a manifestação de olhar para o aprendiz como um sujeito participativo na aprendizagem, para que tanto professores quanto alunos consigam ir em busca do conhecimento numa inter-atividade para a aprendizagem.

As ideias existentes e as novas no processo de aquisição de conhecimento, quando relacionadas, facilitam o processo de aprendizagem, uma vez que o conhecimento é construído ativamente pelo sujeito e não recebido passivamente. Significa entendê-lo, num contexto mais amplo de atuação em que estão envolvidos fatores históricos, culturais, religiosos, econômicos, políticos, ideológicos, entre outros.

É um processo em construção, envolvendo olhares, conceitos, modelos, teorias e metodologias. Ao pensar as metodologias, cabe ao docente, como agente do processo de ensino-aprendizagem, uma problematização que possa ver os educandos nos mais variados ambientes interacionais e sociais, uma problemática que se efetue nas práxis, possibilitando um delineamento pela reflexão-ação dos agentes, nesse caso, professor/aluno.

Assim, para o ensino de História, mais que qualquer outra disciplina ensinada, é necessário considerar as diferentes narrativas e conteúdos que circulam na sala de aula. Para além do conhecimento veiculado no livro didático, na fala do professor, na tradição oral e nos

meios de comunicação de massa, é possível reconhecer o conhecimento produzido pelos discentes.

## 7 MAPA CONCEITUAL COMO ESTRATÉGIA ORGANIZACIONAL PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Alegro (apud ONTORIA, 1994, p. 27) destaca o mapa conceitual como uma “técnica criada por Novak, que o apresenta como estratégia, método, recurso<sup>4</sup> de ensino e aprendizagem” (NOVAK; GOWIN, 1988, p. 19).

Para promover a aprendizagem significativa, Novak (1997, 2000) e alguns interlocutores, como Moreira (1999), recomendam ao educador, como recurso didático, o uso de mapas conceituais com a finalidade de identificar significados integradores preexistentes na estrutura cognitiva do estudante necessários à aprendizagem. “Temos verificado frequentemente que os mapas conceituais são instrumentos extraordinariamente eficazes para revelar a existência de concepções alternativas” (ALEGRO apud NOVAK; GOWIN, 1996, p. 31).

O uso de mapas conceituais é desafiador no ensino de História, visto que, adequar essa prática como instrumento auxiliar na demonstração das relações hierarquizadas dos conceitos que estão sendo transmitidos em uma aula ou aprendidos pelo discente de forma autônoma é complexo nos novos tempos. Os autores acima mencionados, recomendam o uso de mapas conceituais como recurso didático, com a finalidade de identificar significados, ou seja, os conceitos (conhecimentos prévios dos alunos), relacionados aos conceitos históricos que são necessários à aprendizagem significativa.

No âmbito do trabalho com conceitos na construção do conhecimento histórico pelos aprendentes, o mapa conceitual torna-se um mecanismo essencial para que o educando possa apropriar-se dos conceitos. Para tanto, é necessário acentuar que a trama da História não é

<sup>4</sup> “Um mapa conceptual é um recurso esquemático para representar um conjunto de significados conceptuais incluídos numa estrutura de proposições” (NOVAK; GOWIN, 1988, p. 33).

resultado apenas da ação de figuras de destaque, consagradas pelos interesses explicativos de grupos, mas sim na construção de todos os agentes sociais, individuais ou coletivo.

Ao se ter em mente a necessidade de diálogo entre os principais agentes do processo de ensino-aprendizagem, as possibilidades de exploração dos mapas conceituais, interessa sobretudo como instrumentos para identificação de ideias prévias que estudantes apresentam no processo de ensino e aprendizagem na disciplina de História.

Portanto, pensar o uso de mapas conceituais para o ensino significativo, é despertar o aluno para a construção de alternativas, à reinvenção dos processos e das atitudes, à superação das resistências à ação criativa, a fim de que os conhecimentos prévios se relacionem sob a nova ótica, aos conhecimentos apreendidos.

“Na verificação da relação dos conceitos adquiridos, utilizam-se de mapas conceituais que são representações gráficas que podem ser aplicadas em multiáreas do conhecimento” (MOREIRA, 1997, p. 1; PDE, 2016, p. 71). Assim, essas representações constituem-se como ferramentas didático-pedagógicas que têm por finalidade facilitar a aprendizagem significativa.

O mapa conceitual está alinhado às metodologias ativas, sendo mais uma técnica para que aconteça o processo ensino-aprendizagem na sala de aula. São atividades que promovem a atenção do aprendente a fim de que pense além do enciclopedismo e filtre de maneira crítica e analítica as informações.

A escola contemporânea deve exercer seu papel político e social na construção de conhecimentos a partir das experiências coletivas, na valorização do saber tradicional e popular, propondo projetos de pesquisas que levem à releitura do meio em que vive com o objetivo de se transformar e fazer mudanças ao redor (BERBEL, [2011]; PDE, 2016).

As práticas aplicadas na sala de aula devem atribuir sentido e significado quanto ao processo de aprendizagem, conforme, (NUNES e BESSA, 2017, p. 26) “[...] metodologias ativas não é nova, o filósofo chinês Confúcio já dizia ‘o que eu ouço, eu esqueço; o que eu vejo, eu lembro; o que eu faço, eu compreendo’”. No mesmo estudo os autores abordam uma ampliação do provérbio do Confúcio realizada por (SILBERMAN, 1996, apud NUNES; BESSA, 2017, p. 26 - 27):

[...] para facilitar o entendimento de métodos ativos de aprendizagem, dando a seguinte redação: O que eu ouço, eu esqueço; o que eu ouço e vejo, eu lembro; o que eu ouço, vejo e pergunto ou discuto, eu começo a compreender; o que eu ouço, vejo, discuto e faço, eu aprendo desenvolvendo conhecimentos e habilidades; o que eu ensino para alguém, eu domino com maestria.

Como explica o autor, “tudo que se ouve e vê, é mais compreensível e com probabilidades de se realizar nas práticas do desenvolvimento, aquisição do conhecimento e habilidades, isto é, saber-fazer” que de acordo com Barbosa e Moura (2013) e o PDE (2016), na verdade, a dicotomia entre a aprendizagem tradicional professor/aluno e a aprendizagem ativa, é a ação participativa do aprendiz que sai da sua zona de conforto para interagir com os novos conhecimentos e associar àqueles que foram adquiridos.

44

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta proposta investigativa se justifica pela importância em fomentar o Ensino de História, particularmente com relação ao seu viés social, valorizando o contexto em que os discentes estão inseridos, bem como os seus conhecimentos prévios, mediante abordagens e metodologias capazes de produzirem significados, permitindo ao aprendiz participar ativamente na construção do conhecimento.

Considera-se, nessa perspectiva, Ensino de História: aprendizagem significativa e metodologias ativas, para uma *práxis* psicopedagógica de ensino centrada no educando. Nos moldes tratados, sugere-se as metodologias ativas como um caminho capaz de gerar significados e desenvolver aprendizagens significativas. Diante do cenário atual da educação básica, atenta-se também para a reflexão da prática docente e para o desafio em promover novas estratégias de aprendizagem.

A partir do exposto, pretendeu-se investigar a potencialidade das metodologias ativas, tendo por objeto a aprendizagem significativa, pautada no ensino alunocêntrico e



problematizada para a formação da consciência social, como contributiva ao desenvolvimento de uma aprendizagem que ao estimular o senso crítico e investigativo, torna-se motivador da aprendizagem pela descoberta e pela pesquisa crítica reflexiva nos padrões da Teoria da Aprendizagem Significativa.

A partir dos referenciais teóricos consultados, leituras, pesquisas de fontes, trabalhos produzidos e observação “*in loco*”, bem como tendo em vista suas subjetividades, verificou-se a potencialidade do ensino centrado no aluno e o quanto as metodologias/técnicas ativas contribuem para a aprendizagem significativa. Desse modo, o ensino de História é fundamental ao ganho de contextualização por parte dos sujeitos. Defende-se, ainda, a pesquisa como estratégia imprescindível no processo de construção de conhecimento, e, em especial, do (re) pensar da prática docente.

## REFERÊNCIAS

ALEGRO, R. C. **Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no Ensino Médio**. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Marília, SP, 2008.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BURKE, P. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. *In*. BURKE, P. (org.). **A Escrita da história: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Unesp, 2011. p. 7-38.

CABRINI, C. *et al.* **Ensino de história: revisão urgente**. ed. rev. e ampl. São Paulo: EDUC, 2000.

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

CARIE, N. S.; SANTOS, L. L. C. P. Um diálogo entre concepções de ensino de história e teorias pedagógicas. **Educação em Perspectiva**, v. 6, n. 1, p. 59-78, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3fRq1j6>. Acesso em: 31 mar. 2021.

CERRI, L. F. Ensino de História e concepções historiográficas. **Espaço Plural**, v. 10, n. 20, p. 149-154, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3cltNz5>. Acesso em: 31 mar. 2021.

FARIA, W. **Teorias de Ensino e planejamento pedagógico**. São Paulo: EPU, 1987. (Temas básicos de educação e ensino).

GONÇALVES, C. L.; PIMENTA, S. G. **Revedo o ensino de 2º grau**: propondo a formação de professores. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor).

GUEDES, S. P. **Educação pessoa e liberdade**: propostas rogerianas para uma práxis psicopedagógica centrada no aluno. São Paulo: Moraes, 1981.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor).

NEVES, M. A. M. **Ensinando e Aprendendo história**. São Paulo: EPU, 1985. (Temas básicos de educação e ensino).

NUNES, H. P. *et al.* **Trabalhos acadêmicos**: planejamento, execução e avaliação. Goiânia: Faculdade Alves Faria, 2008.

SAMARA, E. M.; TUPY, I. S. S. T. História e documento e metodologia de pesquisa. *In*. SAMARA, E. M.; TUPY, I. S. S. T. **A historiografia recente e a pesquisa multidisciplinar**: a leitura crítica do documento. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SCHMIDT, M. A. M. S. A Formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula: entre o embate, o dilaceramento, e o fazer histórico. *In*: ENCONTRO "PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA", 2., 1996, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: FEUSP, 1996. p. 115-128.

SCHMIDT, M. A. M. S.; GARCIA, T. M. F. B. A Formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cad. Cedes**, v. 25, n. 67, p. 297-308, 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 17 mar. 2021.