

## Métodos ativos e o ensino de história: valorização do artesanato amazônico

### Active methods and the teaching of history: appreciation of amazonian handicrafts

### Métodos activos y la enseñanza de la historia: valorización de la artesanía amazónica

Luiz Humberto de Oliveira Souza<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0009-0000-8656-5819>

**Resumo:** O artigo analisa a aplicação de metodologias ativas no ensino de História, com foco na valorização do artesanato amazônico como recurso pedagógico. A pesquisa, de abordagem qualitativa e fundamentada na pesquisa-ação participante, foi desenvolvida em uma turma do 9º ano da Escola Municipal Monte Horebe, em Acará-PA. Utilizou-se a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), articulada a referenciais como Freire, Dewey e Kolb, para propor e aplicar uma aula-oficina voltada à preservação da memória e da produção artesanal local. Os resultados indicaram maior engajamento discente, fortalecimento da identidade cultural e ressignificação do ensino de História a partir do diálogo entre práticas pedagógicas inovadoras e saberes tradicionais. Concluiu-se que a inserção da arte e da cultura amazônica no currículo potencializa a aprendizagem histórica e contribui para uma formação crítica e contextualizada.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Metodologia Ativa. Artesanato.

**Abstract:** The article analyzes the application of active methodologies in the teaching of History, focusing on the valorization of Amazonian handicrafts as a pedagogical resource. The research, with a qualitative approach and based on participant action research, was carried out in a 9th-grade class at Monte Horebe Municipal School, in Acará-PA. Problem-Based Learning (PBL) was employed, articulated with theoretical references such as Freire, Dewey, and Kolb, to propose and implement a workshop-class aimed at preserving local memory and handicraft production. The results indicated greater student engagement, strengthening of cultural identity, and a re-signification of History teaching through the dialogue between innovative pedagogical practices and traditional knowledge. It is concluded that the integration of Amazonian art and culture into the curriculum enhances historical learning and contributes to a critical and contextualized education.

**Keywords:** History Teaching. Active Methodology. Handicrafts.

**Resumen:** El artículo analiza la aplicación de metodologías activas en la enseñanza de Historia, con énfasis en la valorización de la artesanía amazónica como recurso pedagógico. La investigación, de enfoque cualitativo y fundamentada en la investigación-acción participativa, se desarrolló en una clase de 9º grado de la Escuela Municipal Monte Horebe, en Acará-PA. Se utilizó el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), articulado con referentes como Freire, Dewey y Kolb, para proponer y aplicar una clase-taller orientada a la preservación de la

---

<sup>1</sup> Mestre em ensino de História pela Universidade Federal do Pará - UFPA. Professor da Rede Municipal de Ensino do Município do Acará-PA. E-mail: [luizhumberto30@yahoo.com.br](mailto:luizhumberto30@yahoo.com.br)

memoria y de la producción artesanal local. Los resultados señalaron un mayor compromiso estudiantil, fortalecimiento de la identidad cultural y resignificación de la enseñanza de Historia a partir del diálogo entre prácticas pedagógicas innovadoras y saberes tradicionales. Se concluye que la inclusión del arte y la cultura amazónica en el currículo potencia el aprendizaje histórico y contribuye a una formación crítica y contextualizada.

**Palabras-clave:** Enseñanza de Historia, Metodología Activa, Artesanía.

## **Introdução**

O ensino de História na Educação Básica brasileira tem enfrentado críticas persistentes quanto à centralidade da transmissão de conteúdos e à ênfase na memorização de nomes, datas e fatos isolados. Essa abordagem, ainda amplamente presente nas salas de aula, pouco contribui para a formação de competências críticas e para a construção de sentidos históricos relacionados à vida cotidiana dos estudantes. Como apontam Bittencourt (2009) e outros pesquisadores do campo, a predominância de práticas tradicionais tende a produzir um aprendizado superficial e desvinculado da realidade social, o que resulta em desinteresse e dificuldades de engajamento. Nesse sentido, a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que o ensino de História deve possibilitar aos estudantes “compreender a si e ao mundo em que vivem, exercendo a curiosidade e a reflexão crítica a partir de diferentes referências culturais e temporais” (Brasil, 2018, p. 401). Contudo, há um descompasso entre esse direcionamento normativo e as práticas escolares, ainda fortemente marcadas pelo modelo expositivo e pela ênfase em conteúdos descontextualizados.

Pesquisas recentes no campo do ensino de História têm apontado a relevância de práticas pedagógicas que favoreçam a participação ativa dos alunos e a aproximação do conteúdo escolar às suas experiências socioculturais (Moura; Pereira; Souza, 2018; Silva, 2021). Nesse horizonte, as metodologias ativas vêm sendo discutidas como possibilidades de inovação, na medida em que propõem uma reconfiguração da lógica transmissiva tradicional, atribuindo ao estudante um papel mais protagonista no processo de aprendizagem. Embora ainda existam desafios quanto à sua implementação em contextos escolares diversos, tais metodologias encontram respaldo em referenciais teóricos como Dewey, Freire e Kolb, que destacam a importância da investigação, da problematização e da construção colaborativa do conhecimento como caminhos para uma aprendizagem mais significativa.

No contexto amazônico, essa discussão adquire contornos específicos, uma vez que a diversidade cultural e a vitalidade dos saberes tradicionais exigem estratégias pedagógicas que os reconheçam como parte constitutiva da formação escolar. A valorização de práticas locais, como o artesanato, configura-se não apenas como expressão estética, mas como patrimônio imaterial que preserva memórias coletivas e sustenta identidades regionais (Cunha, 2009; Oliveira, 2016). Inserir esses referenciais no ensino de História implica reconhecer, como aponta Santos (2018), a necessidade

de uma ecologia de saberes que articule conhecimentos científicos e experiências comunitárias. Ao mesmo tempo, análises sobre a Amazônia ressaltam que qualquer proposta educativa precisa considerar a centralidade da cultura na organização social e simbólica do território (Becker, 2004; UNESCO, 2014). Nessa perspectiva, investigar o potencial das metodologias ativas a partir da valorização do artesanato amazônico constitui uma oportunidade de repensar a prática docente, articulando inovação pedagógica e fortalecimento da identidade cultural local.

Diante disso, este artigo busca responder à seguinte questão: em que medida a inserção da arte e da cultura amazônica, por meio do artesanato regional, pode contribuir para a ressignificação do ensino de História na Educação Básica a partir do uso de metodologias ativas? Como objetivo geral, pretende-se analisar a aplicação da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) em uma aula-oficina voltada à valorização do artesanato amazônico, desenvolvida com alunos do 9º ano da Escola Municipal Monte Horebe, em Acará-PA, destacando seus impactos no engajamento discente e na construção de uma aprendizagem histórica significativa.

A pesquisa se caracteriza por uma abordagem qualitativa, fundamentada na pesquisa-ação participante e apoiada em elementos da etnografia. Foram realizadas observações, entrevistas e registros em diário de campo, articulados à aplicação de uma aula-oficina estruturada em etapas de problematização, investigação, socialização e culminância em uma feira cultural. Essa experiência permitiu examinar os efeitos do uso de metodologias ativas no ensino de História em contexto amazônico, ressaltando tanto suas potencialidades quanto seus desafios.

### **Ensino de História e seus desafios na Educação Básica**

O ensino de História na Educação Básica brasileira tem sido marcado por tensões entre tradições pedagógicas de caráter transmissivo e as demandas contemporâneas por metodologias que promovam a construção crítica do conhecimento. De acordo com Circe Bittencourt (2009), ainda predomina nas escolas uma concepção de ensino voltada para a transmissão linear de fatos e datas, onde a ênfase recai sobre a memorização e a reprodução de conteúdos. Essa prática, associada ao predomínio do livro didático como recurso central, reforça uma visão enciclopédica da disciplina, na qual o aluno desempenha um papel essencialmente passivo.

Fonseca (2003) acrescenta que a abordagem tradicional tende a consolidar uma percepção da História como narrativa única e verdadeira, apagando a dimensão interpretativa e múltipla do conhecimento histórico. Ao restringir a disciplina a uma sucessão cronológica de eventos, esse modelo pedagógico desconsidera tanto os debates historiográficos quanto as experiências concretas dos

sujeitos que aprendem, resultando em um ensino descontextualizado e de pouca relevância para a vida social dos estudantes.

Essas críticas dialogam com os achados da própria pesquisa desenvolvida na região amazônica, onde se constatou que a predominância de práticas expositivas contribui para o desinteresse e o baixo engajamento discente, produzindo um aprendizado superficial e pouco conectado com a realidade local. O ensino de História, quando reduzido à repetição mecânica de conteúdos, falha em promover a reflexão sobre as múltiplas temporalidades, as identidades coletivas e os conflitos sociais que compõem o tecido histórico.

Nesse sentido, documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforçam a necessidade de superação desse modelo. A BNCC (Brasil, 2018) propõe que o ensino de História contribua para o desenvolvimento de competências voltadas à análise crítica de diferentes contextos históricos, à compreensão da diversidade cultural e à formação de sujeitos capazes de interpretar o presente à luz do passado. Entre as competências gerais estabelecidas, destacam-se a valorização das identidades e culturas locais, a reflexão crítica sobre a realidade social e a promoção de práticas educativas inclusivas e participativas.

Portanto, os desafios do ensino de História não se restringem apenas ao esvaziamento de sentido produzido pela pedagogia tradicional, mas também à necessidade de alinhar a prática docente às demandas formativas de uma sociedade plural e em constante transformação. A disciplina, para cumprir sua função social, deve articular a dimensão historiográfica e a experiência dos estudantes, promovendo aprendizagens que ultrapassem a memorização e favoreçam a interpretação crítica do mundo. É nesse contexto que as metodologias ativas se apresentam como alternativas relevantes, ao possibilitarem a inversão da lógica transmissiva e a construção colaborativa do conhecimento histórico. Em especial na região amazônica, onde a diversidade cultural e a presença de saberes tradicionais demandam abordagens pedagógicas contextualizadas, pensar novas formas de ensinar História implica reconhecer e valorizar as práticas locais, estabelecendo um diálogo fecundo entre inovação pedagógica e cultura regional.

### **Metodologias ativas na educação**

As metodologias ativas têm ocupado espaço central no debate contemporâneo sobre inovação educacional, especialmente por sua capacidade de deslocar o estudante da posição de receptor passivo de informações para a de sujeito ativo na construção do conhecimento. Essa mudança paradigmática, como salientam Diesel, Baldez e Martins (2017), implica uma reconfiguração das práticas pedagógicas, na medida em que valoriza a autonomia discente, a resolução de problemas e a articulação entre teoria e prática.

A concepção de aprendizagem ativa encontra raízes no pensamento de John Dewey (1979), para quem a educação deve estar ancorada na experiência concreta dos sujeitos e orientada pela investigação. Dewey critica a rigidez da escola tradicional e defende um processo educativo no qual os alunos aprendam por meio da ação, da experimentação e da reflexão, estabelecendo conexões entre saber escolar e vida cotidiana. Esse enfoque se aproxima do que posteriormente seria desenvolvido por teóricos do aprender fazendo, ao considerar que a atividade prática é condição fundamental para a significação do conhecimento.

De modo semelhante, Paulo Freire (1996) propõe uma pedagogia dialógica e problematizadora, na qual o ensino se constitui como prática da liberdade. Para Freire, a aprendizagem ocorre quando os educandos são instigados a refletir criticamente sobre a realidade que os cerca, participando de processos educativos que reconheçam seus saberes prévios e lhes permitam atuar na transformação social. Nesse sentido, a pedagogia freireana não apenas se insere no campo das metodologias ativas, mas também amplia seu alcance ao vincular a prática educativa ao compromisso ético-político de emancipação dos sujeitos.

Outra contribuição fundamental é a de David Kolb (1984), que sistematiza a aprendizagem experiencial em um ciclo composto por quatro momentos interdependentes: experiência concreta, observação reflexiva, conceituação abstrata e experimentação ativa. Esse modelo reforça a ideia de que a aprendizagem é um processo contínuo e dinâmico, no qual o estudante reelabora saberes a partir da vivência e da reflexão. Ao aplicar esse ciclo no contexto escolar, o professor passa a mediar situações de aprendizagem que integram ação e teoria, favorecendo a construção de competências complexas.

No cenário brasileiro, autores como Berbel (2011) e Moran (2015) aprofundam a discussão ao adaptarem o conceito de metodologias ativas às demandas do ensino contemporâneo. Berbel (2011) destaca a relevância da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), que estimula a investigação e o trabalho colaborativo na resolução de situações reais, desenvolvendo autonomia e pensamento crítico. Já Moran enfatiza a integração das tecnologias digitais como recurso pedagógico, argumentando que as metodologias ativas podem potencializar-se ao explorar ambientes virtuais interativos, capazes de ampliar o protagonismo discente e flexibilizar tempos e espaços de aprendizagem.

Nessa perspectiva, Diesel, Baldez e Martins (2017) argumentam que a implementação de metodologias ativas demanda uma mudança não apenas de práticas, mas também de concepções pedagógicas. Para os autores, trata-se de repensar o papel do professor como mediador, incentivando a coautoria e a corresponsabilidade dos alunos no processo de aprendizagem. Essa abordagem coloca em evidência a importância do planejamento pedagógico e da intencionalidade didática, uma vez que a simples adoção de estratégias inovadoras não garante, por si só, a efetividade do processo formativo.

Assim, o conjunto de contribuições de Dewey, Freire, Kolb, Berbel, Moran, Diesel e Martins evidencia que as metodologias ativas não devem ser compreendidas apenas como um repertório de técnicas inovadoras, mas como uma concepção ampla de ensino e aprendizagem. Essa perspectiva valoriza a experiência, o diálogo e a problematização como elementos centrais na formação de sujeitos críticos e autônomos, capazes de relacionar o conhecimento escolar às demandas de seu contexto social. No caso do ensino de História, esse referencial torna-se especialmente relevante ao possibilitar a construção de significados a partir da análise crítica do passado, articulada com as realidades vividas pelos estudantes.

### **Cultura amazônica e artesanato como patrimônio**

A cultura amazônica constitui-se como um espaço de produção de saberes e práticas profundamente enraizados nas relações entre povos, territórios e natureza. O artesanato, enquanto expressão material e simbólica dessa cultura, não apenas atende a necessidades econômicas e cotidianas, mas também desempenha papel central na preservação da memória coletiva e na afirmação identitária das comunidades da região. Reconhecê-lo como patrimônio implica compreender sua dimensão histórica, social e política, vinculada à resistência cultural e à reprodução de modos de vida tradicionais.

Cunha (2009) aponta que os saberes indígenas e tradicionais, frequentemente marginalizados pela ciência ocidental, constituem parte essencial da diversidade cultural e devem ser valorizados como patrimônio coletivo da humanidade. No contexto amazônico, o artesanato não é mero objeto estético ou mercadológico, mas um veículo de transmissão de conhecimentos sobre o território, as cosmologias e as práticas sociais das comunidades. Esse olhar desloca a noção de patrimônio de uma perspectiva restrita e monumentalista para uma compreensão dinâmica, enraizada nas práticas sociais.

De forma convergente, Oliveira (2016) enfatiza que a construção da identidade amazônica se dá a partir de processos históricos de interação, conflito e negociação entre povos indígenas, populações tradicionais e agentes estatais. O artesanato, nesse sentido, representa um “lugar de memória” que articula narrativas de pertencimento e resistência frente às pressões da homogeneização cultural. Ao valorizar o artesanato como patrimônio, não se trata apenas de preservar objetos, mas de reconhecer sistemas de significados que atravessam gerações e constituem vínculos comunitários.

Na mesma direção, Becker (2013) chama atenção para a complexidade territorial da Amazônia, marcada pela diversidade sociocultural e pela relação intrínseca entre sociedade e natureza. O artesanato emerge como um produto dessa relação, incorporando saberes ecológicos locais e práticas de manejo sustentável dos recursos naturais. A valorização do artesanato amazônico, portanto, não

pode ser dissociada da defesa do território e da sustentabilidade socioambiental, uma vez que os objetos produzidos expressam um modo de habitar e interpretar a floresta.

A noção de “ecologia de saberes” de Santos (2018) fornece um aporte fundamental para compreender o artesanato amazônico como patrimônio. Segundo o autor, a justiça cognitiva exige o reconhecimento da pluralidade epistêmica, superando a hierarquia que privilegia o saber científico ocidental em detrimento dos saberes locais. O artesanato, enquanto prática cultural, é exemplar dessa ecologia de saberes, pois traduz conhecimentos ancestrais em formas materiais que circulam socialmente e resistem à colonialidade. Valorizá-lo, nesse sentido, é um ato de reparação histórica e de legitimação epistemológica.

No plano internacional, a UNESCO (2014), ao instituir a Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial, reforça a importância de reconhecer práticas, expressões e saberes como parte integrante do patrimônio da humanidade. O artesanato amazônico enquadra-se plenamente nessa concepção, pois constitui não apenas uma expressão estética, mas também um processo comunitário de criação, transmissão e inovação cultural. A salvaguarda desse patrimônio exige políticas que respeitem a autonomia das comunidades e promovam condições para sua continuidade intergeracional.

Dessa forma, ao articular as contribuições de Cunha, Oliveira, Becker, Santos e UNESCO, é possível compreender o artesanato amazônico como um patrimônio vivo, que sintetiza relações entre memória, identidade, território e saberes. Mais do que objetos produzidos, trata-se de práticas sociais que expressam cosmologias próprias e modos de vida em interação com a natureza, configurando-se como um campo fértil para experiências pedagógicas que reconheçam a cultura local e promovam o diálogo intercultural.

## **Metodologia**

### Tipo de pesquisa

A presente investigação adota uma abordagem qualitativa, por compreender que os fenômenos educativos são construídos em contextos socioculturais específicos e exigem análise interpretativa de significados, valores e práticas (Minayo, 2012). Dentro desse escopo, a pesquisa se caracteriza como pesquisa-ação participante, uma vez que o pesquisador não se limita a observar, mas intervém no processo pedagógico ao propor, desenvolver e avaliar uma prática educativa em conjunto com os sujeitos envolvidos (Thiollent, 2011). Tal opção metodológica justifica-se pelo interesse em transformar a realidade investigada, contribuindo tanto para a reflexão crítica sobre o ensino de História quanto para o fortalecimento da valorização cultural local.

Além disso, incorpora elementos etnográficos, sobretudo na ênfase atribuída à descrição densa das práticas, dos discursos e das interações observadas (Geertz, 1989). A etnografia, ainda que em caráter adaptado ao contexto escolar, possibilita captar como os estudantes se relacionam com o conhecimento histórico e com a cultura amazônica representada no artesanato, bem como revelar significados atribuídos a essas práticas no cotidiano escolar.

#### Contexto da pesquisa

O estudo foi desenvolvido na Escola Municipal Monte Horebe, localizada no município de Acará, no estado do Pará, pertencente à mesorregião do Nordeste Paraense. Trata-se de uma instituição pública da rede municipal, que atende majoritariamente estudantes oriundos de famílias ribeirinhas, agricultores e trabalhadores rurais. Esse contexto é especialmente relevante, pois a escola se encontra inserida em um território marcado pela diversidade cultural amazônica e pela presença de práticas tradicionais, como o artesanato em fibras vegetais e cerâmica. Ao situar a pesquisa nesse espaço, busca-se não apenas analisar uma prática educativa isolada, mas compreender como a inserção da cultura local pode dialogar com o ensino formal, ressignificando conteúdos escolares a partir de experiências cotidianas.

#### Participantes

Os sujeitos da pesquisa foram estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, faixa etária aproximada entre 13 e 15 anos, regularmente matriculados na escola. A escolha dessa turma se deu em razão do momento de transição para o Ensino Médio, etapa em que os conteúdos de História demandam maior problematização crítica e conexão com questões sociais amplas. Além dos alunos, participaram indiretamente do processo a professora de História da turma e a equipe pedagógica da instituição, que contribuíram na organização da aula-oficina e acompanharam sua execução.

#### Procedimentos de coleta de dados

Para alcançar os objetivos da pesquisa, foram empregados diferentes procedimentos de coleta de dados, escolhidos em consonância com a abordagem qualitativa e com a proposta da pesquisa-ação participante. A observação participante constituiu-se como um dos principais instrumentos, permitindo ao pesquisador acompanhar as atividades escolares antes, durante e após a realização da aula-oficina. Esse acompanhamento possibilitou o registro detalhado, em caderno de campo, das falas, comportamentos e interações dos estudantes, revelando nuances significativas sobre o modo como os alunos se relacionaram com a proposta pedagógica.

Além da observação, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com alguns alunos e com o professor de História, de modo a captar percepções sobre a disciplina, interesses em relação aos conteúdos, expectativas quanto ao trabalho com o artesanato amazônico e impressões posteriores à vivência da oficina. A escolha por entrevistas semiestruturadas deve-se ao fato de esse formato possibilitar flexibilidade, permitindo que os sujeitos pudessem se expressar de forma livre, ao mesmo tempo em que se mantinha um eixo orientador para a coleta de informações relevantes.

O diário de campo funcionou como outro recurso metodológico fundamental, uma vez que possibilitou ao pesquisador sistematizar o percurso vivido durante a investigação. Nele foram registradas descrições densas das situações observadas, reflexões analíticas e considerações sobre o envolvimento dos estudantes com a proposta, funcionando como um instrumento de articulação entre dados empíricos e interpretações críticas. A triangulação entre esses instrumentos, observação participante, entrevistas e diário de campo, ampliou a consistência interpretativa da pesquisa. Ao cruzar diferentes fontes de informação, tornou-se possível obter uma visão mais aprofundada sobre os efeitos da prática pedagógica proposta, reduzindo vieses e fortalecendo a validade das interpretações.

Produto educacional: aula-oficina com ABP

O produto educacional resultante da investigação consistiu em uma aula-oficina concebida segundo os princípios da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). A atividade foi organizada em torno de um problema central proposto aos estudantes: “De que forma o artesanato amazônico contribui para compreender a história e a identidade cultural da nossa região?”. Tal problematização buscou despertar a curiosidade e o engajamento dos alunos, ao mesmo tempo em que conectava o ensino de História a elementos concretos de sua realidade cultural.

A oficina foi desenvolvida em três etapas complementares. O primeiro momento correspondeu à problematização inicial, quando foram apresentadas peças artesanais locais, desencadeando um diálogo sobre seus significados culturais, históricos e econômicos. Essa etapa possibilitou que os estudantes reconhecessem o artesanato não apenas como produto material, mas como expressão de memória, identidade e modos de vida.

Na sequência, os alunos foram organizados em grupos para a fase de investigação. Cada equipe ficou responsável por levantar informações históricas e relatos orais junto às suas famílias e à comunidade, explorando as relações entre o artesanato e a vida social da região. Essa etapa promoveu um contato direto com diferentes fontes de conhecimento, favorecendo a construção de vínculos entre história local, memória coletiva e cultura material.

Por fim, cada grupo elaborou uma síntese de suas descobertas por meio de produções coletivas, que variaram entre painéis, relatos escritos e dramatizações. O momento de socialização permitiu que os resultados fossem compartilhados, ampliando o diálogo entre os estudantes e consolidando a aprendizagem colaborativa. Ao longo de todo o processo, o papel do professor foi o de mediador, incentivando a participação ativa, estimulando questionamentos e apoiando a construção conjunta de sentidos. O encerramento da oficina ocorreu em uma roda de conversa avaliativa, em que os alunos puderam refletir sobre a experiência e expressar suas percepções sobre o valor do artesanato na compreensão de sua própria história e identidade cultural.

#### Tratamento e análise dos dados

Os dados produzidos foram organizados em categorias de análise inspiradas na análise de conteúdo de Bardin (2016), com atenção a três eixos principais: (i) engajamento dos alunos; (ii) compreensão da relação entre artesanato e História; (iii) potencial das metodologias ativas para ressignificar o ensino da disciplina. A análise buscou não apenas descrever as falas e observações, mas interpretá-las à luz do referencial teórico sobre ensino de História, metodologias ativas e valorização da cultura amazônica.

#### Engajamento discente e protagonismo no processo de aprendizagem

A observação participante evidenciou que o uso do artesanato amazônico como elemento disparador gerou forte mobilização dos estudantes. Durante a etapa de problematização, muitos alunos demonstraram curiosidade em compreender os significados históricos e culturais das peças apresentadas. As falas dos estudantes evidenciam um engajamento ativo com a proposta pedagógica mediada pelo artesanato amazônico. A ênfase de Eliane, Ágata e Leandro na idade dos artesãos revela mais do que curiosidade biográfica:

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

Aluno 11 - “[...] achei uma ótima ideia, gostaria sim que outros professores fizessem esse tipo de pesquisa com a gente, porque aprende cada vez mais. O que me chamou mais atenção [foi] a idade da senhora, dede 15 anos até 85 anos, e também com [o] preço, porque dá trabalho. Pude aprender muitas coisas nessa pesquisa, não só pra mim, mas também para quem tava trabalhando. Gostei muito desse projeto” (Ágata Luany, 9º ano).

Aluno 12 - “[...] achei importante porque aprendi muitas coisas e também aprendi que a gente não deve deixar [que] essa cultura seja esquecida. Me chamou muito [a]

atenção a idade que ela começou e ainda tá fazendo, começou com 13 anos e tá com 75 e ainda faz esses artesanatos” (Leandro Castro, 9º ano).

Essas expressões revelam não apenas um interesse imediato, mas também uma disposição para relacionar os conteúdos escolares às vivências comunitárias. Além disso, mostra a valorização da trajetória de vida dos sujeitos produtores da cultura, um movimento de deslocamento do olhar meramente escolar para a compreensão de dimensões sociais, históricas e simbólicas da prática artesanal. Esse movimento de maior envolvimento conecta-se à crítica de Bittencourt (2009) à pedagogia tradicional, que historicamente reduziu o ensino de História à memorização de fatos e datas, distantes da realidade do estudante. Ao contrário, quando os alunos puderam atuar como sujeitos ativos no processo, manifestaram uma postura investigativa e crítica, assumindo um papel de protagonistas da aprendizagem. A contribuição de Henrique amplia essa perspectiva ao ressaltar a importância de relembrar as culturas da Amazônia.

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

Nessa percepção, a experiência vai além do aprendizado técnico ou cognitivo: ela assume um caráter de identidade e pertencimento cultural, elemento essencial para a construção de uma consciência histórica crítica. O estudante articula memória comunitária e valorização cultural, reafirmando a relevância da escola como espaço de preservação e problematização do patrimônio local. A centralidade dos estudantes no processo também dialoga com a perspectiva freireana de educação como prática da liberdade. Freire (1996) defende que o ato de conhecer só se concretiza de maneira significativa quando vinculado à realidade concreta do educando. O que se percebeu na oficina foi justamente essa articulação: ao reconhecer no artesanato um espelho de sua identidade cultural, os alunos passaram a construir sentidos sobre o passado e o presente de sua comunidade. Tal experiência reafirma o potencial da escola em promover a conscientização crítica quando se apropria de práticas pedagógicas contextualizadas.

Moran (2015), ao enfatizar o protagonismo discente, reforça que o professor deve atuar como mediador e não como mero transmissor de conteúdos. Isso ficou evidente na oficina: ao invés de centralizar as explicações, o professor instigou os grupos a investigarem e apresentarem suas conclusões. O resultado foi um processo de aprendizagem colaborativo, no qual os estudantes assumiram a responsabilidade por produzir conhecimento. Nesse ponto, é importante reconhecer que o engajamento discente também é atravessado por fatores sociais que extrapolam a dimensão

pedagógica. O depoimento da aluna Fabiola (9º ano) evidencia como condições estruturais da vida cotidiana influenciam a participação e, conseqüentemente, o modo como cada estudante responde às propostas de metodologias ativas:

[...] professor, eu falto muito às aulas, porque sou eu que cuido da casa, minha mãe não mora mais com a gente, daí quem tem que fazer as coisas de casa sou eu, lavar as roupas dos meus irmãos, faço comida, trabalho na roça com meu pai, tem dias que tô com muita dor de cabeça, por isso eu falta às aulas.

Ao trazer essa fala, observa-se que o engajamento dos estudantes não depende apenas da mudança metodológica, mas também de sua possibilidade concreta de participação. Ainda assim, quando a prática pedagógica rompe com a lógica unidirecional da transmissão de conteúdos e reconhece a experiência dos educandos, cria condições mais favoráveis para que alunos em contextos adversos se sintam parte do processo de aprendizagem. A literatura de Freire, Moran e Bittencourt sustenta essa perspectiva ao defender que metodologias ativas, quando contextualizadas, ampliam o sentido da aprendizagem e fortalecem práticas educativas mais críticas e emancipatórias.

### **Artesanato amazônico como mediação cultural no ensino de História**

Os registros da aula-oficina revelaram que a utilização do artesanato como recurso pedagógico foi decisiva para aproximar os estudantes do conteúdo histórico. Na etapa inicial, quando foram apresentados objetos confeccionados por artesãos locais, observou-se que os alunos reagiram com surpresa e identificação.

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

Esse reconhecimento imediato rompeu com a percepção de que o ensino de História se limita a narrativas distantes, ao evidenciar que o cotidiano e a memória da comunidade também constituem patrimônio histórico. Essa experiência se insere no que Santos (2018) denomina ecologia de saberes, ao valorizar formas de conhecimento historicamente marginalizadas pelos currículos escolares. O artesanato amazônico, longe de ser apenas uma prática econômica, expressa um saber comunitário que articula memória, identidade e resistência cultural. Ao trazer esse elemento para a sala de aula, a oficina possibilitou a convivência entre o conhecimento científico da disciplina escolar e os saberes locais transmitidos entre gerações.

A reflexão dos alunos ao longo da investigação em grupos reforçou essa mediação cultural. Em seus relatos, destacaram a importância de compreender o artesanato como herança e como expressão simbólica da Amazônia.

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

Tais afirmações revelam um movimento de ressignificação do objeto cultural, que passa de algo utilitário ou comercial a um veículo de memória histórica e de identidade coletiva. A literatura corrobora esses achados. Manuela Carneiro da Cunha (2009) defende que os saberes tradicionais não são resíduos do passado, mas formas ativas de produção cultural que precisam ser reconhecidas e preservadas. Já Oliveira (2016) argumenta que o artesanato amazônico carrega múltiplas camadas de significado, articulando a relação do homem com a natureza, os sistemas de crenças e as práticas cotidianas. Nesse sentido, Becker (2004) destaca que a valorização da cultura amazônica é também uma estratégia política de afirmação e de resistência frente a processos históricos de invisibilização.

Esse movimento também encontra respaldo em organismos internacionais como a UNESCO (2014), que reconhece o artesanato tradicional como parte integrante do patrimônio cultural imaterial da humanidade. Ao promover sua inserção no ensino de História, a escola contribui não apenas para a preservação cultural, mas também para a formação de sujeitos críticos capazes de valorizar sua própria herança.

Assim, os dados da pesquisa sugerem que o artesanato amazônico, ao ser trabalhado como mediação cultural, ampliou as possibilidades de ensino e aprendizagem. Ele não apenas despertou o interesse dos alunos, mas também promoveu uma leitura crítica sobre a cultura local e seu papel na constituição da identidade regional. Ao assumir essa função, o artesanato reafirma-se como patrimônio vivo, capaz de conectar o passado ao presente e de potencializar práticas pedagógicas contextualizadas e significativas.

### **Desafios da prática pedagógica e limites da proposta**

Embora a experiência da aula-oficina tenha revelado ganhos significativos no engajamento discente, emergiram também limitações que precisam ser consideradas. Um dos principais desafios observados foi a dificuldade dos alunos em assumir uma postura de pesquisa autônoma. Nos registros de campo, apareceram momentos em que os estudantes aguardavam instruções diretas do professor, sem avançar de forma independente na busca por informações. Esse dado evidencia que a transição de um modelo conteudista para metodologias ativas exige não apenas novas estratégias didáticas, mas também um processo gradual de adaptação dos estudantes a papéis mais protagonistas.

Do ponto de vista docente, o professor de História também relatou limitações estruturais para o desenvolvimento da proposta. O tempo reduzido para a realização da atividade foi apontado

como um obstáculo, assim como a ausência de recursos materiais que pudessem potencializar a investigação dos alunos.

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

Essas restrições revelam que, embora a metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas tenha se mostrado frutífera, sua aplicação plena depende de condições institucionais mais favoráveis. Esses achados dialogam com a análise de Selva Guimarães Fonseca (2003), para quem o ensino de História na Educação Básica enfrenta desafios que vão além da dimensão pedagógica, abrangendo também questões estruturais e culturais da escola. A autora argumenta que a fragmentação curricular, a sobrecarga de conteúdos e a falta de tempo dificultam a consolidação de práticas significativas e contextualizadas. Nesse sentido, a oficina realizada evidencia o tensionamento entre a necessidade de inovar e os limites impostos pelo cotidiano escolar.

Além disso, como destacam Diesel, Baldez e Martins (2017), as metodologias ativas, embora promissoras, carregam complexidades que precisam ser reconhecidas. Para esses autores, não basta transpor técnicas inovadoras para a sala de aula; é necessário garantir condições de formação docente, tempo de planejamento e suporte institucional. A prática aqui descrita confirma essa análise, ao demonstrar que a implementação da ABP requer um equilíbrio delicado entre a intencionalidade pedagógica do professor e as condições concretas da escola.

Dessa forma, os resultados sugerem que a adoção de metodologias ativas no ensino de História, embora enriquecedora, não se dá sem resistência e obstáculos. Ao mesmo tempo em que promove engajamento e protagonismo estudantil, a proposta encontra limites em aspectos estruturais e culturais da escola. Reconhecer tais desafios não significa inviabilizar a experiência, mas compreender que sua consolidação depende de um processo contínuo de reflexão, formação e negociação entre inovação pedagógica e realidade institucional.

### **Potencialidades da Aprendizagem Baseada em Problemas no ensino de História**

Um dos aspectos mais relevantes observados na aula-oficina foi a percepção dos estudantes de que a aprendizagem ocorreu de forma mais efetiva quando desenvolveram as atividades em grupo. Nos registros de campo, aparecem falas como: “A gente entendeu melhor quando fez junto” e “Quando cada um falou sua parte, a gente conseguiu ligar as ideias”, sinalizando que a dinâmica colaborativa favoreceu a construção de sentidos compartilhados. Além disso, os alunos indicaram que

o trabalho com o artesanato os ajudou a compreender a relação entre passado e presente, destacando, por exemplo, como objetos tradicionais ainda fazem parte da identidade da comunidade.

Esses resultados encontram respaldo na teoria da aprendizagem experiencial de David Kolb (1984), que defende a importância do ciclo vivencial, experiência concreta, reflexão, conceituação e experimentação, como base para o aprendizado profundo. Ao manipular, investigar e discutir o artesanato local, os alunos vivenciaram uma experiência concreta que se converteu em reflexão crítica sobre sua realidade histórica e cultural. A ABP, nesse sentido, favoreceu o movimento de transformação da experiência em conhecimento.

De forma semelhante, Berbel (2011) enfatiza que a Aprendizagem Baseada em Problemas se apresenta como uma estratégia potente por colocar o aluno em situação de investigação ativa, diante de questões que mobilizam sua curiosidade e demandam soluções coletivas. O problema proposto, compreender o papel do artesanato amazônico na história e na identidade cultural da região, funcionou como disparador de um processo de busca que deslocou os estudantes da passividade característica das aulas expositivas.

Na mesma linha, Moran (2015) ressalta que o aprendizado só se torna significativo quando o estudante reconhece a relevância dos conteúdos em sua vida e contexto. A oficina proporcionou justamente essa aproximação, ao conectar a História ensinada em sala com a cultura vivida na comunidade, reforçando o sentido social da disciplina. Essa vinculação entre conhecimento escolar e realidade comunitária também dialoga com a perspectiva freireana de educação como prática da liberdade: Freire (1996) sustenta que o ato de conhecer implica conscientização, isto é, uma leitura crítica do mundo que ultrapassa a simples memorização de fatos. A relação estabelecida pelos alunos entre passado e presente, ao valorizar o artesanato como expressão cultural, demonstra esse movimento de conscientização histórica.

Assim, a oficina evidenciou que a ABP, quando articulada a elementos da cultura local, potencializa o ensino de História ao promover aprendizagens colaborativas, críticas e contextualizadas. Para além do domínio de conteúdos, possibilitou aos alunos reconhecerem-se como sujeitos históricos, situados em uma tradição cultural que conecta o ontem e o hoje, numa dinâmica de pertencimento e reflexão.

### **Considerações finais**

Este artigo teve como objetivo analisar a aplicação da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) em uma aula-oficina voltada à valorização do artesanato amazônico, realizada com alunos do 9º ano da Escola Municipal Monte Horebe, em Acará-PA, destacando seus impactos no engajamento

discente e na construção de uma aprendizagem histórica significativa. A questão norteadora que orientou a pesquisa foi: em que medida a inserção da arte e da cultura amazônica, por meio do artesanato regional, pode contribuir para a ressignificação do ensino de História na Educação Básica a partir do uso de metodologias ativas?

Os resultados apontaram que a integração entre cultura local e metodologias ativas promoveu maior engajamento discente, evidenciado pela participação ativa dos alunos, pelo interesse despertado diante do artesanato como disparador e pelo reconhecimento da relevância dos conteúdos históricos para sua própria identidade cultural. Além disso, a prática da ABP possibilitou a valorização do trabalho coletivo e o fortalecimento do protagonismo estudantil, aspectos que se refletiram nas produções coletivas e nas falas que indicaram uma melhor compreensão da relação entre passado e presente. A análise também revelou os desafios enfrentados: a limitação de tempo, a escassez de recursos pedagógicos e a dificuldade inicial dos estudantes em desenvolver pesquisas autônomas. Esses elementos demonstram que a implementação de metodologias ativas exige planejamento, apoio institucional e formação docente contínua, para que não se torne uma experiência isolada e frágil.

De modo geral, a pergunta de pesquisa foi respondida positivamente: a inserção do artesanato amazônico no ensino de História, mediada pela ABP, contribuiu para ressignificar a disciplina ao torná-la mais contextualizada, significativa e conectada à vida comunitária dos estudantes. Ao valorizar o artesanato como patrimônio cultural, a oficina possibilitou uma aprendizagem histórica que articula memória, identidade e criticidade, aproximando a escola da realidade social em que está inserida.

As implicações desse resultado indicam a necessidade de ampliar o uso das metodologias ativas no ensino de História, em diálogo com a cultura local, de modo a fortalecer a aprendizagem experiencial e crítica dos estudantes. Esse movimento pode favorecer não apenas o protagonismo discente, mas também a construção de uma consciência histórica que transcenda os limites da sala de aula.

Para pesquisas futuras, sugere-se investigar como outras expressões da cultura amazônica, como a música, as festas populares ou a culinária regional, podem ser incorporadas ao ensino de História por meio da ABP ou de outras metodologias ativas. Também seria relevante explorar de que forma a integração entre diferentes áreas do conhecimento, em uma perspectiva interdisciplinar, pode potencializar ainda mais o processo de aprendizagem. Por fim, recomenda-se ampliar o recorte empírico para outras escolas da região, a fim de compreender se os efeitos observados nesta experiência se repetem em contextos distintos, contribuindo para consolidar práticas pedagógicas inovadoras no ensino da disciplina.

## Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BECKER, B. K. **A urbe amazônica: a floresta e a cidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
- BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. **Semina, Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/0>. Acesso em: 11 jan. 2025.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BITTENCOURT, C. M. F. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Unesp, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais da educação básica**. Brasília (DF): MEC, 2013. p. 144-264. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 05 out. 2024.
- CUNHA, M. C. da. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1979.
- DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 20 dez. 2023
- FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papirus, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FREITAG, B. "A lei da reforma do ensino superior". In: FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Editora Moraes, 1980.
- FREITAS, G. B. de; MACIEL, M. S. As metodologias ativas e a pedagogia freiriana: diálogos possíveis. **Estudos Universitários: revista de cultura**, UFPE/Proexc, v. 38, n. 1, p. 331-346, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/estudosuniversitarios/article/view/250661>. Acesso em: 12 jan. 2025.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 29, p. 1-18, e-25479.012, 2026.  
Disponível em <<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>

KOLB, D. A. **Experiential learning**: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2012.

MORÁN, J. M. Educação e Cidadania: aproximações jovens. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Org.). **Coleção Mídias Contemporâneas**. Convergências Midiáticas. v. 2. Ponta Grossa: PROEX/UEPG, 2015.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. Obra não paginada.

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

OLIVEIRA, J. P. de. **O nascimento do Brasil e outros ensaios**: "pacificação", regime tutelar e formação de alteridades. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.

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

SILVA, P. A.; DE FARIA, C. O ensino de história e a investigação do passado como fomentador do pensamento crítico e suas reflexões sobre os presentes encontrados em salas de aula. **Pesquisas e Práticas Educativas**, v. 2, 11 ago. 2021. Disponível em: <https://epf.unesp.br/pepe/index.php/pepe/article/view/72>. Acesso em: 19 mai. 2025.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UNESCO. **Rumo a sociedades do conhecimento**. Relatório Mundial da UNESCO. Paris: UNESCO, 2014.

Recebido: 19/08/2025

Aceito: 19/03/2026

Received: 08/19/2025

Accepted: 03/19/2026

Recibido: 19/08/2025

Aceptado: 19/03/2026

