

SALA DE AULA INVERTIDA E A INSURREIÇÃO DO QUEIMADO: UM ESTUDO DE CASO NO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

FLIPPED CLASSROOM AND THE QUEIMADO INSURRECTION: A CASE
STUDY IN THE 4TH YEAR OF ELEMENTARY SCHOOL

Ciências Humanas • 22/06/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/781941949](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/781941949)

Soraia Neto Barbosa da Silva¹

Marcus Antonius da Costa Nunes²

RESUMO

Este artigo investiga a aplicação da metodologia ativa Sala de Aula Invertida (SAI) no ensino de História, especificamente no estudo da Insurreição do Queimado com uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da Serra/ES. Fundamentado em abordagem qualitativa predominante, com suporte quantitativo diagnóstico, o estudo configura-se como estudo de caso e mobiliza o referencial teórico da Educação Histórica, das metodologias ativas e da pedagogia crítica. A coleta de dados envolveu questionário diagnóstico aplicado a 71 escolas da rede municipal, observação participante ao longo de quatro semanas e análise de documentos pedagógicos, registros de aula e produções discentes. Os resultados evidenciam que a inversão dos momentos de aprendizagem favoreceu o engajamento dos estudantes, ampliou as formas de participação e contribuiu para a construção da consciência histórica em torno de um episódio central da história local, mesmo sem o uso intensivo de recursos tecnológicos digitais. O estudo demonstra que a efetividade da SAI reside na intencionalidade pedagógica e na reorganização dos tempos e espaços de aprendizagem, e não na sofisticação tecnológica dos recursos empregados. Identificam-se, ainda, limites importantes relacionados à heterogeneidade da turma, à dependência do apoio familiar e à necessidade de mediação docente contínua. Como produto educacional, foi elaborado um guia didático com sequência pedagógica baseada na SAI para professores do 4º ano, disponibilizado à rede municipal de ensino. A pesquisa contribui para os estudos sobre metodologias ativas na Educação Básica ao demonstrar a viabilidade da SAI em contextos de escola pública marcados por desigualdades de acesso digital.

Palavras-chave: Sala de Aula Invertida; Ensino de História; Metodologias Ativas; Anos Iniciais; Consciência Histórica.

ABSTRACT

This article investigates the application of the Flipped Classroom (FC) active methodology in History teaching, specifically in the study of the Queimado Insurrection with a 4th-grade class in a municipal elementary school in Serra, Espírito Santo, Brazil. Grounded in a predominantly qualitative approach with quantitative diagnostic support, the study is configured as a case study and draws on theoretical frameworks from Historical Education, active methodologies, and critical pedagogy. Data collection involved a diagnostic questionnaire applied to 71 schools in the municipal network, participant observation over four weeks, and analysis of pedagogical documents, lesson records, and student productions. The results show that inverting learning moments promoted student engagement, broadened participation forms, and contributed to the construction of historical consciousness around a central episode of local history, even without intensive use of digital technologies. The study demonstrates that the effectiveness of the FC lies in pedagogical intentionality and the reorganization of learning times and spaces, rather than in the technological sophistication of the resources used. Important limitations are also identified, related to classroom heterogeneity, dependence on family support, and the need for continuous teacher mediation. As an educational product, a didactic guide with a FC-based pedagogical sequence for 4th-grade teachers was developed and made available to the municipal school network. The research contributes to studies on active methodologies in Basic Education by demonstrating the feasibility of the FC in public school contexts marked by inequalities in digital access.

Keywords: Flipped Classroom; History Teaching; Active Methodologies; Early Years of Elementary School; Historical Consciousness.

1. INTRODUÇÃO

O campo das metodologias ativas no ensino de História tem avançado de modo consistente na última década, especialmente no Ensino Médio e Superior. Contudo, a aplicação dessas abordagens nos anos iniciais do Ensino Fundamental permanece sub-representada na produção acadêmica brasileira, particularmente quando se trata da articulação entre metodologias inovadoras e conteúdos de história local. Essa lacuna é ainda mais expressiva nos estudos sobre a Sala de Aula Invertida (SAI), metodologia que reorganiza os tempos e espaços pedagógicos ao deslocar o primeiro contato com o conteúdo para fora da sala, reservando o tempo presencial para a problematização, a investigação e a construção coletiva do conhecimento (BERGMANN; SAMS, 2016; MORAN, 2018).

A presente investigação insere-se nesse campo ao analisar a implementação da SAI no ensino de História no 4º ano do Ensino Fundamental, tendo como objeto de conhecimento a Insurreição do Queimado — revolta de escravizados ocorrida em 1849 na então Freguesia de São José do Queimado, no atual município da Serra/ES. A escolha desse episódio histórico não é fortuita: além de integrar o currículo municipal do 4º ano, o tema articula dimensões políticas, culturais e identitárias que o tornam especialmente fértil para práticas pedagógicas comprometidas com a formação da consciência histórica e com a educação antirracista, em consonância com a Lei nº 10.639/2003.

O problema central que orienta esta pesquisa é: de que maneira a Sala de Aula Invertida pode contribuir para as aulas de História no 4º ano do Ensino Fundamental, com foco na Insurreição do Queimado, considerando seus impactos no engajamento, na aprendizagem e

na construção da consciência histórica dos estudantes? Essa questão emerge do reconhecimento de que a literatura existente sobre a SAI no ensino de História concentra-se predominantemente no Ensino Médio (GLUFKE, 2019; MEDEIROS, 2021; GOMES, 2020) e associa frequentemente a metodologia ao uso intensivo de plataformas digitais e recursos tecnológicos avançados, perspectiva que não contempla as realidades de muitas escolas públicas brasileiras.

Nessa direção, este artigo apresenta os resultados de uma investigação desenvolvida em uma escola municipal da Serra/ES, na qual foram acompanhadas quatro semanas de aulas de História em uma turma do 4º ano. O estudo mobiliza o referencial da Educação Histórica (SCHMIDT; BARCA, 2009; BARCA, 2001), da pedagogia crítica (FREIRE, 1996) e das metodologias ativas (MORAN, 2018; BACICH; MORAN, 2018) para analisar as práticas observadas e interpretar seus efeitos no processo de aprendizagem dos estudantes.

A relevância desta pesquisa é reforçada pelo fato de que, em março de 2026, o Sítio Histórico de São José do Queimado foi reconhecido como Patrimônio Cultural Brasileiro pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), durante a 111ª reunião do Conselho Consultivo do Patrimônio Cultural (PREFEITURA MUNICIPAL DA SERRA, 2026). Esse reconhecimento atribui à investigação uma dimensão histórica e social ampliada, na medida em que o ensino sobre a Insurreição do Queimado passa a integrar um projeto mais abrangente de preservação da memória e de valorização da resistência negra no Brasil.

O artigo está organizado em quatro seções principais, além desta introdução e das considerações finais: referencial teórico, metodologia, resultados e discussão. Ao final, apresentam-se sugestões de investigações futuras e as referências bibliográficas.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Sala de Aula Invertida: Fundamentos e Especificidades nos Anos Iniciais

A Sala de Aula Invertida constitui uma estratégia pedagógica que reorganiza os momentos de aprendizagem ao propor que o primeiro contato com os conteúdos ocorra fora do espaço escolar — por meio de vídeos, textos, materiais impressos ou outros recursos — e que o tempo presencial seja dedicado ao aprofundamento, à problematização e à interação entre estudantes e professor. Bergmann e Sams (2016), precursores da sistematização dessa abordagem, argumentam que essa inversão possibilita ao professor acompanhar as dificuldades individuais dos estudantes com maior qualidade, uma vez que o tempo coletivo não é consumido pela exposição inicial dos conteúdos.

No contexto brasileiro, a SAI passou a ser discutida de maneira mais sistemática a partir dos anos 2010, inicialmente no Ensino Superior e, progressivamente, na Educação Básica. Moran (2018) a insere em um conjunto mais amplo de práticas que buscam tornar o estudante protagonista do processo de aprendizagem, sublinhando que a inovação pedagógica não reside na técnica em si, mas na mudança de postura de professores e estudantes. Valente (2014), por sua vez, destaca a necessidade de adaptação da metodologia às

condições concretas de cada instituição, especialmente em contextos com infraestrutura tecnológica limitada.

A articulação da SAI com a perspectiva freireana revela tensões e convergências relevantes. Freire (1987) denuncia a "educação bancária" que reduz o estudante à condição de receptor passivo de saberes; a SAI, quando concebida apenas como reorganização logística do ensino, corre o risco de reproduzir esse paradigma com novos recursos. No entanto, articulada à educação problematizadora e dialógica, a metodologia pode favorecer a autonomia e a conscientização dos estudantes, transformando o tempo presencial em espaço de diálogo, questionamento e produção coletiva de sentidos. Demo (2007) reforça essa perspectiva ao defender que a essência do processo educativo reside na capacidade de reconstruir criticamente o conhecimento, enfatizando que a postura investigativa deve ser cultivada desde os primeiros anos escolares.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a implementação da SAI apresenta especificidades que demandam análise cuidadosa. As crianças dessa faixa etária estão em processo de desenvolvimento da autonomia intelectual e da organização dos estudos, o que exige mediação docente mais intensa e acompanhamento constante da família (MORAN, 2015). Além disso, a utilização da metodologia está diretamente relacionada às condições de acesso às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), o que pode ampliar desigualdades em realidades marcadas por exclusão digital (BACICH; MORAN, 2018). Nesse contexto, é fundamental compreender que a SAI não depende necessariamente de recursos tecnológicos sofisticados: materiais impressos, textos orientados, imagens e pesquisas mediadas podem concretizar a lógica da inversão sem exigir infraestrutura digital avançada (VALENTE, 2014).

2.2. Educação Histórica e Consciência Histórica nos Anos Iniciais

O campo da Educação Histórica, fortemente influenciado pelas contribuições de Isabel Barca (2001) e Maria Auxiliadora Schmidt (2009), defende que a aprendizagem histórica deve desenvolver o pensamento histórico e a consciência histórica desde o início da escolarização, superando práticas centradas na memorização de datas e fatos. Para essas autoras, aprender História implica desenvolver a capacidade de compreender o passado como construção social, relacionar diferentes temporalidades e reconhecer múltiplos sujeitos históricos.

O conceito de consciência histórica, tal como desenvolvido por Jörn Rüsen (2010), designa a competência de orientar a experiência do tempo por meio de narrativas que articulam passado, presente e futuro. Nessa perspectiva, o ensino de História não se justifica apenas pela transmissão de um legado cultural, mas pela formação de sujeitos capazes de interpretar o tempo, atribuir sentido às transformações sociais e projetar possibilidades de ação no mundo. Schmidt e Cainelli (2009) afirmam que aprender História implica desenvolver a capacidade de pensar historicamente, dimensão que a SAI pode favorecer ao ampliar o espaço para investigação, argumentação e produção de narrativas pelos próprios estudantes.

No que tange ao ensino de História local, Bittencourt (2011) sustenta que a aproximação entre conteúdos históricos e experiências cotidianas dos estudantes potencializa a construção da consciência histórica, ao possibilitar que reconheçam seu lugar no tempo e na sociedade. A Insurreição do Queimado, como objeto de conhecimento nos anos iniciais, oferece condições exemplares para essa abordagem: ao estudar esse episódio, os estudantes têm a

oportunidade de identificar diferentes agentes históricos, analisar continuidades e transformações no território em que vivem e compreender processos de resistência e luta por liberdade que integram a formação da sociedade brasileira.

2.3. A Insurreição do Queimado: Dimensões Historiográficas e Pedagógicas

A Revolta do Queimado, ocorrida em 19 de março de 1849 na Freguesia de São José do Queimado, atual município da Serra/ES, é um dos episódios mais emblemáticos de resistência negra à escravidão no Brasil. Seu desencadeador foi a promessa descumprida de alforria em troca do trabalho na construção da Igreja de São José. Sob liderança de figuras como Chico Prego e João da Viúva, cerca de trezentos escravizados de diferentes engenhos da região organizaram um levante que, embora reprimido pelas forças provinciais, constitui expressão significativa da agência histórica dos escravizados no contexto do Brasil imperial (CARDOSO, 2008).

Do ponto de vista historiográfico, a narrativa sobre a Insurreição do Queimado passou por transformações relevantes. A primeira sistematização do tema, produzida por Afonso Cláudio ainda no século XIX, apresentava uma leitura paternalista que minimizava o protagonismo dos insurgentes. Estudos posteriores, como o de Adriana Campos (2002), realizaram revisão crítica dessa perspectiva, argumentando que o levante foi ação planejada, dotada de sentido político claro — a luta pelo direito à liberdade. Essa trajetória historiográfica evidencia a superação gradual de interpretações elitistas em direção a leituras que valorizam a agência de sujeitos historicamente silenciados (REIS, 2003; GOMES, 2015), perspectiva

fundamental para o ensino de História comprometido com a formação crítica.

O recente reconhecimento do Sítio Histórico de São José do Queimado como Patrimônio Cultural Brasileiro, em março de 2026, amplia a relevância social do tema e reforça o papel da escola pública no fortalecimento dessa memória coletiva. Para o ensino de História nos anos iniciais, esse episódio oferece subsídios para o desenvolvimento das habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) relacionadas ao reconhecimento de diferentes sujeitos históricos, à compreensão de processos de ocupação e transformação do território e à análise de fluxos populacionais — em particular, o tráfico transatlântico de pessoas escravizadas como processo que articula o local ao global (EF04HI01; EF04HI05; EF04HI10).

3. METODOLOGIA

A pesquisa assume abordagem qualitativa predominante, com suporte quantitativo de caráter diagnóstico, configurando-se como estudo de caso (YIN, 2015). A opção por essa abordagem justifica-se pela necessidade de compreender, de forma articulada, dados objetivos referentes ao uso da SAI na rede municipal e os processos pedagógicos vivenciados no contexto escolar investigado. O estudo tem caráter exploratório e descritivo, buscando identificar como a Sala de Aula Invertida é desenvolvida no 4º ano do Ensino Fundamental e compreender suas contribuições para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento histórico dos estudantes.

A pesquisa foi desenvolvida no município da Serra, situado na região metropolitana da Grande Vitória/ES, que conta com aproximadamente 520.653 habitantes e uma rede municipal de ensino composta por 149 escolas, das quais 71 atendem ao Ensino Fundamental. O campo empírico foi definido em duas etapas. Na primeira, de caráter diagnóstico, foi aplicado um questionário estruturado eletrônico (Google Forms) às 71 escolas da rede que ofertam turmas do 4º ano do Ensino Fundamental, encaminhado por e-mail institucional e grupos de comunicação (WhatsApp) de diretores e pedagogos. O instrumento continha questões abertas e fechadas sobre o conhecimento e a utilização da SAI nas aulas de História. Apenas 14 escolas responderam ao questionário, indicando taxa de adesão de 19,7%, o que, embora limite a abrangência do mapeamento, forneceu subsídios suficientes para a definição do lócus da pesquisa.

Os critérios de seleção da escola foram: (a) possuir turma do 4º ano; (b) utilizar sistematicamente a SAI nas aulas de História; (c) demonstrar disponibilidade institucional para a pesquisa; e (d) apresentar alinhamento entre a prática pedagógica e os objetivos da investigação. A escola selecionada foi a única que atendeu a todos esses critérios, apresentando uso sistemático da metodologia no turno vespertino.

Na etapa qualitativa, os sujeitos centrais da investigação foram uma professora com 26 anos de experiência docente, identificada ao longo do texto pela letra P para garantia do anonimato, e os aproximadamente 25 estudantes de sua turma. O acompanhamento das aulas ocorreu ao longo de quatro semanas consecutivas, sempre às terças-feiras, dia em que a disciplina de História era ministrada. As duas primeiras semanas ocorreram em

sala de aula convencional; as duas últimas foram desenvolvidas em ambientes externos — Museu Histórico da Serra e Sítio Histórico de São José do Queimado —, permitindo a observação de diferentes contextos de aprendizagem.

Os instrumentos de produção de dados foram: (a) observação participante com registro sistemático em diário de campo por meio de aplicativo móvel; (b) registros fotográficos das produções dos estudantes, mediante autorização institucional e dos responsáveis; e (c) análise documental do planejamento escrito da professora, dos materiais didáticos utilizados e das atividades desenvolvidas pelos estudantes. A utilização de múltiplos instrumentos possibilitou a triangulação dos dados, estratégia fundamental para assegurar maior consistência e confiabilidade à pesquisa (MINAYO, 2014).

A análise dos dados foi desenvolvida em conformidade com a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), organizada em três etapas: pré-análise (leitura flutuante do corpus e identificação de elementos recorrentes), exploração do material (codificação e construção de categorias analíticas) e tratamento dos resultados (interpretação articulada ao referencial teórico). As categorias foram construídas de forma híbrida, articulando elementos previamente definidos com aspectos emergentes durante a análise. As categorias principais foram: (a) engajamento e participação dos estudantes; (b) mediação docente; (c) estratégias didáticas mobilizadas; e (d) relação entre história local e desenvolvimento do pensamento histórico.

A investigação respeitou os princípios éticos da pesquisa em educação, assegurando o anonimato dos participantes e a utilização

dos dados exclusivamente para fins acadêmicos, em conformidade com as normas vigentes.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1. Diagnóstico da Rede: Conhecimento e Uso da SAI Pelos Professores

Os dados do questionário diagnóstico revelam um cenário marcado pelo conhecimento parcial e pelo uso ainda incipiente da SAI na rede municipal. Dos 14 respondentes, 78% afirmaram conhecer a metodologia, enquanto 22% declararam não ter familiaridade com ela. Esse percentual, embora expressivo, demonstra que a difusão da SAI no contexto investigado ainda ocorre de forma desigual, o que corrobora a reflexão de Moran (2018) sobre a distância frequente entre a circulação de inovações no debate acadêmico e sua incorporação efetiva ao cotidiano das escolas.

No que se refere à utilização da metodologia, observou-se que apenas 21,4% dos respondentes a utilizam regularmente, enquanto 42,9% afirmaram aplicá-la de forma ocasional e 21,4% declararam não a utilizar. Esse cenário evidencia que a incorporação da SAI às práticas docentes tende a ocorrer de maneira gradual, passando por experiências pontuais antes de se consolidar como estratégia pedagógica sistemática. Tal progressão é compreensível à luz das reflexões de Bergmann e Sams (2016), para quem a adoção da metodologia exige mudanças na organização do ensino, na gestão do tempo pedagógico e na relação do professor com os materiais didáticos.

Um dado particularmente relevante refere-se aos recursos utilizados para a antecipação dos conteúdos: 84,6% dos respondentes

indicaram atividades impressas como principal suporte, e 76,9% mencionaram o livro didático. Em contraste, apenas 15,4% declararam utilizar vídeos gravados e 7,7% mencionaram o envio de leituras por aplicativos de mensagens. Esse resultado desafia a associação frequente entre a SAI e o uso intensivo de tecnologias digitais, evidenciando que a metodologia pode ser desenvolvida com recursos analógicos e sem sofisticação tecnológica — desde que haja planejamento pedagógico claro e intencionalidade na organização dos momentos de aprendizagem (VALENTE, 2014).

Por fim, destacou-se que 78,6% dos docentes afirmaram trabalhar o tema "Insurreição do Queimado" nas aulas de História do 4º ano, confirmando a centralidade desse conteúdo no currículo local e sua pertinência como objeto de conhecimento para a pesquisa.

4.2. Implementação da SAI no Ensino da Insurreição do Queimado

O acompanhamento das aulas evidenciou a organização da prática pedagógica em quatro momentos complementares: pesquisa prévia orientada, socialização e debate em sala, produção coletiva e aulas de campo em espaços de memória. Essa organização articula os princípios da SAI à perspectiva da Educação Histórica, criando condições para que os estudantes desenvolvessem gradualmente a consciência histórica sobre a Insurreição do Queimado.

Na primeira semana, a professora encaminhou, por meio da agenda escolar, uma pesquisa prévia a ser realizada em casa, orientada pela questão: "O que foi a Insurreição do Queimado ocorrida na Serra/ES?". Os registros dos estudantes evidenciaram diversidade de formas de realização da atividade: alguns apresentaram respostas

sistematizadas e coerentes; outros registraram informações com menor elaboração; houve ainda estudantes que expressaram sua compreensão por meio de desenhos, inclusive aqueles em processo de alfabetização. Essa heterogeneidade de produções indica que o acesso prévio ao conteúdo, embora amplie as possibilidades de participação, não garante, por si só, a apropriação dos conhecimentos — dimensão que reforça a centralidade do tempo presencial na SAI.

A mediação docente no momento presencial mostrou-se fundamental para a problematização das fontes utilizadas pelos estudantes e para a retomada dos conceitos relacionados à produção do conhecimento histórico. A professora questionou a confiabilidade das fontes consultadas, discutiu o apagamento das vozes dos sujeitos escravizados nas narrativas históricas e abordou a ausência de registros sobre a participação feminina na Insurreição, introduzindo uma abordagem crítica que dialoga com os fundamentos da Educação Histórica (BITTENCOURT, 2011; FONSECA, 2003). Essa atuação evidencia que, na SAI, o papel do professor não é reduzido, mas profundamente ressignificado: passa de transmissor de conteúdos a mediador de processos investigativos.

Na segunda semana, a turma desenvolveu a produção coletiva de cartazes, precedida pela socialização das pesquisas em pequenos grupos. Essa dinâmica favoreceu interações orais e escritas entre os estudantes, possibilitando que articulassem informações históricas, imagens, desenhos e registros escritos na elaboração do material. As apresentações dos cartazes constituíram momento significativo de expressão e organização do conhecimento, permitindo observar diferentes níveis de compreensão. Enquanto alguns grupos demonstraram domínio mais consistente das informações —

utilizando, por exemplo, o termo "escravizados" de modo adequado —, outros revelaram dificuldades na sistematização das ideias, evidenciando que a aprendizagem não ocorre de forma homogênea. Esse aspecto está em consonância com as contribuições de Demo (2007), para quem aprender implica reconstruir o conhecimento de maneira singular, processo que se manifesta em múltiplos tempos e linguagens.

Um aspecto de especial relevância observado nessa semana foi o protagonismo de uma estudante com deficiência intelectual que, ao optar pela leitura como forma de expressão e solicitar a mediação proximal da docente, demonstrou engajamento e segurança no processo de exposição. A adaptação pedagógica promovida pela professora — que flexibilizou a organização dos grupos para acolher um estudante em processo de investigação diagnóstica — evidencia a compatibilidade da SAI com práticas inclusivas, especialmente quando articulada ao reconhecimento das diferentes formas de participação e expressão que os estudantes mobilizam (ARROYO, 2014; CAST, 2018).

Nas terceira e quarta semanas, o percurso pedagógico foi ampliado para além da sala de aula, com visitas ao Museu Histórico da Serra, ao Marco de Chico Prego e ao Sítio Histórico de São José do Queimado. Essas aulas de campo configuraram-se como desdobramentos das atividades prévias, articulando teoria e experiência no processo de aprendizagem. No Museu, a participação de um historiador local introduziu elementos da cultura afro-capixaba — especialmente o Congo — que situaram a Insurreição do Queimado em um contexto mais amplo de resistência e identidade negra. Já na visita às Ruínas da Igreja de São José do Queimado, os estudantes assistiram a um curta-metragem sobre o episódio

histórico e participaram de mediação com monitores e uma historiadora, que destacaram o silenciamento e a ausência de registros como dimensões constitutivas da narrativa histórica.

Verificou-se que o contato prévio com o conteúdo, construído nas semanas anteriores, favoreceu a qualidade das interações durante as visitas: os estudantes chegaram ao campo com hipóteses, dúvidas e referências já elaboradas, o que aprofundou as discussões e elevou o nível das perguntas espontâneas. Esse movimento confirma a perspectiva de Dewey (1938) sobre a aprendizagem como processo de reconstrução contínua da experiência, no qual o conhecimento se constrói na interação entre sujeito e realidade. As perguntas formuladas pelos estudantes durante as visitas — relacionadas às personagens históricas, à ausência de registros e à veracidade das narrativas — indicam o desenvolvimento do pensamento crítico e investigativo, em consonância com os pressupostos da Educação Histórica (SCHMIDT; BARCA, 2011).

4.3. Contribuições, Limites e o Produto Educacional

Os resultados demonstraram que a SAI, quando compreendida como concepção pedagógica e não apenas como reorganização logística do tempo didático, oferece contribuições expressivas para o ensino de História nos anos iniciais. Entre as potencialidades identificadas, destacam-se: o engajamento mais ativo dos estudantes na construção do conhecimento histórico; a ampliação das formas de participação, que contemplaram linguagens diversas (escrita, oralidade, desenho, produção artística); o desenvolvimento gradual do pensamento histórico crítico; e o fortalecimento do sentimento de pertencimento dos estudantes ao território em que vivem. As manifestações de interesse, empatia e indignação diante

das discussões sobre escravidão e luta por liberdade indicam que os estudantes não apenas memorizaram informações, mas atribuíram sentido ao passado e estabeleceram relações com questões do presente, em consonância com a perspectiva de consciência histórica de Rüsen (2010).

No plano dos limites, a pesquisa identificou desafios relevantes. A heterogeneidade da turma — que incluía estudantes em diferentes níveis de alfabetização e com necessidades específicas de aprendizagem — impôs a necessidade de adaptações pedagógicas contínuas que nem sempre foram plenamente contempladas na organização original das atividades. A dependência do apoio familiar para a realização das pesquisas prévias revelou-se um fator que pode acentuar desigualdades: estudantes com menor suporte doméstico chegaram às aulas com produções menos elaboradas, o que impactou sua participação inicial. Além disso, a baixa adesão ao questionário diagnóstico — apenas 14 das 71 escolas responderam — restringiu a abrangência do mapeamento inicial e pode ter limitado a identificação de outras experiências relevantes na rede municipal.

A pesquisa também revelou que fatores exógenos, como a fadiga e a exposição térmica durante as aulas de campo, incidiram sobre a receptividade dos estudantes em determinados momentos, aspecto que reforça a necessidade de planejamento logístico cuidadoso em atividades realizadas fora do espaço escolar. Por fim, observou-se que a resistência inicial ao modelo — evidenciada na relutância de alguns estudantes em realizar atividades em casa — é fenômeno esperado e documentado na literatura sobre a SAI (BERGMANN; SAMS, 2016), exigindo acompanhamento gradual e comunicação clara sobre os propósitos da metodologia.

Como produto educacional decorrente da pesquisa, foi elaborado um guia didático organizado em cinco semanas de trabalho, articulando momentos de pré-aula, atividades presenciais e culminância pedagógica. O material propõe estratégias fundamentadas na SAI e na valorização da história local, sendo disponibilizado em formato digital na plataforma Canva e apresentado à Gerência de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação da Serra/ES. O guia ancora-se nos princípios da Educação Histórica (SCHMIDT, 2009; BARCA, 2011), na educação dialógica (FREIRE, 1996) e na aprendizagem pela experiência (DEWEY, 1938), configurando-se como instrumento de apoio à prática docente que valoriza o protagonismo discente e a construção crítica do conhecimento histórico nos anos iniciais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação demonstrou, de forma empiricamente fundamentada, que a Sala de Aula Invertida é aplicável ao ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escola pública, sem depender de infraestrutura tecnológica avançada. O elemento central da metodologia, conforme evidenciado pelas práticas analisadas, reside na intencionalidade pedagógica e na reorganização dos tempos e espaços de aprendizagem — e não na sofisticação dos recursos tecnológicos empregados. Esse achado contribui para o campo das metodologias ativas no contexto brasileiro, no qual parte significativa da literatura ainda associa a SAI predominantemente ao uso de plataformas digitais e recursos de alto custo.

A articulação entre a SAI e o ensino da Insurreição do Queimado revelou-se pedagogicamente fértil ao possibilitar que os estudantes

desenvolvessem gradualmente a consciência histórica sobre um episódio central da história local, ampliassem seu vocabulário crítico sobre escravidão e resistência e fortalecessem o sentimento de pertencimento ao território em que vivem. A diversidade de linguagens mobilizadas ao longo das atividades — pesquisa prévia, cartazes, oralidade, visitas a espaços de memória — contemplou diferentes formas de aprendizagem e favoreceu a inclusão de estudantes com necessidades específicas.

O estudo apresenta limitações que precisam ser consideradas. O recorte em uma única turma ao longo de quatro semanas não permite generalizações para outros contextos escolares. A baixa adesão ao questionário diagnóstico restringiu a abrangência do mapeamento da rede. A dependência do apoio familiar para as atividades prévias pode ampliar desigualdades em turmas socialmente mais vulneráveis, aspecto que exige atenção especial no planejamento pedagógico. Tais limitações indicam que os resultados devem ser lidos como contribuições exploratórias e qualitativas, não como evidências generalizáveis.

Identificam-se como perspectivas para investigações futuras: estudos com maior duração e amostragem mais ampla para aprofundar a análise sobre os efeitos da SAI no desenvolvimento do pensamento histórico ao longo do ano letivo; pesquisas sobre a percepção das famílias em relação às atividades prévias em contextos de baixa renda; investigações comparativas entre turmas que utilizam a SAI e turmas que adotam abordagens tradicionais no ensino de História local; e estudos em diferentes etapas da Educação Básica e em outros municípios brasileiros.

Por fim, ao articular metodologia ativa, história local, educação antirracista e formação crítica, esta pesquisa reafirma o papel transformador da educação histórica nos anos iniciais. Mais do que transmitir conteúdos, o ensino de História pode e deve contribuir para que os estudantes compreendam o território em que vivem, reconheçam sujeitos historicamente silenciados e se percebam como participantes ativos na construção da memória e na produção da justiça social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais? Petrópolis: Vozes, 2014.

AUSUBEL, David P. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARCA, Isabel. O pensamento histórico dos jovens. Braga: Universidade do Minho, 2001.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Brasília: Presidência da República, 2003.

CAMPOS, Adriana. Queimado: narrativa, poder e memória. Vitória: IHGES, 2002.

CARDOSO, Lavínia Coutinho. Revolta negra na Freguesia de São José do Queimado: escravidão, resistência e liberdade no século XIX na província do Espírito Santo (1845-1850). 2008. Dissertação (Mestrado em História Social das Relações Políticas) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

CAST. Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Wakefield: CAST, 2018.

CHALHOUB, Sidney. Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

DEMO, Pedro. Educar pela pesquisa. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

DEWEY, John. Experience and education. New York: Macmillan, 1938.

FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. Didática e prática de ensino de História. Campinas: Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GLUFKE, C. E. C. Metodologias ativas no ensino de História. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – [Instituição], 2019.

GOMES, A. L. Educação contemporânea e as novas metodologias de ensino: a Sala de Aula Invertida aplicada no ensino de História. 2020. Dissertação (Mestrado) – [Instituição], 2020.

GOMES, Flávio dos Santos. Histórias de quilombolas: mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro – século XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

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

KOEHLER, Matthew J.; MISHRA, Punya. What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, v. 9, n. 1, p. 60-70, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MEDEIROS, L. C. D. O. SAI e o ensino de História: um diálogo à luz da História Pública. 2021. Dissertação (Mestrado) – [Instituição], 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens. Ponta Grossa: UEPG, 2015.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora. Porto Alegre: Penso, 2018.

PREFEITURA MUNICIPAL DA SERRA. Queimado recebe título de Patrimônio Cultural Brasileiro. Serra/ES, 2026. Disponível em: <https://www.serra.es.gov.br>. Acesso em: 12 maio 2026.

REIS, João José. Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês em 1835. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

REIS, João José; SILVA, Eduardo. Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica: teoria da história – fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. Jörn Rüsen e o ensino de História. Curitiba: UFPR, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. Ensinar História. São Paulo: Scipione, 2009.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. Educar em Revista, Curitiba, Edição Especial, n. 4, p. 79-97, 2014.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado. In: BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora. Porto Alegre: Penso, 2018.

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

¹ Mestra em Ciência, Tecnologia e Educação – UNIVC, Serra/ES, Brasil.

E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Doutor em Engenharia Mecânica, Professor do Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação- UNIVC, São Mateus/ES, Brasil. E-

mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)