

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**  
**– PPGPEH**  
**CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**



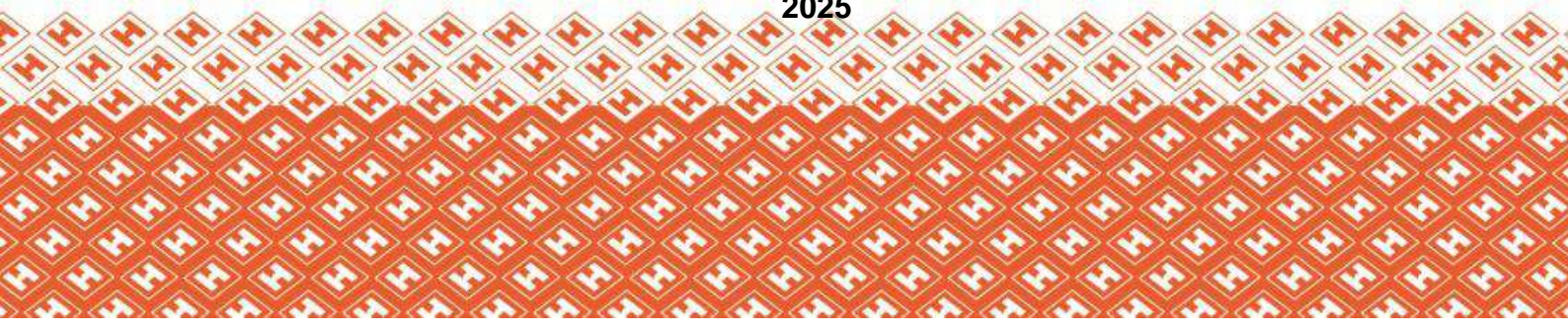
---

**FABIANA DIAS DOS SANTOS**

**ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: ENTRE PERMANÊNCIAS E RUPTURAS  
CURRICULARES E PROPOSTAS DE REVISÕES METODOLÓGICAS  
PARA UM ATUAL ENSINO**

**RIO BRANCO**

**2025**



**FABIANA DIAS DOS SANTOS**

**ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: ENTRE PERMANÊNCIAS E RUPTURAS  
CURRICULARES E PROPOSTAS DE REVISÕES  
METODOLÓGICAS PARA UM ATUAL ENSINO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História (PPGPEH) da Universidade Federal do Acre (Ufac), como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

**Linha de Pesquisa:** Saberes Históricos no Espaço Escolar

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia Mara Rezende Machado

**RIO BRANCO**

**2025**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU PROFISSIONAL EM ENSINO**  
**DE HISTÓRIA**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**Título da dissertação:** Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental: entre permanências e rupturas curriculares e propostas metodológicas para um ensino outro

**Autora:** Fabiana Dias dos Santos

**Orientadora:** Dr<sup>a</sup>. Tânia Mara Rezende Machado

Dissertação aprovada como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em ENSINO DE HISTÓRIA, pela Banca Examinadora:

DATA DA APROVAÇÃO: 01º de dezembro de 2025.

**BANCA EXAMINADORA:**

Assinado Eletronicamente

**DR<sup>a</sup>. TÂNIA MARA REZENDE MACHADO**

Orientadora

Universidade Federal do Acre - UFAC

Assinado Eletronicamente

**DR<sup>a</sup>. ANA CLÁUDIA URBAN**

Avaliadora Externa

Universidade Federal do Paraná - UFPR

Assinado Eletronicamente

**DR<sup>a</sup>. GEÓRGIA PEREIRA LIMA**

Avaliadora Interna

Universidade Federal do Acre - UFAC



Documento assinado eletronicamente por **Tania Mara Rezende Machado, Professora do Magisterio Superior**, em 09/12/2025, às 18:44, conforme horário de Rio Branco - AC, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Ana Claudia Urban, Usuário Externo**, em 12/12/2025, às 11:28, conforme horário de Rio Branco - AC, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Georgia Pereira Lima, Professora do Magisterio Superior**, em 17/12/2025, às 12:22, conforme horário de Rio Branco - AC, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



A autenticidade do documento pode ser conferida no site [https://sei.ufac.br/sei/valida\\_documento](https://sei.ufac.br/sei/valida_documento) ou click no link [Verificar Autenticidade](#) informando o código verificador **1928694** e o código CRC **96C996FE**.

---

## Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

---

S237e Santos, Fabiana Dias dos, 1983 -

Ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental: entre permanências e rupturas curriculares e propostas de revisões metodológicas para um atual ensino / Fabiana Dias dos Santos; orientadora: Profa. Dra. Tânia Mara Rezende Machado. – 2026.

116 f.: il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre,

Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História (PPGPEH). Rio Branco, 2025.

Inclui referências bibliográficas e anexos.

1. Ensino de história. 2. História – Estudo e ensino. 3. Práticas pedagógicas. I. Machado, Tânia Mara Rezende (orientadora). II. Título.

CDD: 407

*Dedico este trabalho à minha família que tanto me apoia e às minhas filhas amadas (Gabriella e Yanca)*

## Agradecimentos

Quero expressar meus agradecimentos ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória – por seu papel fundamental na democratização do acesso e na capacitação de professores da Educação Básica por meio da formação continuada em nível de pós-graduação *stricto sensu* (o tão almejado mestrado).

Muitas vezes, esse objetivo se mostra distante para docentes que, em sua maioria, trabalham em dois turnos, o que torna o programa um verdadeiro divisor de águas para garantir não apenas o acesso, mas também a permanência desses profissionais na formação, uma vez que é pensado para professores que atuam na Educação Básica e estão em sala de aula.

Além disso, o ProfHistória configura-se como uma política pública essencial, que possibilita que mais professores conquistem sua titulação acadêmica e se fortaleçam enquanto educadores, tornando-se não apenas docentes, mas protagonistas do processo formativo e pesquisadores das suas próprias práticas de ensino.

De igual modo, quero agradecer à instituição Universidade Federal do Acre (Ufac), que é uma rede parceira do Programa ProfHistória, por exercer esta parceria com tanto zelo e empenho em prol dos acadêmicos. Externalizo minha gratidão à coordenação do Curso, na figura do Professor Dr. Sérgio Roberto, do Professor Dr. Francisco Bento e, de modo muito especial, à Professora Dra. Teresa Cruz modificou o dia da sua aula para que os alunos que moram no interior, assim como eu, pudessem se ausentar de suas escolas apenas uma vez por semana para frequentar as aulas presenciais do mestrado.

A senhora, professora, foi uma pessoa ímpar no nosso prosseguimento do curso nos ouvindo e sendo solidária e sensível às nossas peculiaridades acatando nossa sugestão e acordando que o dia da sua disciplina seria na sexta-feira concomitante com outra disciplina que era ofertada neste mesmo dia.

Da mesma forma, agradeço a todo o corpo docente do programa, em especial aos professores Hélio e Eduardo, que não mediram esforços para nos ensinar e sempre se mostraram disponíveis para esclarecer dúvidas relacionadas aos materiais, às aulas e aos trabalhos do curso.

Também não poderia deixar de registrar a minha gratidão à minha orientadora, Professora Dra. Tânia Mara Rezende Machado é simplesmente um presente no meu

processo formativo. Ouso dizer que foi uma mãe. Pois me disciplinava quando necessário, mas, como uma boa mãe, com qualquer acerto, vinha carinhosamente e orgulhosamente dizer o quanto estava orgulhosa e feliz com o meu avanço. Professora, continue assim, porque precisamos saber dos nossos erros, mas também precisamos de afago nesta jornada da escrita que é um processo solitário e desafiador na vida acadêmica.

Professora, eu tenho muito orgulho de ter sido sua orientanda e de ter aprendido sobre pesquisa, currículo, ensino e métodos. Mas, acima de tudo, tenho orgulho da pessoa que a senhora me ensinou a ser. Humilde, mas não frágil. Que conta piadas e “causos”, mas se posiciona firme nas minhas utopias, ideologias e bandeiras de lutas. Que ressignifica o pensamento não por falta de entendimento, mas por entender que o conhecimento é uma construção científica, social e coletiva.

Não poderia deixar de mencionar aos meus amigos/colegas da nossa turma de mestrado 2023, que são eles: Rivania, Raquel, Maria Raimunda, Sarlene, Jair Junior, Macileudo, José Arimatéia, Cosmo, Maycon e Uitalo, o quanto fui feliz por conhecer e conviver com vocês. Agradecer pelo companheirismo, pela solidariedade, pela empatia e pelo compartilhamento de conhecimento. Vocês são e serão sempre os melhores com quem tive o prazer de estudar e compartilhar sorrisos, histórias e almoços no restaurante universitário.

Aqui, registro de modo notável os agradecimentos ao Grupo de Estudos em Educação no Campo, Águas e Florestas Amazônicas (Gecafa), do qual participo, e a todos os integrantes do grupo com quem compartilhamos estudos, saberes e experiências, e juntamos nossas vozes ao aprofundamento da pesquisa em Educação.

No entanto, gostaria de citar duas pessoas que se fossem a serem denominadas um nome seriam os "coorientadores" Klebe Miranda e Rosa Braga que são duas pessoas que estão sempre prontas a me auxiliarem com dúvidas corriqueiras que vão aparecendo na escrita. Uma vez que são acadêmicos de doutorado, membros do Gecafa e orientandos da mesma orientadora, também se prontificam a me assistir. A palavra a vocês é gratidão por se disporem sem ganhar nada em troca.

Igualmente, expresso minha profunda gratidão à amiga e colega de profissão Raíza Lira, a quem ousou chamar de meu “anjo”, pois foi com ela que tudo começou. Se não fosse por sua iniciativa de me enviar o edital e, sobretudo, pelo incentivo para

que eu me inscrevesse no processo seletivo do ProfHistória, este sonho não estaria se concretizando. Raíza, você é a minha verdadeira fada madrinha acadêmica, uma pessoa que admiro imensamente pela garra, pela determinação e, sobretudo, pela sua trajetória de vida, que inspira a todos que têm o privilégio de conhecê-la.

Em seguida, expresso minha gratidão especial a todos os docentes entrevistados que gentilmente aceitaram participar da pesquisa. Sem as experiências compartilhadas por vocês, a consolidação deste estudo não teria sido possível. Cada contribuição foi fundamental para a construção desta dissertação, sobretudo porque a solidez deste trabalho está diretamente ligada à complexidade da dinâmica escolar.

Agradeço ao meu Deus, que me sustenta em todas as adversidades, e à minha família, na figura dos meus pais, José e Maria, e dos meus irmãos, Fabricio, Franquiley e Francisca, que são meu apoio emocional, financeiro e de todas as horas. Que acreditam no meu potencial e estão sempre me incentivando a continuar a buscar meus sonhos. E ainda agradeço às minhas filhas amadas (Gabriella e Yanca) que são a luz da minha vida e o motivo de me pôr de pé todos os dias.

Por fim, agradeço a todos que torceram por mim e até aqueles que não acreditaram que conseguiria. Isso me ajudou a prosseguir e a ser forte e resiliente. Pois é na adversidade que conhecemos nossa força e nosso potencial de aguentar e manter-nos firmes no propósito.

## RESUMO

**Resumo:** Para Libâneo (2015), “o modo de lidar pedagogicamente com uma disciplina depende do modo de lidar epistemologicamente com essa disciplina”. Nessa pesquisa, tomo como foco as relações estabelecidas entre as teorias da História e as práticas pedagógicas desenvolvidas no Ensino de História no Ensino Fundamental I, de modo a identificar e analisar a presença de conservadorismos e de confrontos didáticos-pedagógicos emergidos no cotidiano escolar. O objetivo da investigação consiste em analisar como professoras pedagogas ensinam História nos Anos Iniciais sem conhecerem as teorias da História, a História enquanto disciplina escolar e as perspectivas curriculares que fundamentam o ensino da História. Trata-se de uma pesquisa qualitativa pautada em uma tríplice referencialidade composta por: 1º. Teóricos da Teoria da História, como Barros (2011), Bourdê e Martin (2000), para embasar o estudo dos Paradigmas Historiográficos a partir do século XIX; 2º. Teóricos como Sacristán (2000), Apple (2006) e Silva (2022) para discutir o Currículo e suas implicações no ensino; 3º. Teóricos que refletem sobre o ensino de História, tais como Bittencourt (2008), Nadai (2018) e Abud (2017), para embasar a pesquisa sobre o ensino de História e sua trajetória curricular ao longo da História escolar brasileira. No tocante às fontes, estas são de duas naturezas: documentais e orais. Em termos de fontes documentais, a base de análise é o documento intitulado Currículo de Referência Único do Acre, bem como outros documentos normativos que regulamentam a educação estadual e nacional. No tocante às fontes orais, recorreremos a questionários e entrevistas realizados com professores dos Anos Iniciais de diferentes escolas da rede municipal de Sena Madureira e de diferentes anos. Nessa esteira, essa pesquisa poderá contribuir para reflexões sobre a articulação entre as dimensões epistemológica e pedagógica do campo da História, podendo propiciar a elaboração de Projetos Curriculares para os Cursos de Pedagogia e para a formação continuada em nível de capacitação de professores que observem a necessidade da referida articulação.

**Palavras-chave:** Teoria da História; Ensino de História; currículo; práticas pedagógicas.

## ABSTRACT

**Abstract:** For Libâneo (2015), "the way of dealing pedagogically with a discipline depends on the way of dealing epistemologically with that discipline." In this research, I focus on the relationships established between theories of History and pedagogical practices developed in History Teaching in Elementary School I, in order to identify and analyze the presence of conservatisms and pedagogical didactic confrontations that emerge in the daily school routine. The objective of the investigation is to analyze how pedagogical teachers teach History in the Early Years without knowing: Theories of History, History as a school discipline, and the curricular perspectives that underlie History teaching. This is a qualitative research based on a triple referentiality composed of: 1st. Theorists of History Theory such as Barros (2011) and Bourdé and Martin (2000) to support the study of Historiographic Paradigms from the 19th century onward; 2nd. Theorists such as Sacristán (2000), Apple (2006), and Silva (2022) discuss the curriculum and its implications for teaching; 3rd. Theorists who reflect on History Teaching, such as Bittencourt (2008), Nadai (2018), and Abud (2017), support research on History teaching and its curricular trajectory throughout Brazilian school history. Regarding the sources, these are of two natures: documentary and oral. In terms of documentary sources, the basis of analysis is the document entitled Acre's Single Reference Curriculum and other normative documents that regulate state and national education. Regarding oral sources, we used questionnaires and interviews conducted with elementary school teachers from different schools and grades. In this vein, this research may contribute to reflections on the connection between the epistemological and pedagogical dimensions of the field of History, potentially fostering the development of curricular projects for Pedagogy courses and continuing education for teachers who recognize the need for this connection.

**Keywords:** Theory of History; History Teaching; curriculum; pedagogical practices.

## LISTA DE FIGURAS/IMAGENS

FIG.1 - AVALIAÇÃO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA 2º ANO DE ENSINO FUNDAMENTAL I. 1º PARTE DA AVALIAÇÃO .....	77
FIG.2 - AVALIAÇÃO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA 2º ANO DE ENSINO FUNDAMENTAL I. 2º PARTE DA AVALIAÇÃO .....	78
FIG.3 - AVALIAÇÃO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA 3º ANO DE ENSINO FUNDAMENTAL I. 2º PARTE DA AVALIAÇÃO .....	79
FIG.4 - AVALIAÇÃO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA 3º ANO DE ENSINO FUNDAMENTAL I. 1º PARTE DA AVALIAÇÃO .....	80
FIG.5 - AVALIAÇÃO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA 3º ANO DE ENSINO FUNDAMENTAL I. 2º PARTE DA AVALIAÇÃO .....	81
FIG. 6 - AVALIAÇÃO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA 4º ANO DE ENSINO FUNDAMENTAL I. 1º PARTE DA AVALIAÇÃO .....	82
FIG.7- AVALIAÇÃO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA 4º ANO DE ENSINO FUNDAMENTAL I. 2º PARTE DA AVALIAÇÃO .....	83
FIG.8 - AVALIAÇÃO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA 4º ANO DE ENSINO FUNDAMENTAL I. 3º PARTE DA AVALIAÇÃO .....	84
FIG.9 - AVALIAÇÃO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA 4º ANO DE ENSINO FUNDAMENTAL I. 4º PARTE DA AVALIAÇÃO .....	85
FIG.10 - AVALIAÇÃO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA 5º ANO DE ENSINO FUNDAMENTAL I. 1º PARTE DA AVALIAÇÃO .....	86
FIG.11- AVALIAÇÃO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA 5º ANO DE ENSINO FUNDAMENTAL I. 2º PARTE DA AVALIAÇÃO .....	87
FIG.12 - AVALIAÇÃO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA 5º ANO DE ENSINO FUNDAMENTAL I. 3º PARTE DA AVALIAÇÃO .....	88
FIG.13 - AVALIAÇÃO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA 5º ANO DE ENSINO FUNDAMENTAL I. 4º PARTE DA AVALIAÇÃO .....	89

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEB – Câmara de Educação Básica

CEE/AC – Conselho Estadual de Educação do Acre

CRUA – Currículo de Referência Único do Acre

Gecafo - Grupo de Estudos em Educação no Campo, Águas e Florestas Amazônicas

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IHGB – Instituto Histórico e Geográfico do Brasil

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OSPB – Organização Social e Política do Brasil

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNE – Plano Nacional de Educação

ProfHistória – Pós-graduação em Mestrado em Ensino Profissional de História

Ufac – Universidade Federal do Acre

## **Sumário**

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1. “NÃO HÁ CAMINHOS CERTOS PARA QUEM NÃO SABE ONDE IR”:</b>	
<b>PARADIGMAS HISTORIOGRÁFICOS.....</b>	<b>25</b>
1.1. PARADIGMAS HISTORIOGRÁFICOS.....	27
1.2.1 Historiografia Positivista .....	28
1.2.2 Historiografia Historicista.....	32
1.2.3 Materialismo Histórico .....	34
1.2.4 Escolas dos Annales.....	38
1.2.5 Escola Annales e a Nova História .....	41
1.2.6 Nova História cultural .....	43
1.3 A HISTÓRIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR .....	46
1.4 PERSPECTIVAS CURRICULARES QUE FUNDAMENTAM O ENSINO DA HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS.....	50
<b>2. POR QUE ESTE CONHECIMENTO E NÃO AQUELE?.....</b>	<b>57</b>
2.1 CURRÍCULO DE HISTÓRIA: UM OLHAR SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NO ANOS INICIAIS .....	64
2.3 QUEM ESCONDEU O ENSINO DE HISTÓRIA DOS ANOS INICIAIS? .....	67
<b>3. CAMINHOS POSSÍVEIS: DO COMUM AS POSSIBILIDADES .....</b>	<b>75</b>
3.1 PRODUTO DIDÁTICO: COLETÂNEA DE OFICINAS PEDAGÓGICAS.....	92
3.1.1 Cinema tem História.....	94
3.1.2 Desfile De Roupas .....	96
3.1.3 Fotografia Tem História .....	99
3.1.4 A Comida e suas História .....	100
3.1.5 Os Produtos do passado e presente e a História .....	103
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>106</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>111</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>114</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasce do anseio de analisar o ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, no município de Sena Madureira. A investigação propõe-se a examinar as conjunturas de continuidades e descontinuidades entre o currículo atual e o adotado nas décadas de 1990 e 2000.

O problema central do estudo consiste em compreender como o(a) professor(a) pedagogo(a), ao trabalhar de maneira multidisciplinar, organiza sua prática pedagógica do ensino de História e que concepção curricular e historiográfica o orienta para ensinar a disciplina de História nessa etapa.

Esse estudo objetiva investigar qual História vem sendo ensinada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a fim de discutir possíveis permanências e/ou rupturas nas metodologias educacionais adotadas com as crianças nessa etapa de escolarização. Busca-se observar como as práticas de ensino estão, muitas vezes, influenciadas pelas próprias experiências formativas dos docentes, revelando um processo de reprodução de modelos pedagógicos anteriores (ainda que de forma implícita e nem sempre consciente) nas ações didáticas cotidianas.

Esse movimento evidencia o quanto a formação inicial e continuada do professor pedagogo influencia diretamente na escolha dos conteúdos, nas estratégias metodológicas e na forma de conceber o ensino de História. As evidências demonstram que, muitas vezes, o que se ensina está mais relacionado ao modo como se aprendeu, do que a uma intencionalidade pedagógica crítica e contextualizada.

Assim, é fundamental repensar as práticas pedagógicas, de modo que o ensino de História possibilite às crianças o desenvolvimento do pensamento histórico, da consciência temporal e do reconhecimento de si como sujeitos ativos na construção da História.

Em tempos pretéritos, o ensino primário correspondia da 1ª à 4ª série<sup>1</sup>, sendo o primeiro ciclo, enquanto o ginásio abrangia da 5ª à 8ª série. Nesse período o

---

<sup>1</sup> **Base legal:** Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 — Art. 4º e 6º. Reformulou toda a estrutura da educação básica; O **Ensino Primário e o Ginásio (1ª a 8ª série)** foram unificados, passando a se chamar **Ensino de 1º Grau**; Assim, o antigo **Primário (1ª a 4ª série)** tornou-se o **ciclo inicial do 1º grau**; Tornou a escolaridade **obrigatória de 8 anos**. A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, reformou o ensino de 1º e 2º graus no Brasil durante a ditadura militar. Instituiu a profissionalização compulsória

contato dos alunos do primário com a disciplina de História ocorria, principalmente, por meio da matéria Estudos Sociais, que integrava conteúdos de História, Geografia e Organização Social e Política do Brasil (OSPB), compondo as chamadas Atividades de Integração Social. Nesse formato, a proposta curricular estava fortemente atrelada a um modelo educacional ideologicamente orientado, ainda influenciado por diretrizes estabelecidas durante o regime civil-militar que o país havia recentemente vivenciado.

No entanto, mesmo após o país passar pela redemocratização e pelo debate e anseio de um “Novo” currículo que rompesse de vez com o Ensino Integrado (Estudos Sociais) o currículo das escolas do município de Sena Madureira permanecia ancorado no Parecer n.º 853/1971 que enviesava o Ensino de História como Matéria: “é todo campo de conhecimentos fixado ou relacionado pelos conselhos de educação e, acrescentados pela escola, antes de sua rerepresentação, nos currículos plenos, sob a forma de “didaticamente assimiláveis” de atividades, áreas de estudo ou disciplina”. (MEC, 1972).

Esse Parecer estava diretamente vinculado à segunda Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n.º 5.692/71, promulgada durante o regime civil-militar, que reformulou o ensino de 1º e 2º graus no Brasil. A nova estrutura curricular passou a priorizar uma formação voltada para o mercado de trabalho, com forte caráter tecnicista, esvaziando o ensino de disciplinas como História e Geografia, enquanto campos autônomos do saber.

Em seu lugar, implementou-se o componente Estudos Sociais, com a proposta de integrar conteúdos de História, Geografia, OSPB e Educação Moral e Cívica. Na prática, essa integração resultou em um ensino generalista e despolitizado, alinhado aos interesses ideológicos do regime, visando à formação de um cidadão passivo, patriótico e obediente à ordem vigente.

No entanto, mesmo após a promulgação da Constituição Federal de 1988 considerada constituição cidadã por marcar o período redemocratização do Brasil, o avanço nas discussões pedagógicas no campo da História continuava pautado nas políticas curriculares desse parecer continuando a reproduzir estas diretrizes ultrapassadas, retardando a consolidação de um ensino de História crítico, reflexivo e sensível às realidades locais e regionais.

---

no ensino médio (2º grau), unificou primário e ginásio em um ensino de 1º grau de 8 anos, e focou no tecnicismo para atender ao desenvolvimento econômico da época

A doutrina do currículo da lei n. 5.692/71 impôs os Estudos Sociais como matéria. Desta forma, os conteúdos poderiam ser tratados como Atividades (1ª a 4ª séries sob o nome de Integração Social); Áreas de Estudo (5ª a 8ª séries, sob o nome de Estudos Sociais) e Disciplina (somente no 2º Grau). Como se pode observar, o ensino de História ficou restrito ao Segundo Grau, inserido na grade curricular com carga horária máxima de duas horas semanais, durante um ano deste curso (Schmidt 2012, p.85).

Durante o período mencionado, o município seguia a instrução normativa vigente, e, no antigo ciclo primário, os conteúdos de Estudos Sociais eram trabalhados por meio de atividades de Integração Social nas quatro primeiras séries. É relevante destacar que, por um longo período, os saberes históricos — incluindo o papel da memória, dos monumentos e a compreensão da própria finalidade da História e de sua historiografia — foram negligenciados e, muitas vezes, desconsiderados enquanto campo científico. Esse histórico de desvalorização do conhecimento histórico ainda reverbera nas práticas pedagógicas atuais, influenciando a forma como a História é ensinada e percebida no contexto escolar.

No cotidiano escolar, observa-se a presença de um currículo oculto que, conforme destaca Apple (2006, p. 130), 'impõe uma rede de hipóteses que, quando internalizadas pelos alunos, estabelece os limites de legitimidade'. No caso do ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano), ainda é possível observar a permanência, mesmo que implícita, da lógica dos Estudos Sociais. Esse modelo, historicamente incorporado, continua a atravessar o fazer pedagógico, manifestando-se nas práticas ocultas dos professores e influenciando a forma como a História é ensinada nesta etapa da educação básica.

O cotidiano escolar é um espaço dinâmico e carregado de significados, onde se expressam tanto as diretrizes formais dos currículos quanto os saberes, valores e práticas que se instauram de maneira informal. Neste ambiente, as experiências acumuladas pelos docentes, suas formações e vivências anteriores, bem como as condições estruturais da escola, influenciam diretamente as decisões pedagógicas cotidianas.

Tura (2020), em um projeto de pesquisa, aponta o estudo de Ball sobre o cotidiano escolar e as políticas educacionais que se concretizam no contexto escolar. Isso envolve acompanhar a prática pedagógica para entender como as propostas de

reforma estão sendo implementadas, reinterpretadas e traduzidas no cotidiano da sala de aula, no âmbito da ação educativa. Esse processo revela os limites e as falhas dessas reformas, além de indicar as razões pelas quais as políticas educacionais necessitam de constantes atualizações, reformulações e ressignificações.

Neste contexto dos Anos Iniciais, é exequível inferir que muitas das ações pedagógicas ainda estão atravessadas por práticas herdadas do período em que os Estudos Sociais substituíram a História como disciplina autônoma. Essa herança se manifesta em abordagens conteudistas, descontextualizadas e centradas na memorização, pouco comprometidas com o desenvolvimento do pensamento histórico e crítico. Tais práticas permanecem naturalizadas no cotidiano escolar, configurando uma continuidade silenciosa com o passado, mesmo diante de novas propostas curriculares como a BNCC e o CRUA.

O ensino de História ainda se mantém vinculado a práticas tradicionais, centradas em narrativas acontecimentais e factuais, que resultam em uma aprendizagem predominantemente memorística. Essa abordagem restringe-se a relatar os eventos de forma cronológica, destacando a memorização de datas e acontecimentos, refletindo a forte influência de um currículo positivista e eurocêntrico, especialmente nas aulas expositivas desta disciplina.

Esse modelo, embora ainda presente, limita a compreensão crítica dos alunos sobre os processos históricos, pois não favorece uma reflexão mais profunda sobre as causas, consequências e as múltiplas perspectivas que envolvem os fatos históricos. Além disso, impede a construção de um olhar mais plural sobre o passado, desconsiderando as diversas experiências e vozes que, muitas vezes, são marginalizadas ou silenciadas nesse tipo de abordagem.

Assim, nos espaços escolares, observam-se campos de disputas e permanências na tentativa de manter a associação entre História e Geografia numa perspectiva integracionista, fortemente influenciada por abordagens de caráter positivista e historicista, que ainda estão profundamente enraizadas em um currículo que finca suas bases referenciais no eurocentrismo. Nesse modelo, os europeus são frequentemente apresentados como os principais construtores da história global e local, enquanto a contribuição de outros agentes históricos, fundamentais para a construção de múltiplas narrativas, é sistematicamente excluída.

Além da questão previamente discutida, é frequente, nos planejamentos escolares, a expressão: "Vamos juntar História e Geografia?" Essa prática reflete uma abordagem antiga de combinar dois campos de conhecimento que, embora possam estabelecer diálogos, possuem sua própria cientificidade e objetos de estudo distintos. Como expõe Abud.

A lei 5.692/71 introduziu grandes e profundas modificações no ensino fundamental, excluindo a História e a Geografia como disciplinas independentes no currículo do recém-criado 1º grau de oito anos. Cada um dos estados brasileiros buscou soluções próprias para as questões que a Reforma apresentava. De modo geral, rejeitavam-se os Estudos Sociais, que pretendiam – tirando da História e Geografia seus métodos próprios de produção do conhecimento – excluir do ensino as possibilidades de crítica à realidade brasileira. (Abud, 2004, p.40)

Esta pesquisa enfoca a perspectiva do Currículo Integracionista, que vigorou no município de Sena Madureira nos anos de 1990 a 2000, analisando as relações entre a História como campo de conhecimento e a História ensinada por pedagogos(as). Como mencionado anteriormente, cada estado e município estruturava seus currículos de acordo com as demandas e o contexto político-ideológico vigentes à época.

O objeto de investigação está, portanto, diretamente vinculado às inquietações de quem conduz esta pesquisa. Dirijo minhas questões para esse campo, pois atuo nos Anos Iniciais e, no cotidiano da prática docente, vivencio constantemente a tentativa de "integração" entre História e Geografia, sem uma fundamentação teórica adequada. Esta abordagem parece ser uma tentativa disfarçada de resgatar as práticas de Estudos Sociais, mesmo com a existência de um "NOVO" Currículo orientador.

No município de Sena Madureira, onde atuo como professora da rede municipal nos Anos Iniciais desde 2019, constatei que, a maioria dos meus colegas de profissão tem, em média, entre 25 e 45 anos. A maior parte deles são pedagogos(as) ou licenciados(as) em outras áreas, como Letras (Português), Física, Ciências Biológicas, História, Geografia, entre outras. Esses professores, muitos dos quais foram formados sob a abordagem integracionista ou foram alunos de docentes que vivenciaram esta prática docente que são os responsáveis pela educação no presente.

Isso acaba resultando em práticas reprodutivistas, nas quais o ensino da disciplina se limita a destacar a chegada dos europeus ao continente, reforçando a ideia da Europa como berço da civilização e da História global. Esta interpretação, de cunho positivista e historicista, sustenta a teoria do progresso associada à chegada dos europeus, ou ainda, resgata aquela velha narrativa que exalta o nacionalismo e os heróis com seus passados "gloriosos".

Nesse contexto, o diálogo com uma visão crítica e reflexiva do conhecimento se esgota, pois a prática pedagógica não estabelece um diálogo com outros sujeitos e perspectivas que também são parte essencial da construção do conhecimento histórico.

Diante do exposto, a criança encara o professor como a autoridade que detém o conhecimento e a orienta em sua busca pelo saber. Mesmo em um mundo globalizado e tecnológico, onde o acesso a uma grande quantidade de informações por meio digital é uma realidade, a figura do docente continua sendo altamente valorizada, reconhecida por suas competências e estratégias de ensino.

No entanto, muitas vezes, o professor aplica métodos pedagógicos baseados no que aprendeu, sem estimular uma reflexão crítica, uma associação significativa ou uma contextualização adequada. Isso pode levar à fragmentação do conhecimento e à limitação no desenvolvimento da consciência histórica do aluno durante essa fase de sua formação.

Assim, o currículo dos anos de 1990 deixou marcas profundas no ensino de História no município, influenciando significativamente as práticas pedagógicas dos professores. Esse currículo não leva em consideração as especificidades da Ciência da História, fundamentais para o ensino da disciplina.

Em vez disso, tenta mascarar a falta de uma análise adequada, fazendo parecer que a História e outras áreas do conhecimento são trabalhadas de forma "interdisciplinar".<sup>2</sup>No entanto, esta ótica não oferece as condições mínimas necessárias para um aprendizado significativo em ambas as disciplinas.

Em resumo, o público do Ensino Fundamental I, com idades entre 6 e 11 anos, começa a compreender o mundo ao seu redor com o apoio dos adultos e a construir sua consciência histórica sob a orientação do professor. No entanto, a

---

<sup>2</sup> Primeiramente, podemos definir como "interdisciplinaridade" o intercâmbio entre as diferentes áreas do conhecimento (disciplinas) na prática pedagógica. Ou seja, nos referimos a um princípio em que as matérias escolares se complementam e preservam o seu mérito educacional.

atenção do docente tende a se concentrar principalmente no ensino de Língua Portuguesa e de Matemática.

A disciplina de História, por sua vez, é muitas vezes reduzida à memorização de datas e nomes de figuras históricas importantes, sem que se leve em consideração seu real valor como campo de conhecimento. Não seria mais adequado que as crianças adquirissem conhecimentos históricos que as permitissem questionar, refletir e compreender de forma mais profunda e consciente o passado e suas implicações no presente?

Considerando que fui formada sob a perspectiva deste currículo e atualmente atuo como professora nos Anos Iniciais, é impossível não fazer um confronto entre a maneira como aprendi História e como esse modelo integracionista <sup>3</sup>ainda persiste nas práticas pedagógicas atuais. Durante minha formação, vivenciei um ensino que privilegiava a associação entre História e Geografia de forma superficial, sem uma reflexão crítica e sem uma fundamentação teórica sólida para essa integração.

Ao chegar ao espaço escolar como docente, percebo que muitos dos meus colegas, também formados sob este mesmo paradigma, continuam a reproduzir estas práticas, muitas vezes sem questioná-las ou considerar as implicações de um ensino histórico mais reflexivo e contextualizado. Esse cenário, no qual o currículo integracionista ainda prevalece, reflete as limitações que as reformas curriculares enfrentam ao tentar promover uma verdadeira mudança na forma de ensinar História.

Ao ingressar no Programa de Pós-graduação em Mestrado em Ensino Profissional de História (Profhistória/Ufac), não pude deixar de me lembrar do meu tempo como estudante no antigo primário. Hoje, estas séries recebem outras denominações: Anos Iniciais (do 1º ao 5º ano) e Anos Finais (do 6º ao 9º ano), correspondendo, respectivamente, ao Ensino Fundamental I e II.

Segundo Bittencourt (2008), é fundamental que o público escolar, em suas diferentes faixas etárias — crianças, jovens e adultos — parta do conhecimento vivido, ou senso comum, para compreender as problemáticas presentes na vida em sociedade, no mundo do trabalho e nas relações de convívio, possibilitando a

---

<sup>3</sup> CHAGAS (1993, p. 403) destaca os Estudos Sociais teriam como função principal a “integração espaço-temporal e social do educando em âmbitos gradativamente mais amplos

construção de aprendizagens a partir do conhecimento acumulado e sistematizado pelos métodos científicos.

Estas inquietações tornaram-se cada vez mais intensas quando passei a integrar o Grupo de Estudos em Educação no Campo, Águas e Florestas Amazônicas (Gecafa), sob a coordenação da minha orientadora, Professora Dra. Tânia Mara Rezende Machado. À medida que me aprofundava nos estudos sobre currículo e sobre os saberes que orientam o ensino de História nos Anos Iniciais, percebia o quanto esses aspectos pouco se refletiam na prática pedagógica em sala de aula.

O ensino permanecia fortemente modelado pela perspectiva da corrente historiográfica historicista, centrada nos grandes feitos e nos grandes heróis. Essa ênfase recorrente acabava por reduzir o conhecimento histórico a uma concepção limitada, esvaziando outras possibilidades de compreensão do passado, ou de um diálogo com uma história problema.

Algumas questões vivenciadas no contexto escolar, relacionadas ao modo de ensinar História, começaram a agitar minha mente e a provocar inquietações que agora se fazem tão presentes e urgentes em minhas observações como professora do Ensino Fundamental.

Essas inquietações, especialmente no que se refere ao Ensino de História nesta etapa da Educação Básica, foram o que me motivou a me debruçar sobre esta pesquisa. Assim, tornou-se evidente, como afirma Apple (2006, p. 16), que a pesquisa está intrinsecamente ligada ao pesquisador: "Nenhum livro existe sem a presença física do autor. São pessoas reais com seus próprios históricos, vidas, intuições, argumentos e preocupações, e talvez não poucas falhas, que escrevem livros."

E foram estas apreensões que me levaram a tecer um olhar a respeito deste tema e das práticas pedagógicas vivenciadas no chão da sala de aula que continuam crivadas e enraizadas num currículo conversador de base eurocêntrica e com perspectiva de ensino de formação nacionalista das grandes "datas" e de ilustres "heróis".

Neste direcionamento o ensino de História continua voltado para quando a disciplina era mantida aos cuidados do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB). Permanecendo centralizado na historiografia positivista e historicistas observados no cotidiano escolar atravessando a contemporaneidade com poucos ou quase nenhum contraponto. Principalmente, em se tratando dos Anos Iniciais.

Quando estudei no primário/ginásio na década de 90 no estado do Acre em Sena Madureira, estudei numa escola pública um compilado disciplinar chamado de Estudos Sociais onde era estudada a junção disciplinar intitulada Integração Social que era a formação das matérias História/Geografia e OSPB.

Entretanto, o propósito desta disciplina era formar uma identidade patriota e criar um espírito nacionalista exaltando os grandes feitos da nascente do Estado brasileiro e perpetuar os mitos fundadores da identidade nacional de modo a despertar um sentimento de orgulho e patriotismo exacerbado nos alunos, sem levar o aluno a ter a mínima compreensão de toda aquela enaltação.

O currículo, à época, ficava a critério de cada Estado e município, organizado conforme sua cultura, economia e ideologia. No caso da minha cidade, adotou-se a disciplina de Estudos Sociais como atividade da 1ª à 4ª série, integrando os conteúdos de História e Geografia sob a perspectiva da Integração Social. Da 5ª à 8ª série, estas áreas continuavam unidas, mas não como matéria única, e sim como disciplinas, embora sem autonomia própria.

Esta configuração tornou-se um campo fértil e hegemônico para a reprodução de conteúdos alinhados aos propósitos do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), concentrando o saber em poucas “mãos” e permitindo que apenas uma parcela restrita tivesse acesso ao conhecimento — realidade agravada, em Sena Madureira, Acre, nos anos 1990, pelo fato de muitos professores possuírem apenas formação de nível médio.

Dentro desta estrutura, estudávamos uma História narrada pelos grandes feitos de “grandes personalidades”. No período da escravidão, por exemplo, a princesa Isabel era apresentada como a única “libertadora” dos escravizados, como se a abolição dependesse exclusivamente dela e outros fatores fossem irrelevantes.

Os conteúdos eram transmitidos de forma mecânica, voltados à memorização, sem estabelecer vínculos com o contexto histórico mais amplo. A narrativa exaltava o colonizador, enquanto o colonizado permanecia invisibilizado na História.

Da mesma forma, aprendíamos que, na Independência do Brasil, Dom Pedro I havia protagonizado um ato heroico ao romper com Portugal. Este e outros exemplos ilustram como a História era conduzida sob um viés eurocêntrico, vinculado à formação de uma identidade nacional em torno de “heróis” consagrados. Estes enfoques não confrontavam as contradições sociais, culturais, políticas e econômicas

do período e não proporcionavam aos estudantes um ensino crítico, reflexivo e contextualizado. Conforme Souza.

A aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita e do conhecimento do mundo físico e social articulava-se na escola primária com a instrução da moral e cívica dentro de uma concepção integrada, segundo a qual habilidade de leitura, escrita e cálculo e as noções científicas cumpriam uma mesma finalidade: os ideais de civilização e de construção da nacionalidade. (Souza 2014, p.124)

Estas lembranças me provocam enquanto docente, pois percebo que ainda permanecem, de forma velada, enraizadas nas práticas metodológicas cotidianas do ensino de História no primeiro ciclo escolar. Mesmo no contexto atual, essa abordagem segue sendo utilizada com frequência, reproduzindo métodos que pouco estimulam a reflexão crítica.

Por esse viés, torna-se necessário analisar de forma minuciosa as múltiplas causas que levam a disciplina de História a ser considerada, por muitos, como uma aprendizagem secundária ou até desnecessária nos anos iniciais. É igualmente importante compreender os motivos que fazem com que professores continuem a reproduzir práticas ocultas que, como afirma Apple (2006, p. 85), “para sermos honestos conosco mesmos, devemos reconhecer que o campo do currículo finca suas raízes no próprio controle social.”

Considerando as pesquisas sobre essa temática serem não serem muitas, concentro minha análise no campo do Ensino de História nos Anos Iniciais. Como professora inserida no cotidiano escolar, percebo que as práticas pedagógicas ainda sofrem forte influência do currículo dos anos 1990, mencionado anteriormente.

Mesmo com a implantação de um “novo” currículo, o ensino permanece ancorado em pressupostos antigos, desconsiderando as experiências dos alunos como sujeitos históricos e afastando-se da perspectiva de uma história-problema, conforme propõe a historiografia da Escola dos Annales.

Dessa forma, busca-se analisar como professoras e professores pedagogos, atuando nos Anos Iniciais, ensinam História sem conhecer, de maneira aprofundada, as Teorias da História, a História enquanto disciplina escolar e as perspectivas curriculares que sustentam seu ensino. Pretende-se descrever sobre

as permanências do modelo integracionista do antigo currículo, cujos efeitos ainda se projetam no aprendizado contemporâneo.

O estudo propõe-se também a servir como aporte teórico para que docentes desse segmento compreendam o papel da Ciência História e sua função social, desconstruindo a ideia de que “os fatos falam por si só” e de que o historiador resgata o passado tal como aconteceu — concepção própria da historiografia positivista, ainda enraizada nas metodologias utilizadas com crianças desta etapa de ensino.

Destaco a utilização da abordagem qualitativa nesta pesquisa como fundamento para a análise, aliada à investigação empírica, que possibilita observar e compreender as práticas reais de ensino de História nos Anos Iniciais. Para tanto, recorro a uma exploração bibliográfica sustentada em uma tríplice referencialidade teórica:

- *Teóricos da Teoria da História*, como: Barros (2011) e Bourdê & Martin (2000), que oferecem suporte para o estudo dos paradigmas historiográficos a partir do século XIX;
- *Autores que discutem Currículo e suas implicações no ensino*, como: Sacristán (2000), Apple (2006) e Silva (2022);
- *Pesquisadores que refletem sobre o Ensino de História*, como: Bittencourt (2008), Abud (2017) e Nadai (2018).

O cruzamento entre a pesquisa bibliográfica e a investigação empírica visa oportunizar uma reflexão consistente sobre as permanências e/ou rupturas metodológicas no ensino de História nos Anos Iniciais.

No que se refere às fontes, estas são de duas naturezas: documental e oral. Quanto às fontes documentais, utilizamos leis, pareceres e o atual Currículo de Referência Único do Acre (CRUA). Já entre as fontes orais, destacam-se questionários e entrevistas realizadas com vinte professores de diversas escolas que atuam nos Anos Iniciais de escolas municipais do ensino fundamental I.

Esta pesquisa está estruturada em três capítulos dos quais discutiremos no primeiro capítulo a Teoria da História com seus respectivos Paradigmas Historiográficos; A História como disciplina escolar e Perspectivas curriculares que fundamentam o Ensino da História nos Anos Iniciais. Discussões estas tão imprescindíveis e necessárias para aprofundar o objeto pesquisado.

No segundo capítulo sistematizaremos os dados etnográficos da pesquisa de campo com os professores dos Anos Iniciais com a finalidade de compreender a cultura escolar envolta do ensino de História para alcançar as continuidades e descontinuidades que envolvem os processos nestes ciclos e que concepção curricular atravessam estes docentes nos procedimentos metodológicos adotados ao lecionar.

E por fim, no último capítulo trataremos a proposta do produto didático. Considerando que é o professor pedagogo(a) quem leciona a disciplina História nos Anos Iniciais, damos por importância a formação de professores com a proposta de levar oficina de formação continuada da disciplina História para estes professores desta etapa de ensino.

Mediante o exposto, é importante ressaltar que serão apresentadas sugestões voltadas a aprimorar a prática pedagógica do professor multidisciplinar (pedagogo) que ensina História, para que este não replique metodologias que precisam ser desconstruídas, pois não atendem às demandas atuais do contexto educacional nem às diretrizes da Ciência História e da historiografia contemporânea.

Portanto, é fundamental desconstruir a ideia de que os Anos Iniciais devem ser apenas um espaço dedicado à alfabetização. É necessário desmistificar práticas que não só “aprimoram” o professor, mas também condicionam o aprisionamento do aluno. O conhecimento histórico está ligado às práticas sociais vigentes e aos anseios coletivos, transformando-se conforme o tempo e o espaço. Assim, métodos de ensino antes utilizados podem não ser mais adequados ao contexto atual, que é dinâmico e propício a mudanças.

## 1. “NÃO HÁ CAMINHOS CERTOS PARA QUEM NÃO SABE ONDE IR”

Neste primeiro capítulo, inspirada em Lewis Carroll, autor de *Alice no país das maravilhas*, tem como finalidade apresentar uma tríplice referencialidade imprescindível ao ensino de História composta por: Paradigmas Historiográficos, História como Disciplina Escolar e o Currículo do Ensino de História dos Anos Iniciais.

Inspirando-nos no célebre diálogo entre Alice e o Gato, personagens da obra literária *Alice no País das Maravilhas*, tomamos esse enredo como ponto de partida para refletirmos sobre as concepções metodológicas que fundamentam as práticas de ensino e orienta o trabalho docente no cotidiano escolar.

- Poderia me dizer, por favor, que caminho eu devo seguir?
- Depende muito de onde quer chegar. – Respondeu o gato.
- Não me importa muito para onde irei...- Disse Alice.
- Então, não importa que direção vá...- atalhou o gato.

Considerando o Currículo como uma ferramenta essencial que orienta nosso caminho para a aprendizagem, é inegável que ele esteja inserido em um contexto temporal e espacial, respondendo aos interesses e necessidades sociais, culturais e econômicas do projeto social em que estamos introduzidos. Portanto, ele guiará nossas escolhas sobre o que ensinar e nos levará a refletir sobre por que priorizamos determinados conhecimentos em detrimento a outros.

No ensino de História não é apenas suficiente conhecer o currículo é crucial e imprescindível entender as principais correntes historiográficas que ancoram a escrita da história científica. Não se pode escolher um caminho sem uma base sólida do campo do saber e sem conhecer as bases epistemológicas que fundamentam o campo do conhecimento a ser ensinado.

Ademais, o Currículo é mais do que um simples guia prescrito para o ensino. Ele é um ato político, ideológico e de poder que responde às demandas do contexto social, cultural e econômico em que estamos imersos. Para o ensino de História, isso

significa que, além de seguir o programa curricular, é fundamental compreender as correntes historiográficas que fundamentam a construção do conhecimento histórico.

Dessa forma, garantiremos uma interpretação educacional sólida e crítica, evitando que o ensino seja superficial e “decoreba”, assessorando que as escolhas pedagógicas que norteiem o currículo em ação da sala de aula sejam reflexivas e conscientes.

O currículo em ação representa a etapa em que as intenções e prescrições presentes nos documentos oficiais e nos planejamentos pedagógicos ganham vida, articulando teoria e prática. É no que acontece diariamente na sala de aula que esse currículo se materializa, por meio das interações entre professores, estudantes, conteúdos e contextos específicos.

Nesse sentido, ele não se limita a um conjunto de orientações formais, mas envolve escolhas, adaptações e interpretações feitas pelo professor e equipe pedagógica, influenciadas pela formação, concepções de ensino e pelas condições concretas do ambiente escolar. Assim, o currículo em ação revela-se como espaço dinâmico, onde as diretrizes são negociadas e ressignificadas, dando sentido real ao processo de ensino-aprendizagem. Como afirma Sacristán:

O valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo o projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou de outra; se manifesta, adquire significado e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida. Às vezes, também, à margem das intenções, a prática reflete pressupostos e valores muito diversos. O currículo, ao se expressar através de uma práxis, adquire significado definitivo para alunos e para professores nas atividades que uns e outros realizam e será na realidade aquilo que essa depuração permita que seja. (Sacristán, 2000, p.201)

A Teoria da História debruça sobre conceituar a sua própria história. Ou aquilo que conhecemos por História Científica, uma vez que a grande maioria dos historiadores concordam com o surgimento de uma História como Ciência no Ocidente a partir da segunda metade do Século XVIII e das primeiras décadas do Século XIX.

Abordaremos suas principais correntes historiográficas que são: Positivismo, Historicismo, Materialismo Histórico, Annales, Annales e a História Nova e a História Cultural com o objetivo de fundamentar as práticas pedagógicas no ensino de História para crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Nesta seção, serão apresentados os principais discursos historiográficos que se desenvolveram da primeira metade do Século XIX até a historiografia contemporânea do Século XXI, evidenciando não apenas suas características centrais, mas também a forma como cada corrente se relaciona com suas fontes históricas.

De acordo com Barros, a escrita da História não representa uma nova forma de concebê-la, mas sim uma maneira distinta de configurá-la, resultante da aplicação de métodos específicos e do trabalho de profissionais que reconhecemos como historiadores.

Não nos referimos aqui, portanto, a uma nova “época histórica”, mas, sim ao um novo período historiográfico a uma nova maneira como passa a ser concebida e elaborada a historiografia – isto é, a história escrita por intelectuais de certo tipo que podem ser referidos com “historiadores. (Barros, 2011, p. 42).

Nessa linha de pensamento, é essencial entender o trajeto histórico que levou a História a se estabelecer como um campo disciplinar, formando o que hoje conhecemos como Componente Curricular de História na Educação Básica. Isto inclui conhecer os desafios e as etapas que permitiram sua consolidação como disciplina curricular.

Por fim, vamos analisar as perspectivas curriculares de História nos anos iniciais, destacando a importância dos fundamentos que sustentam o ensino dessa disciplina nesta etapa. Além disso, discutiremos de que maneira esses elementos moldam a formação inicial dos alunos e estabelecem as bases para uma compreensão histórica mais aprofundada ao longo de sua trajetória educacional.

## 1.2. PARADIGMAS HISTORIOGRÁFICOS

A História da historiografia é como cada historiador escreve e entende a escrita da História em diferentes tempos e lugares. Como cada uma lida em diferentes perspectivas temporais com o modo de pensar e de escrever a História.

É possível inferir que a escrita da história evolui para um modelo baseado em métodos rigorosos e na expertise de profissionais altamente qualificados. Esse movimento reflete um esforço para assegurar a precisão e a profundidade das

interpretações históricas, evidenciando um compromisso com a sistematização e a especialização no campo.

A valorização do conhecimento erudito e a aplicação de métodos estruturados são fundamentais para a construção de uma narrativa histórica mais robusta e confiável. Conforme explicita

Embora fosse já antiga a prática da historiografia, ou de vários tipos de pesquisa e de elaboração de textos assemelhados a historiografia, surgiria efetivamente em fins do século XVII a primeira formulação do conceito atual de história, entendida como um “singular-coletivo”, isto é, como a interação de todas as experiências humanas, desaparecendo a tendência a se falar em “histórias” separadas umas das outras. Essa mudança semântica anuncia efetivamente os novos tempos: a partir de então um mesmo conceito – “história” - passaria a designar simultaneamente realidade vivida (a história enquanto processo de acontecimentos) e a reflexão sobre a realidade vivida (a historiografia produzida pelos historiadores na sua narração ou análise histórica). Daqui em diante a História passará carregar o nome do seu cerne. (Barros 2011, p. 44-45).

Sobre o ponto de partida dos Paradigmas Historiográficos a partir do século XIX que serão apresentados na seção a seguir, tomemos a escrita histórica, não mais como formas de relatos, crônicas, acontecimentos fictícios ou mitológico na construção do conhecimento. Mas, como formas de apresentação de escrita de textos de contextos históricos que possuem na sua forma de registrar objetividade e teoria. Abordando os paradigmas ocidentais contemporâneos que mais influenciaram a escrita histórica pensada como Ciência que são: Positivismo, Historicismo, Materialismo Histórico, Escola dos Annales, Escola Annales e a Nova História e Nova História Cultural.

### **1.2.1 Historiografia Positivista**

O Movimento Positivista tem suas raízes fincadas no Iluminismo francês do século XVIII. Toda a efervescência da razão científica iniciada neste século é o campo fértil para o ideário do surgimento do Paradigma Positivista.

Inspirada pelos pensadores iluministas que buscavam leis gerais de funcionamento, a historiografia positivista fomenta-se em intelectuais desse movimento, que, nessa corrente de pensamento, desejavam criar uma Ciência Social com o mesmo padrão e rigor metodológico das Ciências Exatas.

Esse contexto proporcionou um terreno fértil para o seu surgimento. Sob essa perspectiva, a História passou a conquistar o status de Ciência ao incorporar técnicas e métodos provenientes, principalmente, das Ciências Exatas — como Física, Química e Biologia — que se destacavam pelo rigor científico.

Essa influência das Ciências Exatas fez com que a História positivista priorizasse a coleta e análise de dados empíricos, a busca por fatos objetivos e verificáveis, e a construção de narrativas lineares e cronológicas.

Assim, a História passou a ser compreendida como uma ciência que deveria revelar leis universais e imutáveis do desenvolvimento social, desconsiderando, muitas vezes, a complexidade das dinâmicas culturais, sociais e subjetivas presentes nos processos históricos. Essa visão reducionista influenciou profundamente a forma como a disciplina foi ensinada nas escolas, perpetuando um tratamento rígido e pouco reflexivo.

O Século XIX é considerado o século da História. Aqui marca a inauguração de um campo científico. Na perspectiva de cientificismo, temos a História se afirmando enquanto Ciência e, sob esta ótica, tem-se a crença de que o meio de conduzir a sociedade ao progresso é através do conhecimento científico e tecnológico. Pois, o curso natural das instituições é o progresso e para se chegar a esta égide almejada apoiam-se também em busca de leis gerais dos filósofos Iluministas.

A História, ao se afirmar como campo de conhecimento, precisava se adequar ao rigor metodológico proposto pelas ciências exatas e naturais de funcionamento em voga. Buscando métodos sistematizados e a mesma objetividade que estas Ciências impõem. Neste entendimento, a forma de produzir o conhecimento não poderia se conformar com explicações divinas e mitológicas, era preciso distanciar-se de aspectos religiosos para uma nova Historiografia que ascenderia. Conforme destaca Barros:

A partir de então, duas novas palavras passam a pautar esta relação entre Historiografia e História: “racionalidade” e “método”. A Historiografia passa a ser entendida cada vez mais como “forma de conhecimento” (e não mais como meio pragmático ou voltado para o aprimoramento ético. Como nova forma de conhecimento a ser cuidadosamente definida em suas especificidades, a principal estratégia cognitiva da historiografia para lidar com as experiências do passado deverá ser necessariamente a “racionalidade do método”. Surgirá aqui, concomitante, um novo conceito importante para ser considerado no âmbito dos procedimentos metodológicos da historiografia: a “objetividade”. (Barros, 2011, p.51-52)

Os adventos que ocorreram na Europa com a Revolução Industrial impulsionando os avanços tecnológicos e a aquisição de novos conhecimentos surgindo em meio às transformações sociais ocorridas e somadas ao levante da Primavera dos Povos, modificou as fronteiras e as formas de governo modificando o continente Europeu, emergindo novos Estados nacionais. Com todas estas transformações que o continente sofreu, surge o berço da Historiografia Positivista.

O movimento Positivista com seu principal precursor Auguste Comte (1798-1857) influenciado pelas ideias Iluministas francesas da racionalidade e buscando trazer para o campo das Ciências Sociais humanas a busca por leis gerais de funcionamento inaugurou uma Historiografia pautada na razão, no método e na objetividade.

Auguste Comte é considerado também o fundador da Sociologia, uma Ciência que estuda a sociedade e suas estruturas de funcionamentos. Este campo do saber estuda os eventos próprios do que é social. Contudo, busca nas leis fundamentais justificar os fenômenos sociais. Esta Ciência se subdivide em dois grandes ramos que são eles: Leis estáticas e Leis dinâmicas que se fundamentam em seguir o curso da humanidade prevendo o desenvolvimento social.

As leis estáticas são leis que respeitam a ordem. Comte acreditava que em todas as sociedades existem elementos como: religião, linguagem, família, propriedade e governo que solidificam a ordem e existem em qualquer formação social.

Ele também afirmava que nesta lei de ética social havia dois princípios que não poderiam ser dissociados que são: a separação do ofício e a convergência dos esforços: numa sociedade há inúmeras profissões como por exemplo: professor, artesão, comerciante, operários e outros e todos os esforços destas profissões individuais devem ser somados para convergir para o bem social. Ou seja, para manter o funcionamento da ordem e coesão dos mecanismos sociais.

Já as leis dinâmicas seriam a teoria do progresso que toda a sociedade caminha em direção a ela. Na visão Comtiana, passado o período de conquista, em que um Estado não precisaria mais atacar outras nações, por já ter o seu Estado Nacional consolidado, passaria a estabelecer a defesa de seus territórios criando mecanismos de diálogos (órgãos internacionais) que possam conversar para vivenciar o pacifismo levando a nação ao estado de progresso.

No curso de Filosofia, estudando o desenvolvimento total da inteligência humana nas diversas atividades, Comte descobre a lei dos três estados. De acordo com (Bourdé; Martin, 2000 p. 52) “Esta lei consiste em cada uma das nossas concepções principais, cada ramo dos nossos conhecimentos, passa sucessiva por três estados teóricos diferentes: o estado teológico, ou fictício; estado metafísico, ou abstrato; o estado científico, ou positivo”.

Para esse pensador existe uma lei fundamental que consiste na ideia de que toda forma de conhecimento da humanidade passaria por estes três estados históricos diferentes. Sendo o último o mais puro e genuíno que conduziria a humanidade a uma nova ordem social, e conseqüentemente, ao progresso.

O estado teológico ou fictício é a compreensão do mundo por mitologias e crenças. Nesta ótica, o conhecimento é sempre explicado pelo fator divino dos deuses ou do Deus, com denotação mística. Nesse sentido a explicação dos fenômenos é sempre condicionada à crença divina. Nesta perspectiva, o sobrenatural reina acima de qualquer embasamento científico, pois, é na primeira metade do Século XIX que inaugura o rompimento com esta forma de produzir o saber.

O segundo estado intitulado o metafísico abstrato é considerado por Comte uma transição entre os três estados. É uma forma de propor uma explicação mais pura chegando à essência das coisas. Observando sua origem e seu destino usando como base a argumentação e a especulação por meio dos espíritos. Essa forma de explicação se distancia da forma teológica por considerar que não existe verdade inquestionável e tudo deve ser discutido e questionado por meios de argumentos válidos pela razão humana.

Contudo, a metafísica se aproxima do estado teleológico por buscar estados absolutos e essenciais da realidade, um conhecimento essencial, imutável e universal que não conseguimos atingir de fato.

O terceiro e último estado é o positivo ou científico. Neste estado a abstração filosófica dá lugar à observação científica. Ou seja, qualquer afirmação deve ser correspondida por um fato observado fisicamente tanto nas Ciências Naturais como nas Ciências Sociais.

O estado positivo deve conduzir a previsibilidade dos fenômenos e a ligação entre teoria e prática a se tornar mais próxima que nos estados teológicos e metafísicos, de modo que esta aproximação possibilite o domínio de técnicas dos

fenômenos, podendo controlá-las e reproduzi-las para o desenvolvimento da humanidade. Algo que levaria a humanidade ao estado superior.

Considerando o arranjo Positivista Comtiano de se levar as comunidades ao progresso por meio da Revolução Tecnológica e Científica ele exclui os percursos curvilíneos e as diferenças de cada sociedade. Mas, afirma que para se chegar ao progresso é necessário um grupo social submisso e obediente a ordem conforme (Barros, 2011, p. 95) “A Educação das massas do Estado Positivo, deveria preparar os proletariados para “respeitarem, e mesmo reforçarem, as leis naturais da concentração do poder e da riqueza” nas mãos dos industriais.”

Além de Comte outros adeptos da Historiografia Positivista se destacam como: Hippolyte Taine (1829-18930) e Henry Thomas Buckle (1821- 1862) que também eram adeptos da ideia de progresso difundida pelo Positivismo.

Buckle enfatizava a superioridade europeia com relação a outras raças destacando-as como mais “civilizadas” com relação a outros povos como americanos e africanos que seriam povos mais primitivos e atrasados.

É importante destacar que para os Positivistas o historiador é neutro. Esta corrente traz a ideia de imparcialidade. Ou seja, aquele que produz o conhecimento eximisse de qualquer subjetividade em busca da verdade. Acredita-se que o homem é um ser imutável e isso lhe garante uma objetividade científica. Conforme (Barros, 2011, p.68) “o objeto de estudo já está na natureza, e o cientista se apropria dele.”

A vertente positivista inaugurou um novo modo de se pensar a escrita da História. Propondo o rigor metodológico típico das Ciências e se afastando de uma história-relato ou de uma descrição como acontecia na Idade Média.

Por fim, este primeiro paradigma contribui para o surgimento de uma historiografia profissional marcada pelo cientificismo e pelo posicionamento da História enquanto campo do conhecimento se consolidando como Ciência que ganharia seu espaço no campo das Ciências Sociais Humanas.

### **1.2.2 Historiografia Historicista**

A Historiografia Historicista alemã, enquanto movimento historiográfico, também emerge no contexto do Século XIX, buscando se opor à vertente Positivista do início do Século. Ele foi um movimento científico-filosófico legitimador da identidade

nacional para alemã que se encontrava fragmentada em vários reinos com uma política desagregada de uma Identidade Nacional.

Unificar o povo germânico significava construir uma identidade comum, especialmente porque os historicistas alemães conservadores eram severos críticos das escolas francesas e da própria Revolução Francesa.

O historicismo consolidou-se com forte apelo nacionalista no contexto da formação dos Estados Nacionais europeus, contrapondo-se ao positivismo francês. Sua ênfase estava na valorização da singularidade de cada povo e na exaltação de heróis nacionais, reconhecidos por suas lutas e grandes feitos em prol da construção da nação.

De acordo com Barros (2011 p. 109) “O projeto inicial do Historicismo alemão, conforme se pode ver, é por um lado tão conservador quanto o positivismo francês, mas já se apresenta um elemento novo, que é o de elaborar uma história especificamente nacional, portanto não universalista”.

Na tentativa de fazer uma história mais particular que enfatizasse o Estado e o povo soberano o Historicismo alemão contou com alguns precursores filósofos e historiadores românticos do final do Século XVIII como destaca Barros (2011, p.) “Como o erudito Giambattista Vico (1668-1774) ou o filósofo alemão Johan Gottfried Von Herder (1744- 1803)” que destacavam a importância de se construir a história particular de um povo.

Com o discurso de oferecer uma nova História a seu povo a Escola Historicista leva a mensagem de particularismo histórico com elementos comuns de pertencimento de uma nação como uma língua comum, uma história identitária e sua cultura puritana. Como destaca Barros:

O Historicismo alemão buscava proporcionar o consenso social ancorado na ideia de nacionalismo. Para tanto, era necessário, realizar uma nova História, cujos dois principais pilares foram a recuperação de uma documentação alemã que remontava aos tempos medievais, e o desenvolvimento de um novo método de crítica destas fontes com inspiração filológica. (Barros 2011, p.110).

É importante destacar que essa escola historiográfica atribuía grande valor à história política e militar, centrando-se nas grandes figuras que marcaram o destino da nação. Para consolidar uma identidade nacional forte, era fundamental reconhecer e enaltecer seus heróis políticos e militares, de modo que toda a população pudesse

se identificar com eles e sentir-se parte integrante dessa trajetória. Com o fortalecimento do sentimento nacionalista, a narrativa histórica deixava de ser apenas a história dos reis para transformar-se na história de todo um povo e de seus grandes heróis e “grandes homens”.

Os historicistas buscam a objetividade e singularidade dos fatos com a documentos escritos e oficiais. Com a intencionalidade de expressar, perfeição e neutralidade diante das fontes. Inauguraram a heurística como método de análise dos documentos promovendo a crítica interna e externa dos documentos a fazer parte da escrita historiográfica.

Os historicistas tiveram papel fundamental na formação do que hoje entendemos como a disciplina de História na Educação Básica. Voltados para a consolidação da História dos Estados Nacionais, buscavam incutir nas gerações presentes e futuras o sentimento de orgulho pela pátria, bem como construir figuras heroicas comuns que servissem de referência para essas nações em processo de afirmação como independentes, fortalecendo, assim, uma identidade nacional compartilhada.

É nesse contexto que a educação escolar se revela um espaço privilegiado para a difusão desses ideais. A institucionalização da História como disciplina possibilita a propagação imediata dessa construção identitária, já que, ao ingressar na escola, a criança está imersa nesse processo de formação e assimilação de uma identidade nacional.

Os historicistas foram importantes precursores da História como ciência produzida no âmbito acadêmico. Conforme afirma Falcon (2022, p. 27), “O historicismo representou a transformação da História em uma disciplina voltada a profissionais especializados, rompendo com a tradição da história erudita e exemplar para consolidar-se como uma ciência racional e específica: a ciência da História”.

Deste modo, pode-se compreender que o historicismo não apenas redefiniu os métodos e objetivos da historiografia, mas também contribuiu de forma decisiva para o reconhecimento da História como um campo científico autônomo, dotado de rigor metodológico e legitimidade acadêmica.

### **1.2.3 Materialismo Histórico**

O Materialismo Histórico é uma escola historiográfica que nasce no contexto do Século XIX. Acerca do otimismo que a Europa vivia no auge do capitalismo industrial. Com a industrialização acontecendo já no século anterior, é no século seguinte que se alastra o processo de mecanização da produção industrial pela Europa.

Nesse contexto, emergem correntes filosóficas que concebiam o capitalismo industrial como o ponto máximo do desenvolvimento humano. É nesse cenário que se destaca a figura emblemática de Karl Marx, posicionando-se de forma crítica e contrária a tais concepções, que entendiam o capitalismo como o principal motor do progresso da humanidade. Conforme Mark e Engels:

O modo como os homens produzem os seus meios de vida depende, em primeiro lugar, da natureza dos próprios meios de vida encontrados e a reproduzir. Este modo da produção não deve ser considerado no seu mero aspecto de reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se já, isso sim, de uma forma determinada da atividade destes indivíduos, de uma forma determinada de exprimirem a sua vida, de um determinado modo de vida dos mesmos. Como exprimem a sua vida, assim os indivíduos são. Aquilo que eles são coincide, portanto, com a sua produção, com o que produzem e também como produzem. Aquilo que os indivíduos são, depende, portanto, das condições materiais de sua produção. (Mark e Engels, 1984, p.15)

Para Marx existem duas esferas sociais que lutam entre si que são grupos completamente antagônicos, embora um grupo precise do outro para sobreviver. Para este autor a economia condicionava outros elementos da sociedade, sejam a cultura, a religião e a política, e dividia estas condições da vida em sociedade em duas estruturas quais sejam: a infraestrutura e a superestrutura.

A infraestrutura seria a esfera da economia, pois é na economia que o homem encontra as forças produtivas que são necessárias para a vida. E é na economia que são encontradas as relações de produção que a sociedade se organiza para explorar os elementos da natureza.

A superestrutura são os demais aspectos da vida em sociedade como: a política, religião, cultura e educação e é importante salientar que ela é influenciada pela infraestrutura. Na Historiografia Marxista o que prevalece é esta análise da infraestrutura que influencia os elementos da superestrutura. Destacando o quão importante é perceber como na infraestrutura as relações sociais se estabelecem e como transformações históricas acontecem.

É importante pensar na Historiografia Marxista no conceito de modo de produção. Cada sociedade, em diferentes tempos, desenvolverá modos de produção necessários para a vida e para a produção de riquezas. Cada modo de produção desenvolve técnicas, ferramentas e estratégia para extrair da natureza seus meios de produção.

A sociedade se organiza para explorar as riquezas que existem e esta organização para efetivar a exploração é chamada de relações de produção. Ou seja, cada grupo social se organiza de maneira diferente. Como afirma Bourdê; Martin:

As forças produtivas não são simplesmente materiais; são igualmente humanas. Para mais, em relação a Marx, o que importa é menos o seu estado, a sua quantidade, do que seu nível. O segundo conceito – as relações de produção- remete para as relações sociais que os homens estabelecem entre si a fim de produzirem e de dividirem entre si os bens e os serviços. (Bourdê; Martin 2000 p.154)

A Historiografia de perspectiva Marxista possibilita compreender a periodização da História a partir dos modos de produção. Enquanto, para a Historiografia Positivista, a narrativa histórica é dividida em pré-história e história — esta última organizada em Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea — , a abordagem Marxista propõe uma classificação distinta.

Nela, a pré-história corresponderia ao chamado comunismo primitivo, seguido por modos de produção subsequentes: o modo de produção asiático, ou hidráulico, característico de sociedades como as do Egito e da Mesopotâmia; o modo de produção escravista, típico das civilizações greco-romanas; o modo de produção feudal; e, por fim, o modo de produção capitalista, vigente na atualidade.

A Historiografia Positivista coloca no centro de sua narrativa os grandes homens políticos, conferindo-lhes papel central na construção histórica. Em contraposição, o Materialismo Histórico rompe com essa perspectiva, voltando-se para a história de sujeitos frequentemente esquecidos ou invisibilizados pela historiografia tradicional.

Um exemplo disso é a história dos trabalhadores que ergueram as pirâmides do Egito, embora não haja registros oficiais sobre eles, sua ausência documental não significa que não tenham desempenhado um papel fundamental na História.

Marx realiza uma análise sistemática do capitalismo industrial de seu tempo. Embora, não negue os benefícios que esse sistema pudesse proporcionar em termos

de crescimento econômico, ele ressalta que o mesmo capitalismo também gerou consequências sociais profundas e negativas.

Entre elas, destacam-se: a exploração da classe trabalhadora e o agravamento da desigualdade social, intensificada pela lógica do individualismo e pela concentração do capital privado. Corroborando que esta afirmação Barros destaca:

Assim, se os materialistas históricos se empenham desde sempre em apreender na história a “luta de classes”, e costumam indagar pelas relações que existiriam entre os aspectos econômicos e culturais, já algumas das correntes relacionadas ao Positivismo pretendem enxergar a realidade social sob o prisma da “conciliação de classes”, e formular questões que relacionem “ordem” e “progresso” sob esta mesma perspectiva. (Barros 2011, p. 8)

É crucial destacar que Marx começa a abordar a história de forma mais analítica a partir do momento em que a propriedade privada é estabelecida. Nesse cenário, certos grupos sociais se tornam proprietários das terras, ferramentas e meios de produção, o que dá origem à luta de classes.

Essa luta ocorre entre aqueles que detêm a riqueza proveniente da propriedade privada e aqueles que, sem possuir propriedades, apenas oferecem sua força de trabalho. A partir dessa relação de dependência, podemos caracterizar a situação como exploração do trabalho. Marx e Engels destacam o proletariado como:

No caso dos proletários, pelo contrário, a sua própria condição de vida, o trabalho, e com ele todas as condições de existência da sociedade atual, tornou-se para eles algo acidental sobre que cada um dos proletariados não tem nenhum controle, e sobre que nenhuma organização social lhes pode dar um controle, e a contradição entre a personalidade do proletário e a condição de vida que lhe é imposta, o trabalho, torna-se patente para ele mesmo, nomeadamente porque ele já desde a juventude é sacrificado, e porque lhe falta oportunidade de alcançar, no seio da sua classe, as condições que a coloquem na outra. (Marx, Engels, 1984, p. 86)

Em resumo, a análise de Marx revela que a emergência da propriedade privada marca o início da luta de classes, definindo uma dinâmica de exploração entre os proprietários dos meios de produção e os trabalhadores que apenas oferecem sua força de trabalho. Essa divisão estabelece um sistema de desigualdade e dependência, onde a riqueza e o poder são concentrados nas mãos de poucos, enquanto a maioria é subjugada a condições de exploração.

Portanto, compreender essa estrutura é fundamental para entender as tensões sociais e econômicas que moldam a sociedade. Não, como causas naturais, mas

fenômenos sociais advindos das relações dos meios de produção produzidos pelo homem.

#### 1.2.4 Escolas dos Annales

A Historiografia Annales é demarcada no contexto do Século XX em 1929 com as publicações de periódicos francês acadêmicos - Anais de História e Economia Social de dois grandes nomes da História que são eles: Lucien Febvre e Marc Bloch conhecidos por inaugurar esta “escola” historiográfica.

A Escola dos Annales se consolidou na França com a primeira geração, representada por seus fundadores Marc Bloch e Lucien Febvre, que propunham uma renovação da historiografia em contraposição à história tradicional, centrada em eventos políticos e grandes personagens.

Como afirma Le Goff (2002), o ofício do historiador implica compreender que “a história é busca, portanto escolha. Seu objeto não é o passado — a própria noção de que o passado, enquanto tal, possa ser objeto de ciência é absurda. Seu objeto é o homem, ou melhor, os homens, e mais precisamente, os homens no tempo.”

Além dessa primeira geração houve outras gerações lideradas por outros historiadores que são eles: a segunda geração sob a liderança de Fernand Braudel (1946-1968) consolidou-se a ideia de uma história de longa duração (*longue durée*), voltada para as estruturas sociais, econômicas e geográficas que moldam o desenvolvimento humano ao longo do tempo.

Já a terceira geração de (1968-1989), representada por autores como Jacques Le Goff e Emmanuel Le Roy Ladurie, ampliou os horizontes da pesquisa histórica ao se dedicar à História das Mentalidades e às práticas culturais, aprofundando o diálogo com outras ciências sociais.

Posteriormente, essa tradição se transformou no movimento conhecido como Nova História, que incorporou novas temáticas como o cotidiano, a cultura material, o imaginário e os grupos sociais marginalizados aproximando-se da chamada História Cultural.

A chamada quarta geração dos Annales consolidou-se a partir dos anos (1980/1990), marcada pela ênfase na História Cultural e pelo diálogo mais intenso com outras ciências sociais. Diferente das gerações anteriores, essa fase voltou-se ao estudo das práticas de leitura, da circulação de ideias, das representações sociais e do imaginário, valorizando temas como o cotidiano, os símbolos e as linguagens.

Entre seus principais representantes destacam-se Roger Chartier, com pesquisas sobre a leitura e cultura escrita, Jacques Revel, que aprofundou a microanálise histórica, e Michel de Certeau, com reflexões sobre práticas cotidianas e narrativas históricas.

Essa geração consolidou a transição dos Annales para a Nova História Cultural, priorizando o estudo das representações e práticas culturais em detrimento da centralidade da história econômica e social.

Em movimento historiográfico se reconhece os esforços do que foi produzido até então, principalmente com a Historiografia Positivista de elevar a História ao patamar de Ciências com a utilização de métodos. No entanto, se afasta da Historiografia Positivista ao definir que tudo é História. Desde a vida, de uma pessoa comum, até um recorte temporal histórico de uma personalidade. Para os Annales não é apenas a História dos “grandes” homens que fazem parte da História.

Compreender a História das Mentalidades significou, ao longo do tempo, ampliar o olhar para entender os modos de pensar de determinada época. Nesse sentido, a Historiografia dos Annales consolidou-se como uma História-problema, ou seja, um campo aberto a diferentes análises e possibilidades de investigação em torno de uma questão histórica.

Esse enfoque rompe com a ideia de uma verdade absoluta ou de uma narrativa restrita ao que é oficial, reconhecendo que o historiador também interpreta os fatos e que a busca pela verdade histórica exige considerar não apenas os grandes acontecimentos, mas também os pequenos gestos, o cotidiano e os elementos que compõem a vida social em seu conjunto.

A escola Annales inaugura um campo de possibilidades que nunca se tinha visto na História trabalhando a interdisciplinaridade de diálogos com as Ciências vizinhas como a: Geografia, Sociologia e Antropologia dentre outras reconhecendo compreendendo as ligações que definem a História de nós Seres Humanos. Conforme Le Goff (2002):

Enfim, essa história ampla, profunda, longa, aberta, comparativa não pode ser realizada por um historiador isolado: "A vida é muito breve." "Isolado, nenhum especialista nunca compreenderá nada senão pela metade, mesmo em seu próprio campo de estudos." A história "só pode ser feita com uma ajuda mútua". O ofício de historiador se exerce numa combinação do trabalho individual e do trabalho por equipes. O movimento da história e da historiografia levou uma grande parte dos historiadores a abandonar sua torre de marfim. (Le Goff, 2002, p. 26)

Um exemplo claro dessa interdisciplinaridade com as ciências afins pode ser observado na análise da criação do Estado do Acre. Seria impossível ao historiador escrever a história desse processo sem recorrer à Geografia, para compreender a localização e as características do território; à Sociologia, para investigar os problemas sociais e políticos que marcaram sua formação; e à Antropologia, para identificar e compreender quem eram os povos que já habitavam a região antes da constituição do Estado. Corroborando com esta afirmação Barros destaca:

Além de estratégias bem calculadas para a conquista de um espaço institucional – foi assegurada por um programa mínimo, em torno da ideia da "interdisciplinaridade", da multiplicação de interesses historiográficos para além do "político", e da necessidade de opor radicalmente uma "História-Problema" a uma historiografia que consideravam factual. Mas a verdade é que, no interior destes parâmetros, os historiadores dos Annales desenvolveram diversificadas formas de trabalho. (Barros, 2011, p.4)

Quanto às fontes históricas, há uma ampliação das possibilidades. Tudo pode ser considerado uma fonte: objetos pessoais, cartas, jornais, fotografias não oficiais, o cotidiano, a História Oral e, até mesmo, a ausência de fontes, marcadas por encilhamentos e invisibilidades. Cada um desses elementos pode oferecer informações relevantes sobre o passado que o historiador está analisando.

A diversidade de fontes históricas permite uma compreensão mais rica e abrangente do passado. Desde documentos formais até elementos do cotidiano e lacunas na documentação, cada aspecto contribui para a construção de uma narrativa histórica mais completa e precisa.

O historiador, ao explorar e interpretar essas variadas fontes, obtém uma visão mais aprofundada e multifacetada do objeto de estudo, revelando nuances e contextos que poderiam passar despercebidos se apenas fontes tradicionais fossem consideradas.

Dessa forma, a prática historiográfica se afirma como um exercício contínuo de interpretação e diálogo entre diferentes perspectivas, permitindo construir narrativas

mais ricas e críticas sobre o passado. Longe de buscar uma verdade única e absoluta, a História se estabelece como um campo de possibilidades, no qual o olhar atento ao cotidiano, às múltiplas vozes e às diversas ciências auxiliares ampliam a compreensão da experiência humana ao longo do tempo.

### 1.2.5 Escola Annales e a Nova História

Como vimos no tópico anterior, a revista *Annales* deu origem à chamada Escola dos Annales, foi fundada na França por Marc Bloch e Lucien Febvre, pioneiros dessa primeira geração. Marc Bloch (1886-1944) viveu intensamente o contexto da Segunda Guerra Mundial, atuando como membro da resistência francesa durante a ocupação nazista. Nesse período, acabou sendo capturado e, posteriormente, executado por fuzilamento em um campo em Lyon, França.

Conforme destaca Lília Moritz Schwarcz na *Apresentação à edição brasileira* da obra *Apologia da História ou O Ofício do Historiador*, trata-se de um verdadeiro “livro fúnebre”, escrito por Marc Bloch em meio ao contexto da Segunda Guerra Mundial.

A II Guerra Mundial significou, no entanto, um bloqueio aos espíritos que andavam, assim, soltos e animados. Mesmo contando com 53 anos, Bloch resolve alistar-se, mais uma vez, no exército, avaliando a responsabilidade social em jogo naquela ocasião. Diante da derrota francesa, retorna à vida acadêmica por pouco tempo, entrando, em 1943, para a Resistência do grupo de Lyon. Preso no ano de 1944, o historiador, mesmo em condições absolutamente desfavoráveis, passa seu tempo redigindo. Desse período resultam dois pequenos livros, escritos entre quatro paredes sólidas. O primeiro deles já comentamos brevemente; é *A estranha derrota*, obra que associa a experiência particular das duas guerras e se debruça sobre a derrota francesa de 1939. (Schwarcz, 2002, p.10).

A revista *Annales* tinha como objetivo romper com o modelo tradicional de escrita histórica vigente. Na Antiguidade, por exemplo, autores como Heródoto e Tucídides registravam mitos, crenças, poesias e até aspectos do cotidiano, mas sem recorrer a um método sistemático de investigação.

Após a Revolução Francesa consolidou-se a busca por uma História mais científica, fundamentada em método, o que deu origem ao Positivismo. Essa corrente, ao mesmo tempo em que foi importante no processo de inauguração de um novo campo do saber – a Sociologia, acabou por restringir a narrativa histórica aos

acontecimentos políticos e às esferas de poder, deixando em segundo plano outros atores e dimensões da experiência histórica.

A Nova História apresenta uma crítica tanto ao Positivismo, que reduzia a experiência humana aos acontecimentos políticos e econômicos ligados ao poder, quanto ao Materialismo Histórico de Marx, que interpretava a trajetória histórica sobretudo a partir da luta de classes sociais.

No entanto, para os historiadores dessa corrente, a atividade humana é muito mais ampla e oferece inúmeras outras dimensões de análise, abrindo espaço para o estudo do cotidiano, das práticas culturais, das mentalidades e das diferentes formas de representação social.

Como destaca Le Goff 2002 sobre o conhecimento das mentalidades:

Aqui aparecem duas palavras-chave para compreender o temperamento de historiador de Marc Bloch. "Mutilação": Bloch recusa uma história que mutilaria o homem (a verdadeira história interessa-se pelo homem integral, com seu corpo, sua sensibilidade, sua mentalidade, e não apenas suas ideias e atos) e que mutilaria a própria história, esforço total para apreender o homem na sociedade e no tempo. (Le Goff, 2002, p. 20)

Os historiadores dessa perspectiva, a História Nova, não se limitavam aos enfoques tradicionais da História, restritos aos elementos citados anteriormente. Seu objetivo era trazer à luz as histórias dos anônimos e construir uma História-problema, formulando hipóteses e levantando questões diante da complexidade dos documentos. Perguntas como: "como vivia aquela pessoa?", "qual era o tempo e o espaço em que estava inserida?", "Qual o intuito daquele documento?" passaram a orientar novas formas de investigação da história.

Essa corrente historiográfica busca compreender o ser humano em toda a sua complexidade e, para isso, recorre à interdisciplinaridade. Entender essa multiplicidade exige indagar os acontecimentos e questionar as fontes de forma crítica. A título de exemplo, ao estudar A Revolução Acreana, o historiador, diante dos documentos disponíveis, precisa elaborar hipóteses e construir narrativas metodologicamente fundamentadas, sempre em confronto e diálogo com o material analisado.

Le Goff enfatiza que a História se constrói em constante diálogo com outras Ciências, enriquecendo-se por meio dessas trocas e ampliando suas possibilidades de interpretação e compreensão do passado.

Estamos aqui em plena atualidade. Que objeto atualmente suscita mais a investigação e a reflexão dos historiadores, em colaboração com outros especialistas das ciências humanas e sociais, do que a investigação da memória coletiva, base da busca de identidade? Marc Bloch provavelmente evocava aqui os trabalhos de seu colega sociólogo de Estrasburgo, Maurice Halbwachs, cujo *Estruturas sociais da memória* havia sido publicado em 1925. (Le Goff, 2002, p.20)

A prática historiográfica da Nova História não se limita à simples descrição dos fatos, mas se caracteriza como um exercício interpretativo. O historiador passa a assumir o papel de problematizador, elaborando hipóteses, indagando as fontes e cruzando diferentes perspectivas.

Segundo Le Goff (2002), a influência de Marc Bloch e da Escola dos Annales foi fundamental para a renovação da História, embora essa transformação tenha se limitado, principalmente, a pontos centrais de sua proposta, como a concepção de uma história-problema e de caráter interdisciplinar. Além disso, o autor ressalta que obras como essa ainda mantêm grande atualidade e relevância, sendo necessário recuperar sua eficácia.

Dessa forma, torna-se possível revelar não apenas os grandes acontecimentos, mas também as experiências humanas, os conflitos, as contradições e as múltiplas vozes que compõem o passado. Essas vozes, muitas vezes silenciadas pela história oficial, também integram esse passado e precisam ser reconhecidas e compreendidas como parte da própria História.

### **1.2.6 Nova História Cultural**

Para introduzirmos o estudo dessa corrente historiográfica, que propõe uma nova forma de abordar a escrita da História ao valorizar as diferentes culturas, suas múltiplas expressões e manifestações populares e o papel das classes sociais como elemento central da análise dos discursos narrativos, é necessário retomar alguns dos principais historiadores que contribuíram para a consolidação dessa perspectiva renovada da historiografia contemporânea.

Recorremos à Escola dos Annales com nomes como Roger Chartier, que investigou a leitura e a cultura escrita; Jacques Le Goff, que se dedicou ao estudo dos monumentos e da memória; Jacques Revel, que aprofundou a microanálise histórica;

e Michel de Certeau, que refletiu sobre as práticas cotidianas e as narrativas históricas.

Esses historiadores ampliaram significativamente as possibilidades de utilização das fontes e documentos, enriquecendo o campo da pesquisa histórica. Foram esses historiadores que impulsionaram a transformação da Escola dos Annales, conduzindo-a para o campo da Nova História Cultural.

A Nova História Cultural rompeu com a abordagem centrada nas fontes tradicionais, que consideravam principalmente os documentos escritos como legítimos. Essa corrente ampliou o conceito de fonte histórica, incorporando relatos orais, objetos, acervos de museus e aspectos do cotidiano, todos entendidos como elementos capazes de construir e enriquecer o discurso historiográfico.

Com essa nova interpretação das fontes, possibilitaram também metodologias inovadoras para a análise do objeto histórico. Além disso, a História Cultural passou a ter uma forte relação com a Micro História, que se diferencia da abordagem tradicional centrada em grandes acontecimentos e personalidades, ao concentrar-se na vida cotidiana e nas experiências de pessoas comuns.

De acordo, Certeau é, nas entrelinhas do cotidiano, constituído de simbolismos e significados que explicam determinadas realidades.

Ler, conversar, habitar, cozinhar...para descrever essas práticas cotidianas que produzem sem capitalizar, isto é, sem dominar o tempo, impunha-se um ponto de partida por ser o foco exorbitado da cultura contemporânea e de seu consumo: a leitura. Da televisão ao jornal, da publicidade a todas as epifanias mercadológicas, a nossa sociedade canceriza a vista, mede toda a realidade por sua capacidade de mostrar ou de se mostrar e transforma as comunicações em viagens do olhar. É uma epopéia do olho e da pulsão de ler. Até a economia, transformada em "semocracia", fomenta uma hipertrofiada da leitura. O binômio produção-consumo poderia ser substituído por seu equivalente geral: escritura-leitura. A leitura (da imagem ou do texto) parece alias construir o ponto máximo da passividade que caracteriza o consumidor, constituído em voyeur (troglodita ou nômade) em uma "sociedade do espetáculo".(Certeau, 1998 p.48)

A história tradicional é fortemente centrada nos aspectos político, econômico e social. Em contraste, a História Cultural se afasta desses enfoques, direcionando sua atenção para as práticas culturais, que se tornam um elemento central e fundamental dessa corrente historiográfica.

Outro aspecto relevante dessa corrente é seu diálogo com diversas ciências, como: Psicologia, Sociologia e Antropologia, sendo esta última particularmente

importante como base metodológica. Além disso, a História Cultural passa a incluir pessoas comuns em suas análises, reconhecendo sua relevância, enquanto antes o foco se restringia aos grandes personagens reis, rainhas e líderes políticos ou militares como únicos protagonistas do discurso histórico.

Michel Foucault também é um teórico de grande relevância para a História Cultural, especialmente por meio de sua obra *A Arqueologia do Saber*, na qual apresenta conceitos como discurso, episteme e conhecimento. Suas reflexões se mostram fundamentais nesse percurso que amplia o conceito de fonte histórica, contribuindo para a transição da valorização do documento escrito para a análise de monumentos e outros vestígios culturais.

A História Cultural dedica-se ao estudo do cotidiano, da vida privada, dos sentimentos, das manifestações de beleza e da leitura. Além disso, apoia-se nos conceitos de temporalidade de Fernand Braudel, historiador da segunda geração dos *Annales*, que distingue os acontecimentos de longa, média e curta duração. Para a História Cultural, o que mais interessa é a análise dos eventos de curta duração, que permitem compreender de forma mais detalhada as experiências e práticas cotidianas.

Conforme Marques (2022) o tempo para Braudel compreendido não por uma temporalidade cíclica, mas de acontecimentos que fazem parte da História.

O tempo histórico criticado por Braudel não está preocupado com a natureza do tempo em si, disso decorre a sua crítica de que o tempo deva ser uma arquitetura e não uma dimensão. Ao propor uma nova concepção de tempo a partir das durações, Braudel propõe uma nova concepção de interpretação da história. Temos um tempo da “curta duração”, um tempo dos eventos, de um ritmo cotidiano. Esta curta duração pertence aos objetos de jornalistas e cronistas, um tempo das experiências imediatas. Um terremoto, um golpe de Estado ou assinatura de um tratado fazem parte desta dimensão duracional. O tempo da média duração representa esta segunda duração, ele é constituído por conjunturas de ordem política, social, econômica e cultural. Ciclos econômicos e gerações literárias são os exemplos que Braudel compreende como de média duração. Dito de outra forma, esta é a duração dos eventos repetidos ou geracionais. Por fim, temos a chamada longa duração. A esta pertenceria uma história quase fixa ou imóvel, como a relação entre a realidade e as sociedades, o clima de um determinado país ou a fundamentação do cristianismo no mundo ocidental. Pertence a esta dimensão a história em suas perenidades. (Marques, 2022 p. 27)

Em síntese, a História Cultural pode ser conceituada como uma forma de fazer História a partir da perspectiva da cultura. Para Roger Chartier (2002), a cultura é entendida como um conjunto de práticas humanas que constroem significados e

simbolismos, manifestando-se na sociedade e nos modos de vida das pessoas, registrando, assim, sua historicidade.

Dessa forma, a História Cultural amplia o olhar historiográfico ao valorizar não apenas os grandes eventos ou personagens, mas também as práticas cotidianas, os símbolos e as experiências comuns que constituem a vida social. Ao integrar diferentes fontes e disciplinas, essa corrente possibilita uma compreensão mais rica e complexa do passado, mostrando como a cultura e a história se entrelaçam na construção do significado humano ao longo do tempo.

Por fim, observe o quadro-resumo das correntes historiográficas abaixo e seus principais representantes.

**Quadro Teórico – Principais Correntes Historiográficas**

<b>Corrente Historiográfica</b>	<b>Período / Contexto</b>	<b>Concepção de História</b>	<b>Principais Representantes</b>
Positivismo	Século XIX – auge do cientificismo europeu	História vista como ciência objetiva, baseada em fatos verificáveis e leis gerais do desenvolvimento humano.	Auguste Comte, Leopold von Ranke
Historicismo	Final do Século XIX e início do XX	Enfatiza a singularidade dos fatos históricos e à importância do contexto e da interpretação. Cada época deve ser compreendida em seus próprios termos.	Wilhelm Dilthey, Johann Gustav Droysen, Benedetto Croce
Materialismo Histórico	Século XIX – Revolução Industrial e crítica ao capitalismo	A história é resultado das relações de produção e da luta de classes. A base econômica determina a superestrutura política e ideológica.	Karl Marx, Friedrich Engels
Escola dos Annales (1ª Geração)	Década de 1920 – França	Rompe com a história política tradicional, propondo uma história total que inclui Economia, Geografia e Mentalidades.	Marc Bloch, Lucien Febvre
Annales e História Nova	1950–1980	Ênfase na longa duração (longue durée), estruturas sociais e mentalidades. Amplia os temas e aproxima-se das Ciências Humanas.	Fernand Braudel, Jacques Le Goff, Emmanuel Le Roy Ladurie
História Cultural	Décadas de 1980–2000	Foco nas práticas, representações e significados culturais. Busca compreender como os sujeitos produzem sentido e constroem identidades.	Roger Chartier, Peter Burke, Carlo Ginzburg

**Fonte:** Fabiana Dias dos Santos

Portanto, é fundamental que o professor pedagogo conheça a historiografia da História, pois essa compreensão lhe permite refletir criticamente sobre sua prática pedagógica. A partir disso, pode desconstruir e reconstruir posturas tradicionais, ao mesmo

tempo em que se abre para novas abordagens e saberes, adaptando-se às transformações do campo histórico e educacional.

### 1.3 A HISTÓRIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR

No item anterior, trouxemos os conceitos das Teorias da História que se constituem em um dos aspectos da tríade que forma o objeto de estudo desta dissertação. Ação necessária, posto que sem ela, não alcançaríamos o objetivo pretendido com o estudo em pauta, qual seja: analisar como professoras pedagogos(as) ensinam História nos Anos Iniciais sem conhecerem as Teorias da História, a História enquanto disciplina escolar e as perspectivas curriculares que fundamentam o ensino da História.

Neste item trataremos de um outro aspecto da tríade: História como disciplina escolar, elemento também imprescindível para o alcance do objetivo exposto, visto que a História disciplina escolar, também se originou no âmbito de um campo tensionado entre os saberes eruditos e os saberes da cultura escolar.

Para fundamentar as discussões relativas a essa temática, dialogaremos com Bittencourt (2008) Ensino de História: fundamentos e métodos; Nadai (1993) O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectivas; e Abud (1993) O Ensino de História como Fator de Coesão Nacional: os programas de 1931.

A História disciplina não surge sozinha, surge junto com a História acadêmica. Influenciada pela Historiografia Historicista que enfatizava com muito apelo a formação identitária de um povo a partir do surgimento dos estados nacionais na Europa. Nesse contexto, emerge a História, disciplina escolar.

Com um forte apelo nacionalista, buscava-se despertar nas crianças o conhecimento sobre o passado de sua nação, para que sentissem orgulho, fossem inspiradas pelo sentimento patriótico de seus heróis e aprendessem a exaltar a pátria. Assim, tem início o alvorecer da História como disciplina no processo de escolarização.

De acordo com estas considerações (Furet apud Abud, 2004, p.30) esclarece o surgimento da História disciplina escolar no Brasil, desse modo:

A História disciplina não nasceu sozinha. Foi sua irmã gêmea a História acadêmica. No mesmo ano em que foi criado o Colégio D. Pedro II foi criado o Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB). Enquanto aquela escola

foi criada para formar os filhos da nobreza da Corte do Rio de Janeiro e prepara-los para o exercício do poder, cabia ao IHGB construir a genealogia nacional, no sentido de uma identidade à nação brasileira e “formar”, através do ensino de História, uma Ciência Social geral que (ensinasse) aos alunos, ao mesmo tempo, a diversidade das sociedades do passado e o sentido de sua evolução. (Furet apud Abud, 2004, p.30)

Mas, afinal o que é uma disciplina escolar? Esta é a primeira indagação a ser compreendida acerca desta discussão. Disciplina, nada mais é que aquilo que o aluno aprende sobre determinado assunto. No caso da História, as aprendizagens históricas ensinadas. Conforme Chervel disciplina é:

Na realidade, essa nova acepção da palavra é trazida por uma larga corrente de pensamento pedagógico que se manifesta, na segunda metade do século XIX, em estreita ligação com a renovação das finalidades do ensino secundário e do ensino primário. Ela faz par com o verbo disciplinar, e se propaga primeiro como um sinônimo de ginástica intelectual, novo conceito recentemente introduzido no debate. (Chervel 1990, p.179)

A História no contexto brasileiro foi uma disciplina que foi se constituindo e sendo incorporada ao currículo como saberes fundamentais no processo de escolarização. No entanto, até se constituírem como disciplina nas escolas elementares brasileiras, ela também estava centralizada na escola superior. De acordo com Bittencourt (2008, p.29), este surgimento é visto a partir de “Quando se analisa a trajetória da disciplina, constata-se que esta fez parte dos planos de estudo de 1837 da primeira escola pública brasileira, considerada de nível secundário.”

A incorporação do saber acadêmico ao âmbito das escolas primárias e secundárias exigiu sua sistematização em forma de disciplina escolar, processo conceituado como transposição didática. Nesse contexto, a produção do conhecimento histórico permanecia vinculada à academia, enquanto ao professor cabia, mediante a didática, o papel de mediador responsável por adaptar e transmitir esse saber no interior do sistema de ensino.

Tal concepção, contudo, reduzia o professor à condição de mero instrumento de difusão do conhecimento produzido nas instâncias acadêmicas. Essa perspectiva suscitou divergências entre os teóricos, uma vez que muitos passaram a questionar a transposição como mera transferência, defendendo que a própria cultura escolar deve ser compreendida também como espaço legítimo de produção de saber.

A discussão em torno da transposição didática tem gerado um debate intenso entre autores franceses e ingleses, marcado por divergências significativas. Como assinala Bittencourt (2008, p. 35), “as posições não são iguais, com posturas conflitantes acerca do conhecimento escolar, notadamente entre os defensores da ideia de disciplina como ‘transposição didática’ e aqueles que a concebem como um campo de conhecimento autônomo”.

Considera-se, portanto, que, embora o saber seja produzido no âmbito acadêmico, torna-se necessário transformá-lo em um conhecimento assimilável e acessível para os estudantes. Nesse processo, o professor ocupa o papel de mediador essencial, estabelecendo a ponte entre o conhecimento a ser ensinado e o conhecimento efetivamente aprendido.

Diante disso, insere-se o desafio de transpor o saber científico para o ensino nos Anos Iniciais, uma vez que o professor que atua nessa etapa não é, em geral, especialista formado em licenciatura em História e, portanto, não domina plenamente o estatuto epistemológico do campo disciplinar.

Trata-se de um docente multidisciplinar, responsável por lecionar todas as áreas do conhecimento. Ainda que se empenhe em adaptar os conteúdos e em construir práticas de ensino significativas, sua atuação permanece em desvantagem quando comparada à do professor especialista em História.

Dessa forma, o saber erudito ou científico tende a se distanciar ainda mais das práticas pedagógicas nos Anos Iniciais, o que acaba por reforçar a condição de inferiorização atribuída ao conhecimento histórico no Ensino Fundamental I, como destaca Bittencourt.

Está óbvio igualmente nessa perspectiva, que é o saber científico que fornece legitimidade às disciplinas escolares. Ademais, tal concepção é responsável pela atribuição de status inferior aos saberes escolares das séries iniciais do ensino fundamental, por estarem desvinculados, sobretudo em razão da formação docente, das “Ciências-mães” acadêmicas. (Bittencourt 2008 p.36-37).

Seguindo essa lógica, a escola assume a função de receber o conhecimento produzido na academia, enquanto ao professor cabe o papel de intermediar a transposição didática, isto é, transformar o saber acadêmico em conhecimento a ser ensinado. Contudo, esse processo acaba por gerar uma distância significativa e, muitas vezes, excludente entre o saber produzido na esfera acadêmica e aquele que

efetivamente chega ao espaço escolar. Para teóricos como Goodson e Chervel, há uma discrepância entre a legitimidade do saber acadêmico e o saber transposto, que depende da ação do professor ao mobilizar recursos didáticos para torná-lo ensinável.

Conclui-se, portanto, que a transposição didática não deve ser compreendida como mera adaptação técnica do saber acadêmico, mas como um processo complexo de reconstrução, no qual o professor deixa de ser simples transmissor para assumir o papel de coautor na produção do conhecimento escolar. Reconhecer essa dinâmica é fundamental para valorizar o trabalho docente e a cultura escolar como espaços legítimos de elaboração e difusão do saber.

#### 1.4 PERSPECTIVAS CURRICULARES QUE FUNDAMENTAM O ENSINO DA HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS

Uma vez abordadas as Teorias da História e a História como disciplina escolar, neste item discutiremos as perspectivas curriculares que orientam o ensino da História nos Anos Iniciais, considerando seus diferentes níveis: o prescrito, representado pela BNCC e pelo CRUA, e o apresentado aos professores por meio do livro didático.

Segundo Sacristán (2000), esse exame é fundamental para compreender como as Teorias da História se refletem tanto nos currículos prescritos quanto nos apresentados aos docentes, bem como suas relações com o currículo em ação — ou seja, aquele que se realiza efetivamente no cotidiano escolar, por meio dos atos de currículo.

O currículo dos Anos Iniciais assim como todo o currículo escolar de História da Educação Básica já atravessou significativas mudanças. E esse fato já não é novidade para os sistemas educacionais do país. Pois, é comum a cada troca de governo haver reformulações nos currículos oficiais motivadas por grupos políticos ideológicos e uma certa parcela hegemônica que goza de poder interferindo nas políticas educacionais e principalmente nos currículos prescritos.

Abud (2017, p. 14) destaca que “a cada troca de grupos em nossos órgãos de poder, a cada posse de novos líderes políticos, surgem propostas de modificação do sistema de ensino, a introdução de novos métodos ou simplesmente troca de conteúdos, especialmente nas Ciências Humanas”.

O ensino de História na escolarização brasileira, entre as décadas de 1960 e 1980, sempre foi marcado por tensões e disputas entre grupos políticos hegemônicos

que buscavam controlar o conteúdo da disciplina. Durante o período da ditadura brasileira (1964-1985), a disciplina sofreu seus golpes mais severos.

Nas Séries Iniciais do antigo Primário, a História passou a integrar um conglomerado disciplinar denominado Estudos Sociais, que unia História e Geografia. Além disso, compartilhou a carga horária com práticas educativas voltadas à formação de hábitos considerados essenciais para a construção de bons cidadãos, por meio da disciplina de Educação Moral e Cívica.

Posteriormente, foi implantada junto a essa junção disciplinar chamada de Estudos Sociais a OSPB (Organização Social e Política do Brasil) no currículo. Por trás dessa medida, o verdadeiro objetivo era a doutrinação, utilizando a justificativa da Segurança Nacional para legitimar o enfraquecimento das disciplinas de Ciências Humanas, em consonância com o projeto do regime ditatorial que vigorava no país naquele período.

Conforme Fonseca (1993) salienta, o perigo que estas duas disciplinas implantadas no currículo e sendo diminuída a carga horária de História e Geografia (mesmo que em Estudos Sociais) amolgavam o ensino de História em favor de uma ideologia definida pelo estado.

Nestes atos as crianças e jovens cultuavam os símbolos e os heróis nacionais, através de homenagens ao Hino, a bandeira, aos heróis já tradicionais e aos novos heróis e comemorações, tais como a do 150º ano da Independência do Brasil e a conquista do Tricampeonato de futebol. Esse processo passa a se confundir com o ensino de História do Brasil, especialmente de 1ª a 4ª série, aprofundando e renovando uma prática na escola brasileira. (Fonseca 1993, p.38)

Posterior a essas reformas, no Acre, o currículo da década de 1990 ainda seguiu, por um longo período, as orientações da Lei nº 5.692/71. Como afirma Abud, mesmo após o processo de redemocratização recém-experenciado pelo país, as diretrizes curriculares dos Estados e Municípios permaneceram alinhadas a essas propostas.

Contudo, pode ser visto também como as listagens de metodologias, objetivos, conteúdo das áreas de estudo particular para os quais se utiliza a expressão em sua versão adjetiva. “Propostas Curriculares”, “Orientações Curriculares”, “Parâmetros Curriculares” são expressões que vem substituindo, desde os anos 1970, os “Programas de Ensino”, quase sempre elaborado pelos órgãos oficiais da educação e cujo cumprimento era obrigatório, em pelo menos 80% de seu conteúdo, durante o ano letivo. (Abud, 2017, p. 15)

Após a redemocratização do país e oito anos de intensa pressão social de diversos grupos, incluindo professores de História, a disciplina passou por acirrados debates sobre seu papel no currículo. Esse contexto resultou na atualização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.694/1996) que alterava a normativa anterior. Editada pelo Ministério da Educação e do Desporto, por meio do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica, do Parecer nº CEB 04/98, que estabeleceu as diretrizes para o Ensino Fundamental, reconhecendo o ensino de História como uma área do conhecimento.

No entanto, estabelecer diretrizes não é significado de que tudo ocorra como está instruído no “papel”. Mas, significa que as propostas cunham para uma futura mudança. Seja considerada uma proposta exitosa, ou não. Por opção metodológica, avançaremos a cronologia para nos debruçarmos sobre Currículo atual do Estado do Acre.

Em 2017 é aprovado a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental pelo Conselho Nacional de Educação. E no ano subsequente em 2018, começa a escrita do Currículo de Referência Único do Acre (CRUA) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental sob orientação da BNCC que norteia e direciona a um núcleo comum e uma parte diversificada que estaria a cargo dos governos e estados inserirem em seus “novos” currículos. No mesmo ano o currículo é enviado para aprovação do Conselho Estadual de Educação (CEE/AC), sendo aprovado em 2019 por esse Conselho e entrando em vigor a partir desta data.

O Crua organiza-se em consonância com o atual documento normativo, a BNCC. Homologado pelo MEC em 2017, o documento guiou a construção do currículo estadual para o Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. No Acre, ele foi unificado, tornando-se único e de referência para todo o Estado. Ou seja, todos os municípios seguem a mesma normativa em níveis de currículo.

A Base Nacional Comum Curricular que serviu como parâmetro para a construção curricular não é sinônimo de Currículo. Mas, estabeleceu, orientou e definiu quais as aprendizagens comuns presentes nos programas curriculares de todo o país.

O Currículo de Referência Único do Estado do Acre é uma proposta de ação educativa, que visa contribuir para o desenvolvimento das identidades e habilidades cognitivas e socioemocionais dos estudantes, descritas nas 10

competências gerais e nas capacidades e habilidades dos componentes. O documento é constituído por conhecimentos relevantes e pertinentes, permeados pelas relações sociais e articulados a vivências e saberes dos estudantes. A Resolução CEE/AC n 264/2018 artigos 8º, permite a adoção de um currículo único para todo o Estado através do Regime de Colaboração, oficializado a partir do Termo de Adesão, conforme indica a citada Resolução em seu Artigo 9º inciso V. (Crua, 2019, p.19)

Não se pode mencionar práticas de ensino separadamente de currículo, pois, são os procedimentos educacionais que interferem diretamente no ensino quando selecionam, orientam, organizam o que ensinar. Não se difere muito do antigo currículo que trabalhava com temáticas de ensino dos anos 1990. O Crua organiza-se por competências e habilidades e permanece sendo produto de recortar e dizer o passado criando referências que estabelecem as não permanências ou rupturas de narrativas.

Os Anos Iniciais atualmente são compostos pelo do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). O professor (multidisciplinar) vive um complexo dilema: trabalhar o Ensino de História nestes anos, pois é aqui que começa a alfabetização no 1º ano. E pelo documento mais recente implantado para nortear as aprendizagens essenciais da criança, a BNCC, a criança deve estar alfabetizada ao concluir o 2º ano. Conforme a BNCC 2019.

Outro aspecto que muda com a BNCC Ensino Fundamental – Anos iniciais é a alfabetização. A partir da implementação da Base, toda criança deverá estar plenamente alfabetizada até o fim do 2º ano. Antes, esse prazo era até o terceiro ano – de acordo com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). (BRASIL-2019)

Nos dois primeiros anos de escolarização, observa-se que quase não há práticas educativas voltadas especificamente para o Ensino de História, pois a prioridade está na alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática. Nesse período, o conteúdo histórico acaba sendo trabalhado de forma integrada ao processo de alfabetização.

Contudo, percebe-se que, muitas vezes, o professor parece não se preocupar em oferecer subsídios para o desenvolvimento do senso crítico por meio da consciência histórica e de situações de aprendizagem que estabeleçam conexões significativas a partir das experiências das crianças. Assim, o diálogo entre esses

componentes curriculares e o ensino de História é mínimo, já que a principal preocupação do sistema formal de ensino permanece centrada na alfabetização.

Por volta do 3º ano, a disciplina de História passa a ser apresentada ao educando como um componente curricular específico, partindo do pressuposto de que, nessa etapa, a maioria das crianças já está alfabetizada.

No entanto, observa-se que muitos professores, cuja formação inicial é em Pedagogia, enfrentam dificuldades em conduzir aulas alinhadas à concepção de Bloch, para quem “a História é a ciência dos homens no tempo”. Falta, assim, a articulação de práticas pedagógicas que promovam situações capazes de levar o aluno a estabelecer diálogos entre passado e presente, desenvolvendo uma compreensão histórica mais ampla e significativa.

Segundo Abud, a consciência histórica possibilita ao ser humano assumir a responsabilidade de seu compromisso social.

Em torno da História, giram os conhecimentos que nos permitem perceber o pertencimento ao tempo e local em que vivemos. As concepções históricas com quais travamos conhecimento na escola terão certamente, papel importante na elaboração de visões de mundo e dos conceitos que nos levarão a atitudes e comprometimento (ou descomprometimento) em relação às transformações do mundo em que vivemos. As listagens de conteúdos contêm as concepções a respeito das sociedades e suas transformações, que revelam a valorização de conceitos, peso atribuído, cronologia aos heróis e aos fatos consagrados. (Abud, 2017 p.16)

Como consequência, os conteúdos de História passam a ser abordados de forma superficial, sem aprofundamento nas interpretações. O currículo da disciplina é constantemente fragmentado, cedendo prioridade às práticas de leitura, escrita e ao ensino de Matemática, deixando a História em segundo plano. Essa marginalização faz com que os estudantes não compreendam a relevância da disciplina, prejudicando a formação de sua consciência histórica e sua capacidade de compreender a sociedade em que vivem

Nos anos seguintes, correspondentes ao 4º e 5º ano, quando os estudantes já apresentam maior maturidade, os conteúdos factuais previstos no currículo passam a ocupar um espaço mais significativo, rompendo parcialmente com o foco exclusivo em alfabetização e fortalecendo a presença da disciplina de História.

Na cultura escolar, observa-se a continuidade de conteúdos e práticas herdadas, refletindo, de maneira implícita, as disputas temáticas típicas dos currículos da década de 1990. Permanecendo, ainda, a tentativa de associar disciplinas,

integrando História e Geografia sob a denominação de Estudos Sociais como componente curricular unificado.

No entanto, o professor multidisciplinar, ao seguir rigidamente o manual do professor, acaba tornando suas aulas superficiais e mecânicas. Ao utilizar o livro didático, segue apenas as instruções, frequentemente trabalhando de forma “integral” os conteúdos de História e Geografia, sem considerar a cientificidade específica de cada disciplina. Como resultado, o estudante não compreende adequadamente nem a História, nem a Geografia, chegando aos Anos Finais do Ensino Fundamental II sem reconhecer a importância desses conhecimentos.

Conforme enfatiza Bittencourt (2004), o manual didático do professor é um balizador para as aprendizagens essenciais dos alunos e elucida que não é o suficiente para a dinâmica dos saberes a serem adquiridos na demanda dos conhecimentos históricos. Pois não traduz para servir a História.

O livro didático, nesse aspecto, elabora as estruturas e as condições do ensino para o professor, sendo inclusive comum existirem os “livros do professor” ou do “mestre”. Ao lado dos textos, o livro didático produz uma série de técnicas de aprendizagem :exercícios, questionários, sugestões de trabalho, enfim as tarefas que os alunos devem desempenhar para a apreensão ou, na maior parte das vezes, para a retenção dos conteúdos. Assim, os manuais escolares apresentam não apenas conteúdo das disciplinas, mas como esse conteúdo deve ser ensinado (Bittencourt 2004, p. 72)

O passado, por si só, não é o objeto de estudo da História. Dessa forma, o docente que não possui formação em História, nem tampouco é historiador, enfrenta dificuldades para dinamizar os conteúdos de modo a atender aos objetivos da disciplina, que envolvem reflexão crítica e formação da consciência histórica.

Além disso, muitas vezes não conseguem se desvincular da forte influência dos currículos eurocêntricos em suas práticas diárias, reproduzindo em sala de aula os métodos pelos quais foram ensinados. Portanto, não cabe a eles assumir sozinhos a responsabilidade por não estarem plenamente capacitados para lecionar este componente do currículo.

Essa situação evidencia a necessidade de formação contínua e específica para os professores Pedagogos, que lecionam a disciplina nos anos iniciais. Sem um conhecimento sólido da disciplina e das metodologias adequadas, os docentes têm dificuldades em promover aprendizagens significativas, limitando a capacidade dos alunos de compreenderem o passado de forma crítica e contextualizada.

Além disso, a dependência de materiais e métodos herdados de currículos tradicionais reforça práticas pedagógicas que não estimulam o pensamento reflexivo, comprometendo a construção de uma consciência histórica capaz de contribuir para a formação de cidadãos conscientes e atuantes na sociedade desde os primeiros anos de escolarização.

Com as discussões relativas à tríade que constitui o objeto desse estudo, concluímos esse primeiro capítulo que consideramos de natureza teórica. No próximo capítulo, caminharemos por uma perspectiva empírica, uma vez que traremos os resultados de entrevistas realizadas com professores que ensinam História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o analisaremos conforme as referências teóricas trazidas no primeiro capítulo.

## 2. POR QUE ESTE CONHECIMENTO E NÃO AQUELE?

Neste capítulo, abordaremos os conteúdos disciplinares expressos nos currículos escolares, partindo do entendimento de que só é possível analisar as práticas de ensino a partir do conhecimento do currículo prescrito. Isso porque o currículo é uma construção social, composta por conteúdos culturalmente selecionados que definem o que deve ser ensinado durante o processo de escolarização.

Não é possível separar rigidamente as disciplinas escolares das disciplinas científicas em compartimentos isolados, pois esses saberes se inter-relacionam de forma intrínseca, contribuindo para a formação da cultura do saber escolar que é transmitido na escola.

À luz dessa perspectiva que entende o currículo e as disciplinas escolares como construções sociais, Goodson (1997, p.12) corrobora: “argumenta-se, no essencial, que a História das disciplinas escolares deve ser contada como a história das forças sociais que a trouxeram para o currículo”.

Disciplinas escolares são formas de organizar o saber científico em saberes estruturados de forma mais simples e separada em blocos que formam as unidades didáticas, instrumentos facilitadores da aplicação destes temas no ambiente escolar. Se considerarmos que uma disciplina científica bebe de muitas fontes e contribuições na sua construção, o saber escolástico dinamiza e sintetiza as matérias tornando-se possível de ser ensinado de modo mais objetivo e específico.

Para abordar as práticas de ensino, retomaremos a discussão sobre o conceito de disciplina escolar iniciada no Capítulo 1, aprofundando-a neste Capítulo 2. É importante destacar que a disciplina escolar está relacionada ao modo como se ensina, enquanto os conteúdos a serem ensinados fazem parte do que chamamos de currículo. Este, por sua vez, não é neutro: carrega intencionalidades e reflete aquilo que determinada sociedade considera necessário aprender em um dado tempo e espaço histórico.

De acordo com Saviane, que apresenta o conceito de disciplina escolar destacando a organização do conteúdo a ser ensinado, consideremos:

Na noção de disciplina escolar predomina a ideia do conjunto de conhecimentos e atividades de certo domínio ou área do saber organizado especialmente para ser ensinado/aprendido em determinado grau ou nível da educação escolar e representando as bases ou fundamentos das ciências, artes, ou técnicas correspondentes. (Saviane, 2003, p.156).

As investigações que buscam compreender *por que determinados conteúdos são ensinados em detrimento* de outros precisam ser enfatizadas na abordagem do ensino. Isso porque é a partir do currículo que o corpo docente define suas metodologias de ensino e imprime, em suas práticas, concepções e interpretações sobre *o que deve ser ensinado considerando sua relevância*.

Partindo dessas indagações, propomos uma reflexão com base em um trecho da obra *Marcelo, marmelo, martelo*, da autora de literatura infantil Ruth Rocha. A ideia é utilizar essa narrativa como uma analogia para pensar o processo de seleção cultural pelo qual o currículo é construído.

A partir disso, buscaremos analisar se há continuidade ou ruptura entre o currículo antigo e o atual currículo de referência do Acre, investigando, sobretudo, as transformações ocorridas ao longo da transposição didática e como essas mudanças se manifestam nas práticas metodológicas de ensino.

“Uma vez, Marcelo cismou com o nome das coisas:

- Mamãe, por que é que eu me chamo Marcelo?
- Ora, Marcelo foi o nome que eu e seu pai escolhemos.
- E por que é que não escolheram martelo?
- Ah, meu filho, martelo não é nome de gente! É nome de ferramenta...
- Por que não escolheram marmelo?
- Porque marmelo é nome de fruta, menino!
- E a fruta não podia chamar Marcelo, e eu chamar marmelo?”...

Com essa analogia, destacamos que os tópicos curriculares presentes nas disciplinas escolares passam por um processo de modelagem antes de chegar ao professorado, envolvendo decisões sobre o que ensinar e por que ensinar. Antes de ser incorporado a um componente curricular, o assunto é filtrado pela cultura

dominante, que determina o valor do que deve ser ensinado, transformando essas escolhas em saberes legitimados para o ensino.

Apple destaca uma importante menção quanto à seleção cultural que dita o currículo, nesses termos:

Para sermos honestos com nós mesmos, devemos reconhecer que o campo do currículo finca suas raízes no próprio solo do controle social. Seu paradigma intelectual tomou primeiramente forma no século XX, e tornou-se um conjunto identificável de procedimentos para seleção e organização do conhecimento escolar – procedimentos a serem ensinados aos professores e a outros educadores. Na época a principal preocupação das pessoas da área do currículo era a do controle social (Apple, 2006, p. 85).

Controlar o que é ensinado é a maneira como as sociedades hegemônicas encontram de se manter no poder, pois, é a cultura deles que é ensinada e legitimada nos sistemas escolares como saberes aceitáveis.

Do mesmo modo, observemos que diferentes crianças de idades semelhantes sendo expostas ao mesmo currículo no mesmo ano/série não têm garantia de que o conhecimento chegue a ambas de forma equivalente gerando aprendizagens significativas para todas as crianças que foram expostas ao mesmo currículo e ao mesmo conteúdo.

Isso porque as crianças da cultura dominante desde muito pequenas são expostas ao código cultural que identificam e reconhecem muito bem, nessa lógica destaca Silva (2022, p.35)

As crianças e jovens das classes dominantes veem seu capital cultural reconhecido e fortalecido. As crianças e jovens das classes dominadas têm sua cultura nativa desvalorizada ao mesmo tempo que seu capital cultural, já inicialmente muito baixo ou nulo, não sofre qualquer aumento ou valorização.

É fundamental considerar que existem diversos grupos minoritários que, historicamente, têm sido excluídos do acesso a bens materiais, culturais e econômicos. Por isso, esses grupos não são alcançados da mesma forma pelo conteúdo curricular, uma vez que ele não atende de maneira equitativa às diferentes realidades sociais.

Esse enfoque versa sobre como a escola é mecanismo de controle das classes hegemônicas consideradas “dominantes” sob certos aspectos, sobretudo quando ditam o que deve ser ensinado numa perspectiva de manter a conjuntura do poder

institucional. Uma vez que a estruturação escolar tende a reforçar qual cultura é importante e predominante excluindo do sucesso acadêmico e intelectual grupos historicamente menos favorecidos pelas estruturas de poder.

O currículo é um instrumento legítimo das classes dominantes e é por este motivo que é tão disputado por quem está no controle, não sendo à toa que vez ou outra nos deparamos com diversas “reformas curriculares”. Algumas vezes, criam-se “disciplinas” voltadas para atender aos anseios da burguesia como a formação de mão de obra barata. Outras encolhem a carga horária de disciplinas que formam o senso crítico, científico e emancipatório do alunado, como é o caso, do componente curricular de História que já teve seu currículo esfacelado ao longo da História da educação brasileira.

Selecionar criteriosamente o que deve ser estudado garante que a cultura dominante prevaleça, pois, é ela que cautelosamente garante que seja considerado aceitavelmente o que ensinar. Como destaca Young (1971, p. 35) “poder está atento para definir o que será tomado como conhecimento, quão acessível a diferentes grupos estará qualquer conhecimento, e quais são as relações aceitas entre diferentes áreas do conhecimento e entre aqueles que têm a acesso a elas”

O poderio que a cultura e a economia dominante exercem sobre o que deve ser ensinado mostra o quão grande a influência destes fatores se impõe nos saberes escolares e até mesmo nos métodos que serão utilizados na aplicação da disciplina. Algumas disciplinas são enfatizadas e consideradas essencialmente importantes ganhando destaque em metodologias e em formações *continuadas*.

No entanto, outros componentes, como é o caso da História e das Ciências Sociais e Humanas, que buscam desenvolver o senso crítico, científico e investigativo do aluno, são relegados a segundo plano porque não são considerados importantes nem indicadores considerados em avaliações de larga escala externas.

Sacristán evidencia o impacto das disciplinas mais sujeitas a mecanismos de avaliação externa, destacando a preocupação que isso gera nos docentes. Tal cenário faz com que, muitas vezes, esses profissionais deixem de atribuir a devida importância a outros componentes curriculares, priorizando aqueles que são alvo de avaliação.

Portanto, a concretização de significados do currículo não é alheia a esse clima de avaliação, que explicitamente pode ser visto no tipo de aprendizagem que fica ressaltada pelos sistemas de controle formal dominantes. A avaliação atua como uma pressão modeladora da prática curricular, ligada a outros, como a política curricular, o tipo de tarefas nas

quais se expressa o currículo e o professorado, conteúdos ou planejando atividades. (Sacristán, 2000, p. 311)

Assim como Marcelo se questiona sobre o motivo de seu nome ser “este” e não “aquele”, também precisamos refletir sobre a importância do currículo no processo de ensino. É por meio dele que determinados conhecimentos são selecionados para serem ensinados em detrimento de outros. Não podemos dissociar o currículo das discussões que envolvem o porquê de ensinarmos certos conteúdos e não outros. Afinal, quem decide qual conhecimento é legítimo e válido?

Saviani (2003) argumenta que, quando a organização do conteúdo curricular e sua execução didática são concebidas como estruturas rígidas a serem seguidas fielmente, essas propostas acabam se tornando apenas ideais normativos, distantes da realidade prática do ensino.

O currículo não deve ser visto apenas como um documento a ser seguido de forma burocrática, mas sim como o fio condutor do processo de ensino, orientando o trabalho pedagógico do professorado.

Para que cumpra esse papel como aporte teórico, é essencial compreender que o currículo não é neutro nem isento de intenções. Ele carrega valores e objetivos que refletem um determinado projeto de formação humana.

Assim, torna-se necessário questionar: que tipo de sujeito ou cidadão se pretende formar? Compreender essa intencionalidade permite entender com mais profundidade o que ensinar e por que ensinar. Não bastando apenas conhecer o currículo de forma superficial; é preciso colocá-lo em prática de maneira crítica e reflexiva, assegurando coerência entre o ensino e o propósito que o orienta.

Goodson enfoca que o currículo é uma construção social e como tal criação é sempre marcada pela tensão de interesses de grupos que sustentam a intencionalidade da narrativa de servir a determinados desígnios em desfavor de outros.

Na verdade, enquanto construção social o currículo foi concebido para surgir como um elemento “natural”, de tal modo que não é sujeito ao escrutínio do pensamento e da crítica. O mesmo se passa com o modelo escolar que consagra o currículo existente. Mas, trata-se num e noutro caso, de discursos que constroem as nossas possibilidades (e impossibilidade) e marcam, sempre a predominância de certos pontos de vista (e interesses) sobre pontos de vista (e interesses) concorrentes. (Goodson, 1997, p.15)

É importante destacar que, *supostamente*, deixamos para trás a perspectiva teórica do currículo tradicional, a qual já não se adequa às exigências do tempo

presente, considerando o tipo de sujeito e de sociedade em que vivemos. Novas demandas e temas emergem justamente da necessidade de confrontar o modelo hegemônico de currículo, que ainda persiste em muitos contextos.

Parte-se do pressuposto de que não basta apenas conhecer os conteúdos; é fundamental saber como utilizá-los de forma crítica e significativa dentro de uma dinâmica social marcada por relações de poder e processos de massificação e estratificação do conhecimento.

Nesse contexto, autores de orientação crítica, como Thomas Popkewitz (1987), Henry Giroux (1986) e Michael Apple (1979), contribuíram significativamente para a consolidação de uma perspectiva crítica do currículo, ao problematizar as relações entre conhecimento, poder e ideologia nos processos educativos, se posicionando contra o modelo tradicional de currículo, propondo uma alternativa que desafia a lógica do modelo social considerado dominante. Eles passaram a questionar por que o conhecimento considerado válido é, em geral, aquele pertencente à cultura hegemônica.

Sob essa ótica, surgem as vertentes críticas do currículo, que questionam as relações de poder responsáveis por definir o que deve ser ensinado nas escolas. Estas abordagens criticam a exclusão dos saberes produzidos pelas classes subalternas e pelas minorias historicamente silenciadas, ao passo que denunciam a legitimação do capital cultural dominante como único saber válido.

Assim, os currículos prescritos acabam por reforçar uma visão seletiva e excludente do conhecimento. De acordo com Silva:

Nos modelos tradicionais, o conhecimento existente é tomado como dado, como inquestionável. Se existe algum questionamento, ele não vai além de critérios epistemológicos estreitos de verdade e falsidade. Como consequência, os modelos técnicos de currículo, limitam-se a questão do “como” organizar o currículo. Na perspectiva política postulada por Apple, a questão importante é, ao invés disso, a questão “por que”, por que esses conhecimentos e não outros? Por que esse conhecimento é considerado importante e não outros? E para evitar que “por que” seja respondido simplesmente por critérios de verdade ou falsidade, é extremamente importante perguntar: “trata-se do conhecimento de quem? Quais interesses guiaram a seleção desse conhecimento particular? Quais são as relações de poder envolvidas no processo de seleção que resultou neste currículo particular?” (Silva, 2022, p.46-47)

Uma vez que o Currículo não é neutro, mas um instrumento de posicionamento político que legitima a dominação social, cultural e econômica na manutenção do status quo, tende a privilegiar determinados conhecimentos em detrimento de outros.

Logo, a sociedade organizada em classes sociais propunha uma educação tradicional atrelada aos interesses de uma classe. Sendo assim, não se pode pensar em práticas educativas emancipatórias de transformação social, mas, preservação da cultura social e econômica dominante.

Ao pensarmos em um país tão plural e marcado pelas desigualdades sociais, econômicas e culturais, como é o caso do Brasil, será o currículo um instrumento que consegue romper com perspectivas tradicionais e ser verdadeiramente um currículo transformador na prática educativa. Nessa esteira, na construção das políticas sociais somos uma maioria governada por uma minoria que tem interesses próprios a defender e a perpetuar.

Controlar o que se ensina é impedir que lagartas eclodam e se transformem em borboletas. Uma vez que o conteúdo pode ou não fazer significado sendo um instrumento de “libertação” ou “aprisionamento”. E é por este mesmo motivo que a construção curricular é tão inquietante e disputada em nosso país. Porque de um lado há figuras que buscam uma transformação (social, cultural e econômica) e de outro lado lá há aqueles que, em sua minoria, almejam a preservação destas engrenagens para se manterem dominantes.

Segundo Silva (2002), o conceito de hegemonia possibilita compreender o campo social como um espaço de disputa, no qual os grupos dominantes precisam empregar continuamente estratégias de convencimento ideológico para sustentar sua posição de poder. Esse processo é responsável por transformar a dominação econômica em hegemonia cultural, alcançando seu ponto mais eficaz quando tais ideias se consolidam como senso comum, sendo naturalizadas pela sociedade.

A escolha do conteúdo que se ensina é sempre tensionada pela manutenção ou pela transformação da sociedade. A título de exemplo, o sociólogo brasileiro Florestan Fernandes e o pedagogo e educador brasileiro Paulo Freire em suas teorias acreditavam no poder da Educação em transformar as pessoas que, movidas pela educação, transformariam o mundo.

Propomos uma reflexão a partir do exemplo do livro didático, que funciona como um instrumento de apoio e orientação para o trabalho docente no ensino de determinados conteúdos. Ao observarmos alguns materiais, em especial a coleção

*Buriti*, utilizada entre os anos de 2019 e 2022 no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), notamos uma tímida abordagem acerca dos povos originários e do processo de escravidão no Brasil. Destacamos essa coleção por ter sido adotada justamente nos anos em que atuei como docente dos Anos Iniciais, o que reforça a pertinência da análise. Essa constatação nos leva a questionar os motivos do esvaziamento desses temas nos materiais de maior acesso tanto para professores quanto para estudantes.

Ao analisarmos essas obras, que muitas vezes representam o principal — senão o único — material com o qual docentes e discentes têm contato, especialmente nas escolas públicas, é preciso refletir: será que esse aluno sentirá orgulho de sua própria história? Ou será conduzido a valorizar apenas uma narrativa que exalta a cultura dominante e legitima determinados saberes em detrimento de outros?

Diante disso, torna-se essencial repensar a construção dos conteúdos presentes nesses materiais, garantindo a inclusão e valorização das diversas identidades culturais, para que todos os estudantes possam se reconhecer nas narrativas e desenvolver uma consciência crítica e pertencente à sua própria história.

## 2.1 CURRÍCULO DE HISTÓRIA: UM OLHAR SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NO ANOS INICIAIS

O documento mais recente que orienta nas construções curriculares nacionais é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este documento sinaliza quais são as aprendizagens consideradas essenciais para a formação global dos educandos e que não podem deixar de estar presentes nos currículos por fazerem parte deste desenvolvimento pleno de cada estudante e em qualquer etapa da Educação Básica.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação. (PNE) (Brasil, 2017, p. 07).

Tomando a BNCC como referência na construção do currículo de História, voltamo-nos à análise dos objetos de conhecimentos que são legitimados e consagrados como válidos, com o objetivo de identificar possíveis permanências ou rupturas. Partimos do princípio de que é fundamental conhecer e reconhecer

determinados contextos históricos e sociais para compreender se houve continuidade nas abordagens ou se, em algum momento, ocorreu um rompimento com paradigmas anteriores.

Considerando o que preconiza a BNCC nas elaborações dos Currículos dos Anos Iniciais observamos muito mais uma espécie de inferência do então Estudos Sociais do que da Ciência referenciada no campo de estudo de História nas construções destes objetos de estudos.

O movimento que se destaca no documento está pautado na ideia de linearidade, de progressão, ou seja, considera que a criança dos anos iniciais principia sua aprendizagem com unidades temáticas que abordem aspectos próximos temporal e geograficamente de sua vida e, aos poucos, esta abordagem vai se ampliando à medida que avança na escolarização. O texto não aponta referencial teórico que sustente ou ampare esta reflexão, o que nos permite refletir que esta organicidade curricular se aproxima das proposições do currículo organizado por círculos concêntricos que marcou os encaminhamentos do chamado Estudos Sociais. (Urban e Sanches 2024, p.8).

Implicitamente, esta abordagem sugere a formação de um sujeito a partir de uma história que se constrói por meio de um ensino fragmentado das noções de espaço e tempo, iniciando pelos estudos da escola, do bairro, da casa e da rua, e ampliando-se gradualmente até o alcance de análise da cidade, do estado e das demais escalas. Essa perspectiva, de certo modo, mantém-se atrelada a uma lógica tradicional de compartimentalização do conhecimento, como se o currículo seguisse uma trajetória linear e segmentada.

Percebe-se a presença da mesma lógica de progresso nas unidades temáticas apresentadas. O documento inicia com a unidade “Meu mundo e meu lugar no mundo” (Brasil, 2017, p. 40), abordando “As fases da vida e a ideia de temporalidade (passado, presente, futuro)”, seguido por “As diferentes formas de organização da família e da comunidade: os vínculos pessoais e as relações de amizade” e, por fim, “A escola e a diversidade do grupo social envolvido”.

A criança não se percebe isolada no mundo, ao contrário, estabelece relações constantes com diferentes pessoas e instituições. No convívio familiar, na escola, no bairro e em outros espaços sociais, constrói sua história ao vivenciar experiências concretas inseridas em um tempo e espaço específicos. Desde cedo, participa ativamente da vida social, apropriando-se de valores, costumes e saberes, o que demonstra sua condição de sujeito histórico.

Estas vivências cotidianas permitem que ela desenvolva noções iniciais de temporalidade, causalidade e mudança, elementos fundantes da compreensão

histórica. Reconhecer esse protagonismo infantil é essencial para que o ensino de História nos Anos Iniciais não se limite à memorização de fatos e datas, mas promova reflexões significativas sobre a realidade vivida, favorecendo a construção de uma consciência histórica crítica desde os primeiros anos escolares.

No entanto, o documento a posiciona como se essa área do conhecimento estivesse dissociada da realidade histórica, ignorando seu papel ativo na construção da própria História. Ao adotar essa perspectiva, atribui à criança uma condição de isolamento, afastando-a da noção de sujeito histórico que vive e participa da História em tempo real.

Com isso, transmite a ideia de que a criança está inserida em um tempo estático, levando-a a compreender a História apenas como fatos do passado, desconectados do presente, e não como um processo contínuo de inter-relações e transformações.

Esta perspectiva reforça o paradigma de que educandos dos Anos Iniciais, devido à sua faixa etária, não seriam capazes de compreender noções complexas e abstratas como a do tempo. Contudo, ao mencionarmos crianças entre 6 ou 7 até cerca de 10 ou 11 anos — dependendo da idade em que ingressaram no primeiro ano —, estamos tratando de sujeitos que já possuem uma compreensão significativa sobre a passagem do tempo.

Elas reconhecem, por exemplo, que seus pais foram crianças e adolescentes antes de se tornarem adultos, percebem que os professores mudaram com a troca de ano escolar e identificam que as roupas se transformam não apenas porque cresceram, mas em razão de mudanças temporais marcadas por fenômenos como a moda. Diante disso, torna-se necessário desconstruir as visões cristalizadas que ainda permeiam o ensino de História para crianças, reconhecendo-as como sujeitos históricos capazes de elaborar entendimentos sobre o tempo e a mudança.

À luz da BNCC, que orienta para uma formação geral básica, é importante lembrar que ela também atua como um instrumento de seleção dos conteúdos que devem compor os currículos escolares. Como já discutido, nenhuma escolha curricular é neutra. Diante disso, retomamos a pergunta central: quais conhecimentos no currículo de História serão destacados e quais serão deixados à margem?

Também é fundamental destacar que a História é, em essência, a arte de recortar o tempo, como apontam Pereira e Rodrigues:

Ora, o que se pode concluir é que a História é sempre uma arte de recortar o passado, criando novas relações entre este mesmo passado e o presente, dando contornos determinados ao que passou, e sobretudo, criando visibilidade e determinando silenciamentos; por vezes deixando no esquecimento regiões inteiras, por vezes fazendo emergir histórias ainda pouco reconhecíveis pelo próprio presente, de acordo com o jogo político em que está inserido/a o/a historiador/a e o/a professor/a de História. (Pereira; Rodrigues, 2017, p.31).

No entanto, ao orientar a construção do Currículo de História e explicitar os conteúdos a serem ensinados — como já mencionado anteriormente —, a BNCC acabou por privilegiar temas que não favorecem uma abordagem problematizadora da História para os estudantes desta etapa. Ao invés disso, mantém narrativas factuais que pouco contribuem para demonstrar a relevância do ensino de História nessa etapa da escolarização.

No aspecto ético do ensino de História, implica compreender que ensinar a aprender História é, acima de tudo, uma obra de autoconstrução. Trata-se de formar um sujeito capaz de desenvolver consciência crítica, com posicionamento político, olhar sensível às diversas realidades e disposto à intervenção social. Nesse sentido, aprender História vai além da memorização de fatos: é um processo formativo que possibilita ao indivíduo reconhecer-se como agente transformador da sociedade em que vive.

Em relação aos aspectos estéticos, Pereira e Rodrigues (2017) destacam que é preciso repensar as formas de expressão do passado nas aulas de História. As narrativas construídas em sala não devem se limitar a uma simples sucessão de fatos, à semelhança das antigas crônicas medievais dos reis, mas sim buscar abordagens mais significativas, sensíveis e plurais, capazes de provocar envolvimento, reflexão e sentido para os estudantes.

Assim, tanto os aspectos éticos, quanto os estéticos no ensino de História são fundamentais para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e conscientes de seu papel na sociedade. Ensinar História vai além da transmissão de conteúdos: trata-se de criar narrativas que dialoguem com o presente, que valorizem diferentes experiências e que, sobretudo, contribuam com o pensamento reflexivo.

Ao reconhecer a criança como sujeito histórico e ao adotar formas expressivas e envolventes de apresentar o passado, o ensino de História nos Anos Iniciais contribui para a construção de uma consciência histórica, significativa desde os primeiros anos escolares.

### 2.3 QUEM ESCONDEU O ENSINO DE HISTÓRIA DOS ANOS INICIAIS?

Neste tópico, apresentaremos a pesquisa empírica que fundamentou este trabalho trazendo trechos das entrevistas realizadas com aproximadamente 20 professores de diferentes instituições de ensino que lecionam nos Anos Iniciais da rede pública municipal de Sena Madureira.

Selecionamos 20 docentes de diferentes escolas públicas municipais, entre elas: Escola Eugênio Augusto Areal, Raimundo Hermínio de Melo, Gutemberg Modesto da Costa, Eliziário Távora e Siqueira de Menezes — esta última é a instituição à qual estou atualmente vinculada. Entretanto, já lecionei em duas das mencionadas anteriormente, sendo elas a Escola Eugênio Augusto Areal e a Escola Raimundo Hermínio de Melo.

Como critério metodológico, elaboramos um roteiro de entrevista composto por perguntas e respostas, com o objetivo de compreender como o ensino de História e o currículo são percebidos pelos professores. Além disso, buscamos conhecer suas práticas e metodologias ao ministrarem as aulas do componente curricular de História. Também perguntamos se os participantes seriam capazes de conceituar alguma Teoria da História ou se conheciam alguma delas. Por fim, solicitamos que fizessem um breve relato sobre como recordavam suas próprias aulas de História enquanto estudantes, refletissem sobre as práticas atuais e compartilhassem essas experiências conosco.

Adotaremos pseudônimos nos trechos das falas dos docentes, a fim de preservar suas identidades e garantir o sigilo ético das informações compartilhadas. Essa medida visa assegurar a confidencialidade dos participantes, conforme os princípios éticos da pesquisa em educação, respeitando a integridade e a privacidade dos profissionais que contribuíram voluntariamente com suas experiências e percepções durante as entrevistas.

Vale destacar que utilizamos apenas alguns trechos das entrevistas, considerando que as respostas apresentavam certas similaridades, revelando uma espécie de simetria entre elas. Para evitar repetições, selecionei apenas os trechos que representavam de forma mais abrangente o conteúdo das respostas.

A partir do desejo de compreender com mais profundidade o ensino de História nos Anos Iniciais que me motivei a trilhar esta jornada investigativa, em busca de

respostas que pudessem contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas nessa etapa da Educação Básica.

Desde o meu segundo ano de docência nos Anos Iniciais da rede pública municipal, a partir do ano 2000, passei a inquietar-me com a maneira como o ensino de História vinha sendo conduzido, muitas vezes negligenciado e tratado como um componente de pouca relevância nessa etapa da escolarização.

Percebia, nas práticas pedagógicas, uma continuidade em relação ao que vivi na época de estudante desses ciclos: não se ensinava propriamente História, mas sim um compilado de conteúdos denominado Estudos Sociais, o que reforçava a invisibilidade da disciplina e limitava sua potência formativa.

De acordo com a legislação vigente, o ensino nos Anos Iniciais é de responsabilidade do pedagogo — profissional licenciado em curso superior de Pedagogia, cuja formação é voltada para a atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Este profissional também pode exercer funções de coordenação pedagógica e gestão escolar; no entanto, estas não são o foco deste estudo, sendo mencionadas aqui apenas para contextualizar as possíveis áreas de atuação dentro do campo educacional.

Compreender aquele cenário marcado pela baixa valorização do ensino de História foi um dos principais balizadores desta pesquisa. Por que o ensino de História nos Anos Iniciais ainda parece ter tão pouca relevância? Esse questionamento tornou-se central e impulsionou a busca por respostas que contribuíssem para ressignificar o lugar da disciplina nessa etapa da educação.

Bodard, no prefácio da obra *“O Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”*, aponta três possíveis causas que influenciam diretamente a forma como o ensino de História é desenvolvido nessa etapa escolar.

O ensino de História nos primeiros anos de escolarização está pela legislação em vigor, a cargo de licenciados em Pedagogia. Porém, geralmente, está tem espaço reduzido na formação desse profissional. Esse pouco contato que ocorre por diversos motivos; aqui destacaremos três: I) a desvalorização da disciplina de História em relação a outras, como Língua Portuguesa e Matemática; II) ausência de profissionais especializados para trabalhar com ensino de História na formação profissional; e III) recorrente ausência no currículo dos cursos de Pedagogia de disciplinas que transmitem conhecimentos históricos, bem como suas teorias, correntes, conceitos e métodos. (Board, 2020, p. 5)

Não se trata apenas de um abandono da disciplina nessa etapa; ela é frequentemente invisibilizada pelos docentes que, além de não terem recebido uma formação adequada durante a graduação, também carecem de capacitação específica voltada ao ensino de História nesses anos escolares.

Esse cenário contribui para práticas pedagógicas fragmentadas e pouco atrativas, em que a disciplina acaba reduzida à memorização de fatos e datas, e ao estudo das biografias dos grandes heróis ou grandes homens que a História narra, sem conexão com a realidade dos estudantes. Como consequência, perde-se a oportunidade de desenvolver uma abordagem crítica e reflexiva, capaz de promover a formação cidadã e estimular o pensamento histórico desde os primeiros anos da escolarização.

Machado (2010) destaca a importância de conhecer o currículo prescrito como fundamento para a prática pedagógica. Contudo, ressalta também o modo como esse currículo é imposto ao docente, restando-lhe apenas aceitar a forma em que lhe é apresentado.

O desconhecimento ou conhecimento parcial do conjunto de conceitos, princípios, normas e valores que normatizam o currículo prescrito é causado por vários elementos: pela forma verticalizada como é concebido e feito valer, pelos códigos linguísticos com os quais conta para serem expressos; e, sobretudo, pela forma como chegam aos professores, sujeitos que, em última instância, são os responsáveis por realizados. (Machado, 2010, p. 129).

Diante disso, torna-se evidente que o currículo prescrito, muitas vezes elaborado de maneira distante da realidade escolar, impõe-se como um documento de difícil apropriação pelos professores. A falta de clareza e a linguagem excessivamente técnica acabam por criar barreiras entre o que é estabelecido em instâncias superiores e o que, de fato, se concretiza na sala de aula.

Nesse sentido, é fundamental repensar os processos de elaboração e implementação curricular, garantindo maior participação docente e possibilitando que o currículo seja compreendido não apenas como norma, mas como instrumento de mediação pedagógica que ganha sentido na prática cotidiana.

Ao entrevistar professores dos Anos Iniciais, observa-se que eles são categóricos ao afirmar que, ao longo de sua trajetória docente, já participaram de diversas formações, no entanto, destacam que nenhuma delas foi direcionada especificamente ao ensino de História ou de outros componentes curriculares, com

exceção de Língua Portuguesa e de Matemática. Essa lacuna, evidencia, a perda de interesse e valorização da disciplina de História nesse nível de ensino.

Destacamos alguns trechos das entrevistas com a intenção de compreender o porquê desse abandono da disciplina.

“Eu tenho mais de vinte anos de educação pública municipal. Sempre lecionei de 2º a 5º ano durante todo este tempo, não me recordo de ter tido nenhuma formação voltada para o ensino de História. Todas as formações eram sempre para a Língua Portuguesa e Matemática. Olha, para falar a verdade, embora a História seja uma disciplina importante, não sabemos muito bem como vamos trabalhar com ela. O livro didático é nossa melhor opção”. Helena, Professora Pedagoga, leciona atualmente no 3º ano matutino.

Destacamos um trecho de outro professor que começou a atuar no ano desta pesquisa sobre o que é currículo, e, em especial, o que ele entende por currículo de História?

“Currículo para mim é aquilo que acontece no real, na prática”. E o Currículo de História, o que seria? “Ah, o currículo de História não saberia responder”. Você conhece alguma teoria da História que orienta o trabalho docente?” ... Não conheço nenhuma teoria da História, nunca nem ouvi falar disso”. Laura, Professora Pedagoga, leciona atualmente no 2º ano, matutino. Mas, já lecionou também no 4º ano durante outros períodos letivos.

Ressaltamos outro trecho importante da pesquisa: quais são os conteúdos mais trabalhados em História dos Anos Iniciais e qual a relevância que você atribui a eles?

“Para falar a verdade, trabalhamos muito as datas comemorativas. Acredito que pela significância que os personagens têm na História de nosso país. Não há nenhuma data comemorativa que não seja trabalhada. Os demais conteúdos são o cotidiano do aluno e quase sempre estão integrados com outros conteúdos”, Alicia, Professora Pedagoga do 4º ano vespertino.

Frisamos outro trecho importante relatado nas entrevistas e aqui destacaremos: Como você se recorda das suas aulas de História?

“Durante minhas aulas, os conteúdos abordados eram temas do processo de “descobrimento” do Brasil. Alguns aspectos daquela época para hoje mudaram um pouco, como o ‘do herói europeu’. Víctor, Professor Pedagogo do 4º ano vespertino.

Outra professora relata a pressão que sofrem pelos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o que isso impacta nas suas aulas de História e de outros componentes curriculares.

“Este ano já tivemos mais de dez formações voltadas para os cadernos do Ideb. É uma cobrança tão absurda por estes índices que só conseguimos praticamente trabalhar Português e Matemática. Temos duas horas semanais para trabalhar com a disciplina História e este tempo é esmagado pela preferência dos cadernos do Ideb. Não se fala em outra coisa na escola, só em cadernos e simulados do Ideb. Que tempo teremos para trabalhar as outras disciplinas.” Camila, Professora Pedagoga, leciona no 4º ano vespertino.

Quando perguntados pelas outras disciplinas curriculares, os docentes são categóricos em enfatizar que não existe uma preocupação tão grande quanto as outras disciplinas curriculares.

Outra professora, por ser formada em licenciatura em História, destaca o prejuízo enfrentado pelos alunos ao chegarem do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, já que, nos Anos Iniciais, essas disciplinas foram pouco valorizadas e trabalhadas de forma insuficiente.

“Eu vivo a dualidade de lecionar nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental I e II. A sensação que eu tenho é que a História é uma disciplina nada atrativa aos alunos. Eles não se interessam por História... é como se a disciplina fosse uma coisa à parte e não um componente curricular. Às vezes, penso que seja por esta lacuna que acontece nos Anos Iniciais por serem sempre priorizados o Português e a Matemática nesta fase”. Sophia, Professora com formação em Magistério e nível superior em Licenciatura em História. Leciona no 5º ano matutino e de 6º a 9º o componente História.

Com base nas entrevistas, foi possível identificar um certo distanciamento entre o professor pedagogo e o ensino de História. Esse afastamento não acontece de maneira intencional, mas decorre das lacunas presentes no processo de formação continuada, as quais dificultam a implementação de propostas pedagógicas inovadoras. Afinal, não é possível consolidar o “novo” sem que este se apoie em bases sólidas construídas nas práticas docentes.

Observa-se, ainda, um evidente desconhecimento em relação ao currículo prescrito de História, o que muitas vezes resulta em sua aceitação sem questionamentos. Isso não ocorre por escolha do professor, mas pela forma como o

currículo é concebido e repassado a ele. A ausência de participação docente na construção do currículo é extremamente prejudicial às práticas metodológicas, uma vez que impede o professor de se desvincular das formas tradicionais pelas quais ele próprio aprendeu.

Nesse sentido, investir em programas de formação que contemplem a especificidade do ensino de História torna-se essencial. Mais do que oferecer conteúdos teóricos, tais iniciativas devem promover reflexões sobre metodologias, recursos didáticos e estratégias capazes de aproximar o aluno de sua própria realidade histórica e social. Só assim será possível fortalecer a prática pedagógica, superar as fragilidades identificadas e garantir que a disciplina cumpra seu papel formativo e crítico no processo educacional.

Com base nas entrevistas e em conversas informais com professores que não participaram diretamente delas, é possível identificar uma interseção entre o currículo atual e o antigo, vigente entre as décadas de 1990 e 2000, conhecido como Estudos Sociais. Essa aproximação não se dá exatamente nos documentos prescritos, que apenas conferem uma nova roupagem a temas já tradicionais.

Um exemplo é o “Descobrimento do Brasil”, que, ainda que de forma tímida, passou a incluir os povos indígenas, retirando-os da invisibilidade. Contudo, o verdadeiro ponto de encontro entre os dois currículos se manifesta nas práticas pedagógicas cotidianas.

Com isso, percebe-se que, embora os currículos apresentem propostas de atualização e incluam novos sujeitos históricos, ainda persistem temas e abordagens cristalizadas. Essa permanência evidencia a força da tradição escolar e a dificuldade em romper com visões tradicionais e enraizadas sobre a História e o ensino de História como prática pedagógica emancipatória e reflexiva.

O desafio, portanto, consiste em desenvolver práticas pedagógicas que superem os modelos eurocêntricos e, ao mesmo tempo, ressignifiquem os conteúdos históricos, promovendo leituras críticas, plurais e contextualizadas, que deem voz e visibilidade a sujeitos historicamente silenciados. Para isso, é fundamental que o ensino de História assuma uma postura comprometida com a diversidade cultural e com a valorização das múltiplas narrativas, estimulando nos estudantes a capacidade de questionar, interpretar e reconstruir o passado a partir de diferentes perspectivas. Assim, a escola se consolida como um espaço de reflexão, emancipação e construção coletiva do conhecimento histórico.

De acordo com Sacristán, as práticas pedagógicas e as diversas interfaces penetram nas ações de ensino muitas vezes imperceptíveis e até reconhecidas como naturais.

Por isso argumentamos que o currículo faz parte, na realidade, de múltiplas de práticas que não pode reduzir-se unicamente a prática pedagógica de ensino; ações que são de ordem política, administrativas, de supervisão, de produção de meio, de criação intelectual, de avaliação, etc.; E que, enquanto são subsistemas em partes autônomas e em partes independentes, geram forças diversas que incidem na ação pedagógica. Âmbitos evoluem historicamente, de um sistema político e social a outro, de um sistema educativo a outro diferente. Todos esses usos geram mecanismos de decisão, tradições, crenças, conceitualizações, etc... Que, de uma forma mais ou menos coerente, vão penetrando nos usos pedagógicos e podem ser apreciados com maior clareza em momento de mudança. (Sacristán, 2000, p.22)

Dessa forma, compreender as práticas pedagógicas em sua complexidade é essencial para perceber que elas não se limitam ao cumprimento de um currículo formal, mas carregam sentidos, intencionalidades e tradições que moldam o ensino de História nos Anos Iniciais.

Reconhecer essas nuances possibilita pensar caminhos de renovação que valorizem a criticidade, a pluralidade de vozes e a construção de uma consciência histórica desde as primeiras etapas da escolarização vencendo práticas metodológicas obsoletas frente ao contexto contemporâneo e tecnológico.

No terceiro capítulo, abordaremos a importância da formação docente, bem como apresentaremos sugestões de oficinas pedagógicas que possam inspirar e renovar práticas metodológicas. A proposta é mostrar como, com recursos acessíveis, é possível planejar e ministrar aulas de História contextualizadas, significativas e dinâmicas para esta etapa de ensino.

### 3. CAMINHOS POSSÍVEIS: DO COMUM ÀS POSSIBILIDADES

Neste capítulo de conclusão, retomo minhas análises acerca do ensino de História nos Anos Iniciais. É neste momento que as questões centrais da pesquisa se tornam mais nítidas, evidenciando que, para que haja transformações efetivas, é necessário romper com determinadas práticas arraigadas. Caso contrário, as mudanças realizadas permanecerão superficiais e pouco significativas no processo de construção do saber.

Em nenhum momento esta pesquisa busca responsabilizar os docentes pelas práticas de ensino marcadas por conservadorismos ou pela repetição de métodos pouco atrativos. Romper com tais padrões exige esforço formativo constante e a abertura a novas visões de mundo. Afinal, para olhar o que é comum de uma forma diferente, é necessário adquirir conhecimentos que possibilitem o distanciamento dessas perspectivas cristalizadas, conduzindo a novas e mais significativas práticas educativas

Gadotti (2000) ressalta a relevância do professor no processo de ensino-aprendizagem, enfatizando a importância que este sujeito exerce nessa complexa engrenagem chamada educação.

Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores, assim como não se pode pensar num futuro sem poetas e filósofos. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. Diante dos falsos pregadores da palavra, dos marketeiros, eles são os verdadeiros “amantes da sabedoria”, os filósofos de que nos falava Sócrates. Eles fazem fluir o saber (não o dado, a informação e o puro conhecimento), porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mas produtivo e mais saudável para todos. Por isso eles são imprescindíveis. (Gadotti, 2000, p. 9)

Nessa perspectiva, é fundamental reconhecer o professor como sujeito importante do contexto educacional, o que implica assegurar-lhe uma formação que ofereça condições reais e consistentes para o exercício da docência.

A construção de métodos e práticas pedagógicas não se limita ao campo teórico, mas se materializa no cotidiano escolar, no contato direto com os alunos e nas demandas concretas do processo de ensino e aprendizagem.

Por isso, torna-se indispensável uma formação inicial sólida, aliada a processos contínuos de aperfeiçoamento e reflexão crítica, que possibilitem ao docente reinventar suas práticas e enfrentar os desafios impostos pela realidade educacional.

Além disso, a valorização profissional é um fator decisivo, pois sem reconhecimento, condições dignas de trabalho e apoio institucional, qualquer tentativa de inovação pedagógica tende a se tornar frágil e insuficiente.

No caso dos professores dos Anos Iniciais, que trabalham no ensino de múltiplos componentes curriculares, torna-se imprescindível que recebam uma formação continuada consistente, especialmente no que se refere ao ensino de História. Tal aprofundamento deve ter a mesma relevância e investimento destinados às formações em Língua Portuguesa e Matemática, de modo a garantir que essa disciplina seja trabalhada com a mesma solidez e qualidade no processo educativo.

A ausência dessa preparação mais específica pode provocar práticas superficiais, centradas apenas na memorização de datas e fatos, ou, ainda, na reprodução de visões conservadoras e eurocêntricas da história. Nesse sentido, a formação docente pode possibilitar ao professor não apenas o domínio de conteúdos, mas também o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva, capaz de promover uma abordagem histórica que dialogue com a realidade dos alunos e contribua para a formação cidadã.

Bittencourt (2000) ressalta a importância de um ensino que ultrapasse a simples memorização, uma vez que decorar conteúdos não equivale a contextualizar, ressignificar e atribuir sentidos ao conhecimento.

A memorização era a tônica do processo de aprendizagem e a principal capacidade exigida dos alunos para o sucesso escolar. Aprender era memorizar. Tal concepção de aprendizado, fundamentada no desenvolvimento da capacidade do aluno em memorizar, criava uma série de atividades para o “exercício da memória” constituindo os chamados métodos mnemônicos. (Bittencourt, 2000 p.68-69)

Observem as imagens a seguir, referentes às avaliações do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Elas estabelecem um diálogo, ainda que com algumas divergências, em relação aos métodos de ensino descritos pela historiadora Circe


Bittencourt. Contudo, ao analisá-las, é possível identificar certas semelhanças que não se configuram como mera coincidência, mas sim como resultado da reprodução inconsciente das formas pelas quais os próprios professores aprenderam.

**Figura 1** – Avaliação de História e Geografia do 2º ano do Ensino Fundamental I – 1ª parte da avaliação

AVA [redacted]  
ALUNO [redacted]  
PROFESSORA [redacted] DATA: 20/06/2021

T (de 20)  
 $\frac{20}{2} = 10,0$   
Excelente

(1,0) 1- As placas de transito orientam os condutores e pedestres. Com base no que estudamos, pinte e escreva o significado de cada cor do semáforo.









Parar  
atenção  
passar

Os meios de comunicação são instrumentos que nos auxiliam receber ou transmitir informações. Dessa maneira, eles nos ajudam a nos comunicar uns com os outros. A comunicação pode ser feita por meio da fala, da escrita, da imagem e som.

2- Observe as figuras e responda as questões.

(1,0) A- Escreva o nome dos meios de comunicação a seguir.


		
diário	livro	telefone
		
rádio	televisão	computador

**Figura 2** – Avaliação de História e Geografia do 2º ano do Ensino Fundamental I – 2ª parte da avaliação


(1,5) b- Quais os meios de comunicação que você usa:

- Quando quer falar com um colega que mora longe? com um telefone
- Quando quer escrever para alguém de quem sente saudade? com uma carta
- Quando quer ouvir notícias e músicas? com um rádio


(1,5) 3- Observe as ilustrações e marque a alternativa que apresenta a sequencia correta.



MANHÃ



TARDE



NOITE

A) Pela manhã o menino:

acordou      ( ) brincou      ( ) tomou      ( ) banho

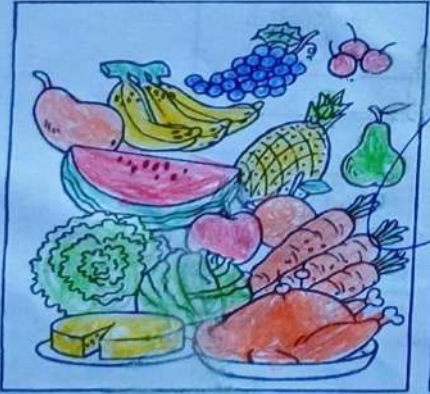
B) À tarde o menino:

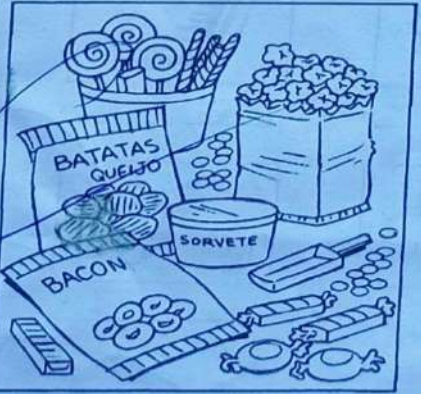
( ) estudou      ( ) acordou       almoçou

C) À noite o menino:

( ) almoçou       foi dormir      ( ) tomou banho

(2,0) 4- Pinte o quadro que ilustra o que é bom comer para ter boa saúde. Em seguida faça uma lista com os nomes dos alimentos saudáveis que você pintou.





**Figura 3:** Avaliação de História e Geografia 2º do ano de Ensino Fundamental I- 3º parte da avaliação.

chocolate  
 feijão  
 refrigerante  
 frango

frutas  
 salgadinho  
 legumes  
 pastel

(1,0) 6- O Município de Sena Madureira fez aniversário no último mês de setembro. Quantos anos nossa cidade completou no dia 25 de setembro de 2022?

98 anos  
 108 anos  
 118 anos  
 128 anos

Os meios de transporte são de grande importância para o desenvolvimento do nosso país. Eles servem para transportar pessoas e carregar mercadorias. E são divididos em: **terrestre, aquático e aéreo.**

(1,0) 7- Escreva nomes de meios de transportes conforme o que se pede nos quadros abaixo.

AQUÁTICOS	TERRESTRES	AÉREOS
canoa canoa submarino lancha	moto carro ônibus patinete	avião jato balão helicóptero

Boa sorte!

Fonte: Fabiana Dias dos Santos (2024)

Ao observarmos a avaliação do segundo ano, percebe-se a predominância de elementos voltados para a alfabetização. Isso é bastante comum nos primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental, considerando o caráter inicial de introduzir a criança no universo letrado.

O que chama atenção, entretanto, é a ênfase em um tipo de avaliação caracterizado como interdisciplinar. Sabemos que as ciências afins não precisam, necessariamente, ser trabalhadas de forma isolada. Se a intenção é favorecer a compreensão dos educandos, torna-se pertinente estabelecer um diálogo consistente entre as metodologias e os conteúdos, ainda que exista a separação formal por componentes curriculares.

Nesse sentido, ao analisar as imagens, é possível inferir a ausência de integração entre História e Geografia. Observa-se, ainda, que a preocupação predominante, mesmo que de maneira não intencional, recai sobre a capacidade de memorizar e reproduzir corretamente palavras — um aspecto fortemente associado ao campo da alfabetização.

Observe, a seguir, a avaliação do terceiro ano do Ensino Fundamental. Nota-se que ela faz uso de textos mais extensos para contextualizar as atividades. No entanto, não estabelece, de fato, uma interdisciplinaridade entre os componentes curriculares, limitando-se a avaliar o domínio da leitura e a habilidade de localizar informações no texto.

**Figura 4:** Avaliação de História e Geografia do 3º ano de ensino Fundamental I - 1ª parte da avaliação.

**AVALIAÇÃO DE HISTÓRIA – 3º BIMESTRE**

ESCOLA [REDACTED]  
 ALUNO (NOME) [REDACTED]  
 PROFES [REDACTED]  
 3º ANO B [REDACTED]

$$P(9,0)$$

$$+ T(9,0)$$

$$\frac{18}{2} = 9,0$$

Leia o texto abaixo:

**Êxodo Rural**

Nas últimas décadas temos observado no Brasil um grande êxodo rural. Êxodo rural é quando as pessoas mudam do campo para a cidade. Esse nome foi escolhido para retratar uma mudança em larga escala, ou seja, quando o número de pessoas que se mudam é alto durante um determinado período.

As consequências do êxodo rural são sentidas nas cidades. Boa parte das pessoas que deixam o campo não possui um bom grau de escolaridade e muito menos algum tipo de especialização. Com isso, elas ficam desempregadas ou conseguem empregos que pagam salários muito baixos. Essas pessoas se tornam moradores de ruas, vão morar em favelas ou bairros muito pobres.

1- (2,0) Como se chama o processo de mudança de pessoas em larga escala do campo para a cidade?

a) êxodo florestal  
 b) mudança rural  
 c) êxodo rural  
 d) mudança municipal

2- (2,0) De acordo com o texto acima, escrevas duas consequências sentidas pelas pessoas que deixam o campo sem estar preparadas e vêm para a cidade.

Podem acabar morando em favelas e ficar desempregados

As datas comemorativas revestem-se de importância por representarem o esforço de se manter vivo na memória coletiva algum acontecimento ou homenagem com certa relevância social. Geralmente, essas datas são instituídas pelo Estado e incluídas em um calendário oficial.

3- (1,0) No dia 7 de setembro se comemora:

a) O Dia das Mães  
 b) O aniversário de Sena Madureira  
 c) A Independência do Brasil  
 d) O Dia do Trabalho.

Fonte: Fabiana Dias dos Santos (2024)

Figura 5: Avaliação de História e Geografia do 3º ano de ensino Fundamental I - 2ª parte da avaliação.

A Independência do Brasil foi declarada em 1822, quando aconteceu o Grito do Ipiranga. O Brasil transformou-se em uma monarquia governada pelo Imperador Dom Pedro de Alcântara. A Independência do Brasil foi o processo histórico de separação entre Brasil e Portugal que se deu em 7 de setembro de 1822.

4- (1,0) O grito da Independência aconteceu às margens do Rio Ipiranga, em São Paulo. Quem deu esse grito?

a) Pedro Álvares Cabral  
 b) Antônio Sena Madureira  
 c) Pedro de Alcântara ou Dom Pedro I.  
 d) Tiradentes

5- (1,0) O Município de Sena Madureira fez aniversário no último mês de setembro. Quantos anos nossa cidade completou no dia 25 de setembro de 2023?

a) 98 anos  
 b) 108 anos  
 c) 119 anos  
 d) 128 anos

6- (1,0) Sena Madureira foi o primeiro município da Regional Purus, seu principal rio tem como afluentes os rios Macauã e Caeté. O nome do rio que fica às margens da área urbana de nosso município é?

a) Rio Iaco  
 b) Rio Purus  
 c) Rio Caeté  
 d) Rio Macauã

7- (2,0) Qual o nome do General que fundou (criou) a cidade de Sena Madureira?

a) Antônio Sena Madureira  
 b) Plácido de Castro  
 c) José Nogueira Sobrinho  
 d) Siqueira de Menezes

Boa sorte!

Fonte: Fabiana Dias dos Santos (2024)

Aqui observamos um pouco mais de contexto proporcionado pela capacidade de leitura e compreensão de texto do educando. Apesar da proposta interdisciplinar, percebe-se o esvaziamento do conhecimento histórico, reduzido a uma metodologia de caráter memorístico, centrada na fixação de datas e fatos considerados relevantes dentro de uma perspectiva Historiográfica Historicista.

Além disso, não se identifica a presença de situações que promovam um diálogo consistente entre História e Geografia. O foco principal da avaliação recai

sobre a habilidade do aluno em localizar informações explícitas no texto e reproduzi-las de forma escrita. Contudo, é válido questionar: será que a criança consegue relacionar fenômenos, como o êxodo rural, a transformações sociais mais amplas que ocorriam na sociedade? Ou, será que ela apenas consegue localizar a definição sem uma compreensão mais ampla do significado do contexto abordado?

Ainda mais, na análise da questão dois, observa-se que a professora avaliadora entendeu que o aluno não realizou a reescrita literal conforme o texto apresentado. Por esse motivo, considerou apenas parte da resposta como correta, fundamentando-se no descritor do - Tópico I - Procedimento de leitura. de Língua: D-1 ("Localizar informações explícitas em um texto"), previsto para os Anos Iniciais como habilidade a ser desenvolvida.

Dando continuidade à análise, examinaremos a seguir outras avaliações, com o intuito de estabelecer contrapontos em relação às práticas desenvolvidas no contexto do ensino de História ao longo desta etapa de escolarização.

**Figura 6** Avaliação de História e Geografia do 4º ano de ensino Fundamental I - 1ª parte da avaliação.

Aluno: [Redacted]  
Escola: [Redacted]  
Professor: [Redacted]  
Data: [Redacted]

História  
T = 7,0 + P = 10,0  
= NOTA 8,5

Nº 27  
Geografia  
T = 8,0 + P = 10,0  
Nota = 9,0

Leia o texto para responder as questões de 1 e 2.

### A fixação dos grupos humanos na América

Quando falamos do início da história do Brasil, é comum pensarmos no encontro entre povos indígenas e europeus ocorrido em 1500. Mas a história do Brasil não começou apenas após a chegada dos portugueses. O território que depois seria chamado Brasil começou a ser ocupado por grupos humanos há, pelo menos, 20 mil anos.

Até o momento, não há consenso entre os cientistas sobre a origem do homem americano. Contudo, com base em vestígios históricos, é possível saber que houve duas importantes migrações de grupos humanos que teriam partido da África para a Ásia e para a Oceania e, desses continentes, para a América.

Essa Travessia teria ocorrido na região do estreito de Bering, entre a Sibéria, na atual, Rússia, e o Alasca, nos Estados Unidos.

#### OS CAMINHOS DO SER HUMANO PARA A AMÉRICA

Fonte: NAQUET-VIDAL, Pierre, BERTIN, Jacques, Atlas histórico: da Pré-história aos nossos dias. Lisboa. Circulo de Leitores, 1987. p. 18; Atlas histórico escolar. Rio de Janeiro: FAE, 1991. p. 50.

<https://brasilescola.uol.com.br/historiab/colonizacao-brasil.htm>

**QUESTÃO 01. (1,0)** Conforme o texto, como ocorreu a travessia e migrações desses grupos humanos para América?  
 Na passagem do estreito de Bering, entre a Rússia, na atual, Rússia, e o Alasca, nos Estados Unidos.

Fonte: Fabiana Dias dos Santos (2025)

Figura 7: Avaliação de História e Geografia 4º ano de ensino Fundamental I - 2ª parte da avaliação.

QUESTÃO 02. (0,5) No início da história do Brasil tivemos o grande encontro de dois povos, assinale a opção abaixo que corresponde aos dois povos citados no texto.

(A) Europeus e Asiáticos. (B) Indígenas e Africanos.  Indígenas e Europeus.

**MIGRAÇÃO: O QUE É E POR QUE ACONTECE**

Você já ouviu falar em migração?  
 Migração é quando as pessoas se mudam de um lugar para outro. Pode ser de uma cidade para outra, de um estado para outro, ou de um país para outro.

**Típos de migração**

Quando as pessoas estão saindo de um determinado local, elas estão **emigrando** e, quando elas estão chegando, elas estão **imigrando**. Além disso, quando essa migração ocorre entre países diferentes, é chamada de **Migração externa**, e, quando ela ocorre em um mesmo país, é chamada de **Migração interna**.

**Por que as pessoas migram?**

Existe várias razões para as pessoas migrarem. Veja algumas:  
 Dentre as principais razões para a migração estão as de origem:

- **Econômica**, quando o migrante sai em busca de melhores qualidades de vida, empregos, salários, muito comum em países ou regiões subdesenvolvidas.
- **Cultural e religiosa**, no caso de grupos sociais que migram para o local com o qual identifica, como os muçulmanos que migram para Meca a fim de facilitar a prática de sua religião.
- **Políticas**, ocorre com bastante frequência durante crises políticas, guerras, ditaduras, nas quais vários contingentes políticos migram, de forma livre ou forçada, para evitar os problemas de seu país. Exemplo disso, atualmente, são os refugiados sírios que deixam seu país para fugir de uma guerra civil que já dura quase 3 anos e contabiliza mais de 130 mil mortos.
- **Naturais**, muito comum em lugares com a ocorrência de desastres ambientais, secas, frio intenso, calor excessivo etc.

FONTE: <https://escolakids.uol.com.br/geografia/migracoes.htm>

QUESTÃO 03. (0,5) De acordo com o texto, assinale a alternativa que não tem relação com a migração?

A) saída de pessoas do seu país de origem.  
 B) chegada de pessoas de um país diferente.  
 C) transferência de pessoas para outro estado.  
 D) Permanência das pessoas no mesmo lugar.

QUESTÃO 04. De acordo com o texto responda o que é:

A) (0,5) Migração interna:  
 Quando ela ocorre em um mesmo país.

Fonte: Fabiana Dias dos Santos (2025)

Figura 8: Avaliação de História e Geografia do 4º ano de ensino Fundamental I. 3ª parte da avaliação.

5) Migração externa:  
 Quando ocorre entre países diferentes

QUESTÃO 05. (1,0) Cite três das principais causas da migração.  
 Economia, Políticas, cultural ou religiosa

QUESTÃO 06. (1,5) Com base no texto, enumere os deslocamentos, conforme suas classificações.

( 1 ) Imigração	( 3 ) É a atitude de se deslocar dentro de um mesmo espaço geográfico (estado ou município).
( 2 ) Emigração	( 1 ) É a atitude de entrada de um espaço geográfico (país).
( 3 ) Migração	( 2 ) É a atitude de saída de um espaço geográfico (país).

Leia o texto.

**Três poderes do Estado no Brasil**

**Poder legislativo:** é aquele que se preocupa em elaborar ou modificar as leis. É composto pelos parlamentares, ou seja, os vereadores (municípios), os deputados estaduais (estados) e os deputados federais (país). Além deles, existe também o Senado, que é composto pelos senadores.

**Poder executivo:** é aquele que se preocupa em aplicar as leis e as políticas sociais. É representado pelos administradores, ou seja, os prefeitos (municípios), os governadores (estados) e pelo presidente (país).

**Poder judiciário:** é o responsável por julgar os crimes e avaliar as leis, se elas são constitucionais ou não, isto é, se elas obedecem à Constituição Federal. É representado pelos juizes e desembargadores, sendo o único dos três poderes que não é eleito democraticamente pelo povo. A sua principal instância é o Supremo Tribunal Federal (STF).

Para garantir o funcionamento dos Três Poderes, é preciso que eles se fiscalizem mutuamente, de modo que cada um deles garanta e avalie o funcionamento dos demais. Caso um deles apresente erros ou problemas, os demais devem fiscalizar e avaliar o caso.

<https://escolakids.uol.com.br/geografia/o-estado-e-os-tres-poderes.htm>

QUESTÃO 07. (0,5) De acordo com o texto quais são os três poderes que governam o Brasil?  
 Legislativo, executivo e judiciário

Fonte: Fabiana Dias dos Santos (03/01/2025)

Figura 9: Avaliação de História e Geografia do 4º ano de ensino Fundamental I. 4ª parte da avaliação.

**QUESTÃO 08. (1,5)** Relacione os nomes às funções correspondentes.

( 1 ) Juiz  
 ( 2 ) Vereadores  
 ( 3 ) Prefeito





( 3 ) é aquele que se preocupa em elaborar ou modificar as leis municipais.  
 ( 3 ) coordena os serviços básicos de todo município preocupando-se em aplicar as leis e as políticas sociais.  
 ( 2 ) é responsável por julgar os crimes e avaliar as leis, se elas são constitucionais ou não, isto é, se elas obedecem à Constituição Federal.

**QUESTÃO 09. (1,5)** Com base nos estudos durante o bimestre complete as frases com as palavras a seguir sobre os responsáveis pela administração do país, estado e município:

- Governador
- Presidente
- Prefeito

A) O Presidente da República é o responsável por administrar o país, exercendo grande influência na política dos estados e municípios.  
 B) O município é administrado pelo Prefeito, sendo responsável por administrar os interesses da população junto com a câmara municipal dos vereadores.  
 C) O Governador é responsável por administrar o estado e buscar investimento com a Presidência da República.

**QUESTÃO 10. (0,5)** Para eleger um representante do poder executivo e legislativo, é utilizado, no momento do voto, um instrumento. Dos itens abaixo, qual deles representa esse instrumento? assinale com um x.

a)  b)  c)  d) 

**QUESTÃO 11 (0,5)** O atual prefeito de Sena madureira chama-se

) Mazinho Serafim  
 ( ) Denis Araújo, Ivoneide Bernardino  
 ( ) Padre Paulina Maria Baldassari

**BOM DESEMPENHO!!!**

Fonte: Fabiana Dias dos Santos (/2025)

Nesse formato avaliativo, observa-se a presença de um contexto mais amplo. No entanto, a proposta ainda se mantém na mesma perspectiva de localizar informações explícitas em um texto. A abordagem dialógica e reflexiva — que questiona a ideia de que a Europa seria o “berço da civilização” — não se faz presente

neste cenário, o que reforça uma prática de ensino de História limitada, com poucas análises contextuais e reflexivas.

No que se refere ao segundo tema abordado na avaliação, há uma tentativa de diálogo entre os componentes de História e Geografia. Contudo, o que mais chama a atenção é a ausência de uma abordagem verdadeiramente integradora e contextualizada entre as duas áreas, o que poderia enriquecer a compreensão dos estudantes sobre os conteúdos trabalhados.

Ao analisar a terceira e a quarta parte da avaliação, nota-se um enfoque voltado para o reconhecimento dos “*Três Poderes do Estado no Brasil*”. Nesse ponto, há uma mistura de civismo e patriotismo que reforça uma visão tradicional da História centrada nos “grandes homens”, com questões que pedem, por exemplo, o nome de prefeitos e vereadores.

Cabe ressaltar que essa observação não constitui uma crítica à importância de as crianças conhecerem os representantes do município em que vivem. Contudo, o mais relevante seria promover a compreensão sobre o papel que essas figuras exercem na sociedade, de que forma chegam ao poder e qual o significado dessas estruturas para a vida das crianças e para a coletividade em geral.

**Figura 10:** Avaliação de História e Geografia 5º ano de ensino Fundamental I 1ª parte da avaliação.

190 + P100  
= NOTA 9,5

Nº \_\_\_\_\_

Professor(a) \_\_\_\_\_

Data: 08 / 05 / 2025.

**Importante: Essa avaliação tem o valor de 10 pontos.**

Leia o texto atentamente para responder as questões 1, 2, e 3.

**O BRASIL É UM PAÍS POPULOSO**

Atualmente, o Brasil possui a quinta maior população do mundo, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o país atingiu em 2015, 204 milhões de habitantes, apresentando uma concentração populacional inferior apenas a dos referidos países: China (1,376 bilhão), Índia (1,311 bilhão), Estados Unidos (321 milhões) e Indonésia (257 milhões). Já em janeiro de 2021, a população brasileira era de 213,3 milhões de habitantes, segundo a estimativa do (IBGE)

População é o conjunto de habitantes ou pessoas que vive em um determinado lugar, município, povoado, região, país. A Região Sudeste é a mais populosa e mais povoada do Brasil, com destaque para os estados de São Paulo e Rio de Janeiro. Há quatro décadas, o Sudeste caracteriza-se como tal. A expectativa de vida do brasileiro está crescendo a cada ano, fator resultante de melhorias nas condições de vida e saúde no país. (...)

(<https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/populacao-brasileira.htm>)

**Questão 1. (1,0)** De acordo com o texto, que é população?  
População é o conjunto de habitantes ou pessoas que vive em um determinado lugar, município, povoado, região, país.

**Questão 2. (1,0)** Assinale com um X o país que possui a maior população do mundo?  
A - ( ) Rússia      B - ( ) Índia      C - (X) China      D - ( ) Portugal

**Questão 3. (1,0)** No aspecto populacional o nosso país ocupa a 6ª posição a nível mundial. Relacione abaixo os países que possuem uma população maior que a do Brasil:  
China, Índia, Estados Unidos e Indonésia.

**Questão 4. (1,5)** Com base nas datas comemorativas e históricas abordadas durante o bimestre, relacione a 2ª coluna de acordo com a 1ª.


(A) 08 de março	(C) Dia dos Povos Indígenas.
(B) 08 de abril	(D) Dia do Trabalho ou do Trabalhador
(C) 19 de abril	(E) Feriado Municipal, da morte do Frei Paulino Maria Baldassari
(D) 21 de abril	(F) Dia Internacional da Mulher.
(E) 1º de maio	(G) Morte do Líder da Inconfidência Mineira, (Tiradentes).
(F) 2º domingo de maio	(H) Dia das mães.

Fonte: Fabiana Dias dos Santos (2025)

Figura 11: Avaliação de História e Geografia do 5º ano de ensino Fundamental I - 2ª parte da avaliação.

Leia o texto e responda as questões 5 e 6.

### MIGRAÇÕES INTERNAS NO BRASIL



O termo "migração" refere-se ao deslocamento de pessoas de um local para outro, seja entre cidades, estados, países ou até mesmo de uma residência para outra. Esse movimento pode ser motivado por diversos fatores, como religião, questões psicológicas, condições sociais, oportunidades econômicas, mudanças políticas e fatores ambientais.

Há dois tipos principais de migração:

**Migração interna:** acontece quando a pessoa se muda dentro do seu próprio país, como no caso de alguém que deixa o interior para viver em uma grande cidade.

**Migração externa:** ocorre quando a mudança envolve a saída do país de origem para outro, como, por exemplo, alguém que se muda do Brasil para os Estados Unidos.

Muitas pessoas migram em busca de melhores oportunidades de trabalho e qualidade de vida. Além disso, há aqueles que deixam seus locais de origem devido a conflitos, guerras ou desastres naturais, como secas e enchentes. (...)


<https://mundoeducacao.uol.com.br>  
Adaptado por Érica Sousa – Tudo Sala de Aula, 2025.

**Questão 5. (1,5)** Segundo o texto, como o conceito de migração é definido?  
deslocamento de pessoas de um lugar para outro, seja entre cidades, entre estados, países ou até mesmo de uma residência para outra

**Questão 6. (1,0)** A migração interna significa quando uma pessoa

A) sai de seu país para viver em outro.  
C) não muda de cidade nem de estado.  
 muda de lugar dentro do mesmo país.  
D) é destaque na sua cidade de origem.

**Questão 7.** No mapa a seguir, as setas indicam o deslocamento das pessoas de um lugar a outro no país. Quanto mais grossa é a seta, maior é o número de pessoas que saíram da região indicada. Observe e, depois, responda:



**Brasil: migração – 1950-1970**

LEGENDA  
— Principais fluxos migratórios

ESCALA  
0 965 1.330  
Quilômetros

A) (0,5) Qual é a região de onde mais saíram migrantes?  
Interior

B) (0,5) Que estado brasileiro recebeu mais migrantes nesse período?  
São Paulo

Fonte: Fabiana Dias dos Santos (2025)

Figura 12: Avaliação de História e Geografia do 5º ano de ensino Fundamental I - 3ª parte da avaliação.

Leia o texto atentamente e responda as questões propostas.

### Registros rupestres

Durante o processo de expansão pelo planeta, os grupos humanos desenvolveram técnicas para desenhar imagens nas paredes de cavernas e rochas. Esses desenhos são chamados de **pinturas rupestres** e são considerados uma das expressões artísticas mais antigas dos seres humanos.

Muitas pinturas rupestres se conservaram até os dias de hoje e são encontradas em sítios arqueológicos pelo mundo. Esses locais são muito importantes para o estudo do modo de vida desses grupos.

Ao estudar essas pinturas, podemos conhecer algumas atividades realizadas pelos primeiros seres humanos, como a prática da caça. Os pesquisadores acreditam que essas pinturas sejam também os primeiros sinais de crenças religiosas dos seres humanos.

Algumas das pinturas rupestres mais antigas datam de cerca de 20 mil ou 30 mil anos atrás. No Parque Nacional da Serra da Capivara, no estado do Piauí, por exemplo, há pinturas que foram criadas há aproximadamente 25 mil anos e, antes de serem estudadas, já eram conhecidas pela população local.

Livro didático Ápis Mais História [https://storage.googleapis.com/edocente-content-production/PNLD/PNLD\\_2023\\_OBJETIVO\\_1/ATICA/APISMAIS/MAISHISTORIA/ApiMais\\_Historia\\_5ano\\_PNLD2023\\_O](https://storage.googleapis.com/edocente-content-production/PNLD/PNLD_2023_OBJETIVO_1/ATICA/APISMAIS/MAISHISTORIA/ApiMais_Historia_5ano_PNLD2023_O)

**Questão 8. (0,5)** O que é a pintura rupestre?

A) Uma forma moderna de arte.

B) Um tipo de arte feita em museus.

C) Um estilo musical.

D) Expressões artísticas mais antigas dos seres humanos.

Leia atentamente o texto para responder a questão 09

### Espaço e ocupação

A ocupação dos territórios e a fixação dos grupos humanos em determinados locais aconteceram lentamente ao longo da História. **Povos nômades** geralmente buscavam locais em que pudessem garantir sua sobrevivência, onde fosse possível encontrar abrigo e proteção, um local que possibilitasse ampla visão dos arredores. Procuravam, também, locais que tivessem recursos abundantes para a alimentação. Os locais próximos aos mares, lagos e rios, por exemplo, favoreciam a pesca, a caça e a coleta de frutos e vegetais.

Para os povos **sedentários** que começaram a desenvolver a agricultura e a permanecer em um mesmo lugar, novos critérios se tornaram importantes: os núcleos de povoamento deveriam ficar próximos aos rios, porque favorecia a obtenção de água, a irrigação das plantações e a criação de animais. Assim, historicamente, a partir dos contatos com a natureza e diferentes condições geográficas, os grupos humanos constituíram diversos aprendizados. (...)

<https://dpid.cidadaopg.sp.gov.br/pde/arquivos/1620150399952~5%C2%BAano%20-%20Hist%C3%B3ria%20v.03%20Semanas%207%20e%208.pdf>

Fonte: Fabiana Dias dos Santos (2025)

Figura 13: Avaliação de História e Geografia do 5º ano de ensino Fundamental I - 4ª parte da avaliação.

**Questão 9. (0,5)** Para os povos sedentários, quais critérios se tomaram importantes?

(A) A busca por espaços em que pudessem garantir o poder sobre a construção das cidades.  
 (B) Desenvolvimento das cidades e garantir o aumento da população.  
 (C) A ocupação deveria ocorrer longe dos rios e lagos para evitar as inundações.  
 (D) Os núcleos de povoamento deveriam ficar próximos aos rios, porque favorecia a obtenção de água, a irrigação das plantações e a criação de animais.

Lela o texto.

**POPULAÇÃO BRASILEIRA**

**Distribuição da população**  
 Segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em 2015 a população brasileira era de aproximadamente 205 milhões de habitantes.  
 O Brasil é o quinto país mais populoso do mundo. Porém é considerado um país pouco povoado, por sua densidade demográfica ser baixa, 24 habitantes por quilômetro quadrado (hab/Km<sup>2</sup>)  
 A distribuição da população não ocorre de maneira regular, como podemos observar no gráfico abaixo:

Regiões	População	Área (km <sup>2</sup> )	Densidade demográfica (hab/km <sup>2</sup> )
Brasil	204.900.000	8.515.767	24
Norte	17.524.000	3.853.843	5
Nordeste	56.641.000	1.554.291	36
Centro-Oeste	15.489.000	1.606.234	10
Sudeste	85.916.000	924.614	93
Sul	29.290.000	576.783	51

Fonte: IBGE 2017

**O crescimento da população**  
 Em 1900 a população brasileira era cerca de 17 milhões de habitantes. Em 2015 já era de aproximadamente 205 milhões de habitantes.  
 Alguns dos fatores que influenciam no crescimento populacional são o crescimento vegetativo e o saldo das migrações.

- Crescimento vegetativo: é a diferença entre a taxa de natalidade e a taxa de mortalidade.
- Saldo de migrações: Corresponde a diferença entre a quantidade de imigrantes e a de emigrantes do país. (...)

<https://acessaber.com.br/atividades/atividade-de-geografia-populacao-brasileira-5o-ano/>

**Questão 10. (1,0)** Responda com base no texto:

A) O que é o IBGE?  
 Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

B) Qual era a população brasileira em 2015?  
 204.900.000 habitantes

C) Qual é a região com maior densidade demográfica?  
 Sudeste

D) O que influencia o crescimento populacional?  
 Crescimento vegetativo e Saldo das migrações

**BOM DESEMPENHO!**

Fonte: Fabiana Dias dos Santos (15/06/2025)

Destacamos, por fim as avaliações do 5º ano com o intuito metodológico de investigarmos as práticas docentes realizadas no chão da escola com relação ao ensino de História. Observe que nessas avaliações, todas elas foram realizadas de modo “Integradas”.

No entanto, integrar significa incluir um todo diferente em um único conjunto sem perder as particularidades de cada um. Então, vamos às explicações acerca das avaliações do 5º ano. Logo no início, observamos o tema “O Brasil é um país populoso”. Nesta primeira parte, percebemos que ela pende mais para o lado geográfico e deixa de explorar as possibilidades de relacionar qual povo é esse e suas identidades. Em seguida, o civismo aparece com as datas comemorativas, sem estabelecer relação direta com o tema.

No segundo texto “*Migrações Internas no Brasil*” também se percebe o contexto geográfico preponderando nas questões com enfoque de realizar localizações explícitas em um texto. Logo nas questões posteriores temos um conteúdo com título “*Registro Rupestre*”, não estabelecendo uma conexão com o conteúdo anterior. Distribuído de modo isolado, mas com o intuito de localizar um conceito.

Ademais, verificam-se os temas “Espaço e ocupação”, que aborda o tema do componente História de forma bem simplista, e por último, “População Brasileira”, que enfatiza mais a parte geográfica da população sem abordar o diálogo com a História e as possibilidades contextuais.

Com base na investigação do problema de pesquisa, percebe-se a dificuldade dos professores dos Anos Iniciais de estabelecer interdisciplinaridade de modo contextualizado, o que acaba prejudicando a dinâmica dos conteúdos aplicados em sala de aula.

Para Freire (1996), a educação bancária caracteriza-se pela simples transmissão de conteúdos, na qual o educando assume uma postura passiva diante do conhecimento. Dessa forma, ele não consegue atribuir significado aos temas apresentados em sala de aula.

O que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (Freire, 1996, p. 12)

Ao analisar essas fontes documentais, observa-se que os métodos empregados ainda derivam de práticas que atravessam temporalidades e espaços

escolares, permanecendo presentes até os dias atuais concepções tradicionais de ensino. Nota-se a tentativa de inserir contextos nas avaliações; contudo, prevalece a ênfase em um descritor da Língua Portuguesa.

Outro aspecto que merece destaque é a chamada integração de conteúdos. Entretanto, ao analisarmos as fontes, torna-se evidente a ausência de contextos que possibilitem, de fato, uma integração efetiva. Trata-se, assim, de uma prática metodológica recorrente, herdada dos antigos Estudos Sociais. Essa ausência de contextualização compromete a construção de sentidos mais amplos e interdisciplinares, limitando o potencial da aprendizagem e restringindo-a a um caráter fragmentado e pouco significativo para os estudantes.

Mais um ponto que merece destaque é a mescla de componentes curriculares, como História e Geografia, que, embora possuam certas aproximações, têm objetos de estudo distintos. Essa fusão faz com que muitos alunos concluam os Anos Iniciais sem compreender claramente cada disciplina, o que dificulta a realização de análises próprias de ambas. Como consequência, acabam reduzindo o aprendizado à mera memorização de acontecimentos, sem estabelecer relações contextuais significativas.

Ao explorarmos as fontes mencionadas, a ênfase recai de forma mais evidente sobre o componente de Geografia. Nessa esteira, então, a reflexão é: será que essa partilha entre os dois componentes sem objetivos claros realmente garante a valorização que cada um, com seus conteúdos específicos, merece?

Ou, ao contrário, ao unirmos os dois componentes de ensino, sem a devida intenção, não corremos o risco de direcionar a atenção apenas a um deles, relegando o outro a um papel secundário? A análise das imagens indica que, nesse processo, um dos componentes disciplinares tende a ser privilegiado em detrimento do outro. Não estou a afirmar, contudo, que essas duas Ciências não estabeleçam diálogo; apenas proponho reflexão sobre essa junção.

Nossa investigação não tem como objetivo apontar erros, mas propor subsídios que fortaleçam o ensino de História por meio de novas práticas metodológicas que possam fazer sentido e ter significados. O que motiva esta pesquisa é a percepção minha sobre o ensino de História nos Anos Iniciais, frequentemente marcado pelo descaso e pela falta de solidez, em razão da pressão constante por resultados mais imediatos em componentes curriculares como Língua Portuguesa e Matemática.

Como destaca Moreira (1995) sobre a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel, o processo de aprender só se concretiza de forma efetiva quando

novos conhecimentos se apoiam em subsunções, ou seja, em ideias pré-existentes na estrutura cognitiva do estudante, possibilitando a construção de aprendizagens realmente significativas.

Para Ausubel, aprendizagem significativa é um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto especificamente relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo, ou seja, este processo envolve a interação da nova informação com uma estrutura de conhecimento específica, a qual Ausubel define como conceito subsunçor, ou simplesmente subsunçor<sup>2</sup>, existente na estrutura cognitiva do indivíduo. A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação ancora-se em conceitos e proposições relevantes, pré-existentes na estrutura cognitiva do aprendiz. Ausubel vê o armazenamento de informações no cérebro humano ou como sendo organizado, formando uma hierarquia conceitual, na qual elementos mais específicos de conhecimento são ligados (e assimilados) a conceitos mais gerais, mais inclusivos. Estrutura cognitiva significa, portanto, uma estrutura hierárquica de conceitos que são representações de experiências sensoriais do indivíduo. (Moreira, 1995, p. 153).

A teoria de Ausubel destaca a relevância de práticas pedagógicas que tenham significado para os alunos, uma vez que a aprendizagem se constrói de forma progressiva, com novos conhecimentos se apoiando nos já adquiridos. Esse processo se diferencia do ensino meramente memorístico, característico do modelo tradicional de ensino de História presente nessa fase da escolarização.

Diante dessas fragilidades pedagógicas que ainda sustentam as práticas metodológicas, propõe-se a realização de oficinas de formação que possibilitem ao professor não apenas se apropriar do currículo prescrito, mas também transformar suas práticas metodológicas do currículo modelo.

O objetivo é despertar nas crianças a consciência histórica necessária para construir e desconstruir, significar e ressignificar, bem como contextualizar diferentes temporalidades, sem a obrigação de apenas decorar datas e fatos. Essa proposta configura-se como o produto didático deste estudo.

### 3.1 PRODUTO DIDÁTICO: COLETÂNEA DE OFICINAS PEDAGÓGICAS

Com base no estudo desenvolvido ao longo desta dissertação e considerando as dificuldades enfrentadas pelo(a) professor(a) pedagogo(a) ao lecionar História nos Anos Iniciais, especialmente no que se refere à adoção de metodologias que façam sentido para o aluno, propomos a elaboração de uma coletânea de oficinas de

formação voltadas a esses(as) docentes, com o intuito de minimizar as lacunas existentes no processo educativo.

Sacristán ressalta a relevância da escola como mediadora no processo de formação continuada dos docentes, especialmente no que se refere às práticas metodológicas cotidianas, concebidas a partir de uma perspectiva individual, porém desenvolvidas e fortalecidas no âmbito coletivo.

Essa coerência do tratamento para os alunos e a busca de objetivos comuns, a longo prazo, devem ser produzidas por uma equipe de professores em conjunto que proponha estratégias congruentes e chegue a significados mínimos compartilhados que o currículo global deve ter para seus alunos. Os próprios problemas de aprendizagens do aluno são, muitas vezes, defeitos acumulados de descoordenação entre professores, descontinuidade de estilos pedagógicos apropriados etc.

As estruturas de funcionamento coletivo dos professores, decididas ao nível da escola, são fatores mediadores importantes do currículo e devem ser mais num projeto de mudança qualitativa. Daí a importância de analisar os elementos da organização escolar como modeladores de um projeto pedagógico coletivo que acaba incidindo em cada aluno em particular. Nessa mesma medida, é preciso entrever um nível de mediação consistente do currículo, que pode desempenhar um papel decisivo em sua construção: a escola como unidade de definição e planejamento do currículo. Esse nível de mediação afeta objetivos comuns, mas também se reflete nos objetivos e conteúdos particulares de cada área ou disciplina. Nesse caso, entram em ação os mecanismos individuais dos quais temos falado e também todos aqueles procedentes da organização social do trabalho docente. (Sacristán, 2000, p.197)

A construção de um currículo significativo de ação não se limita apenas à seleção de conteúdos ou a procedimento isolado do professor em sala de aula, mas depende de um trabalho articulado e colaborativo entre os docentes e a gestão escolar.

Nesse sentido, pensar a escola como espaço de mediação curricular implica reconhecer a qualidade do ensino diretamente ligada à capacidade coletiva de organizar práticas pedagógicas coerentes, contínuas e integradas. Assim, a formação de um projeto pedagógico coletivo possibilita superar fragmentações, promover maior unidade no processo de ensino e aprendizagem e garantir que os objetivos formativos sejam alcançados de maneira mais equitativa e consistente por todos os alunos.

Diante do exposto, a formação continuada no âmbito de oficinas pedagógicas na escola, ou mesmo a cargo das secretarias com suas equipes formadoras configura-se como um instrumento essencial para a apropriação do currículo, na medida em que pode sempre modulando possibilitar ao professor refletir criticamente sobre suas

práticas, ressignificar saberes e alinhar suas ações pedagógicas aos objetivos coletivos da escola.

Ao fortalecer o domínio teórico-metodológico e promover espaços de diálogo entre os docentes, a formação continuada contribui para que o currículo deixe de ser apenas um documento prescrito e se torne, de fato, uma prática vivenciada e compartilhada, capaz de responder às demandas formativas dos alunos e às transformações sociais contemporâneas.

Nesse processo, a troca de experiências e saberes entre os professores torna-se essencial para repensar as práticas pedagógicas e construir coletivamente novas possibilidades de ensino. A formação continuada, portanto, deve ser entendida como um espaço de reflexão crítica, onde o educador é convidado a revisar suas concepções, ressignificar suas ações e buscar estratégias que tornem o aprendizado mais significativo para os estudantes.

Segundo o Dicio – Dicionário Online de Português, *coletânea* significa coleção, conjunto ou agrupamento de diferentes coisas, obras ou objetos, como, por exemplo, uma coletânea de isqueiros. Nesse sentido, apresentamos aqui um conjunto de sugestões de atividades que podem contribuir para a formação do professor, bem como propostas de sequências didáticas que façam sentido no processo de aprendizagem das crianças.

### **3.1.1 Cinema tem História**

A aprendizagem das crianças nos Anos Iniciais ocorre por meio de múltiplos processos, dentre os quais o visual se destaca por estimular a atenção e favorecer a retenção de informações. Considerando que as crianças não aprendem da mesma maneira, o uso de recursos imagéticos, cinematográficos e audiovisuais configura-se como uma estratégia pedagógica eficiente e produtiva.

A leitura crítica de imagens e narrativas aproxima conteúdos históricos da experiência cotidiana das crianças conforme Napolitano registra:

Crianças desenvolvem a habilidade de ler imagem em movimento desde cedo e são muito adaptáveis para interpretar filmes, pois gastam um tempo considerável do seu lazer em frente à “telinha” da TV. Crianças aprendem, ao ver imagem em movimento, a compreender as convenções narrativas e prever possíveis desenvolvimentos na história, o que lhes será benefício nos primeiros contatos com textos escritos. O estímulo e o interesse da criança provocado pelos filmes podem incentiva-los a ler textos mais complexos. (Napolitano, 2003, p. 13).

É possível tornar as aulas de História mais atrativas por meio do uso de filmes, curtas-metragens e recursos audiovisuais, já que as crianças, em diferentes faixas etárias, demonstram grande interesse pelas telas. Esse tipo de recurso favorece uma aprendizagem mais significativa, pois além de apreciarem animações, os estudantes também gostam de compartilhar e socializar suas percepções sobre o que assistiram.

É nesta situação de socialização e interação com o outro que o professor media as situações-problema com base no que foi assistido, além de formular resposta, elaborar e discutir hipótese e realizar sua intervenção com uma abordagem mais fácil de ser assimilada pelo educando.

Vejamos, a seguir, um exemplo de oficina de formação voltada para o uso do cinema como recurso pedagógico. A proposta de intervenção busca não apenas apresentar estratégias práticas para inserir filmes e curtas-metragens no ensino de História, mas sobretudo refletir sobre o potencial do audiovisual como ferramenta de construção crítica do conhecimento.

Nesse sentido, a oficina aqui proposta oferece subsídios para que o professor planeje aulas mais criativas, dinâmicas e significativas, capazes de estimular o interesse dos alunos e promover o diálogo entre passado e presente por meio da linguagem cinematográfica.

### **Oficina de formação - O cinema também tem História**

**Público-alvo:** professores dos Anos Iniciais

**Duração:** 3 encontros de 2h cada

#### **Objetivos da Oficina**

- Refletir sobre o cinema como recurso pedagógico no ensino de História.
- Desenvolver práticas de leitura crítica de filmes e curtas.
- Planejar uma sequência didática para os Anos Iniciais.

#### **Encontro 1 – O Cinema como Fonte Histórica**

- Dinâmica inicial: exibição de curta-metragem sem contexto.

- Debate: o que vimos? O que parece real/ficção?
- Reflexão: cinema como fonte histórica → limites e possibilidades.
- Leitura orientada: Napolitano (2003) “Como usar o cinema na sala de aula”

### **Encontro 2 – Linguagem Cinematográfica e Alfabetização Visual**

- Atividade prática: análise de cenas (ângulos, luz, trilha sonora, vestuário).
- Discussão: como esses elementos constroem uma “narrativa histórica”?
- Produção coletiva: ficha de análise fílmica adaptada aos Anos Iniciais.

### **Encontro 3 – Sequência Didática (Exemplo)**

**Tema:** Infância no passado e no presente

1. **Sensibilização:** assistir ao curta “Ilha das Flores” (Jorge Furtado, 1989) – fragmento.
2. **Leitura de imagens:** comparar brinquedos, roupas, espaços infantis em filmes/curtas.
3. **Pesquisa de campo:** entrevistar avós ou familiares sobre como era a infância no tempo deles.
4. **Produção:** mural comparativo “A infância de ontem e de hoje”.
5. **Síntese:** roda de conversa sobre permanências e mudanças na história.

### **Encontro 4 – Planejamento e Socialização**

- Grupos de professores planejam sequências didáticas próprias, escolhendo filmes/curtas.
- Socialização das sequências produzidas.
- Encerramento: roda de avaliação e escrita de diário reflexivo sobre o papel do cinema na construção do pensamento histórico nos Anos Iniciais.

### **Sugestões de Filmes que podem ser trabalhados:**

- *O menino e o mundo* (Alê Abreu, 2013) – infância, desigualdade social.
- *Pequeno Príncipe Preto* (Rodrigo França, 2018) – diversidade e representatividade.
- *Ilha das Flores* (1989) – consumo e desigualdade.
- Curtas da Mostra *Cine Gibi* (Turma da Mônica) – cotidiano infantil.

#### **3.1.2 Desfile de Roupas**

As roupas também têm história. O uso de *vestimentas, moda e desfiles* como recurso didático se mostra muito eficaz pelo caráter material em que se apresenta

trazendo a criança, para o plano concreto e compreensível do fato histórico. Esses trabalhos mostram que roupas e acessórios são importantes para compreender identidades, modos de vida e transformações sociais no tempo histórico.

Conforme Santos; Jesus (2022), é possível transpor conteúdos nesta perspectiva para facilitar a compreensão de temporalidades e espaço de forma dinâmica assimilável à criança.

Assim pode-se dizer que a ideia de transposição didática, da maneira como aqui é apresentada, tem como objetivo relacionar os saberes teóricos à prática docente, refletindo sobre os mecanismos utilizados como recursos que permitam a construção do conhecimento dentro da relação ensino-aprendizagem. Não se trata de deslocar um saber da posição do professor, como agente possuidor do conhecimento, para os estudantes, enquanto receptáculos passivos à aprendizagem, mas de um processo mais amplo de transformação e construção de conhecimento a partir da colaboração discente e de ferramentas didáticas (Santos; Jesus, 2022, p. 148)

As vestimentas podem ser utilizadas como estratégias pedagógicas que ajudam as crianças a estabelecer relações com diferentes contextos históricos e temporalidades, como acontecimentos de curta ou média duração. É importante destacar, conforme aponta Piaget (1970) em sua Teoria da Epistemologia Genética, que as crianças compreendem com maior facilidade aquilo que pode ser concretizado, ou seja, que ultrapassa o plano da pura abstração.

Isso não significa afirmar que elas sejam incapazes de compreender conceitos abstratos, mas sim que este experimento se fundamenta nos princípios da teoria piagetiana, valorizando a aprendizagem mediada por elementos mais palpáveis e significativos.

A seguir, apresentamos um modelo de oficina baseado nesse método de relacionar o conhecimento histórico às vestimentas utilizadas em diferentes épocas. A proposta demonstra que é possível tornar as aulas de História nos Anos Iniciais mais atrativas, dinâmicas e significativas para a aprendizagem, aproximando o conteúdo da realidade dos estudantes de forma lúdica e contextualizada.

### **Oficina de formação - História com Vestimentas**

**Público-alvo:** professores dos Anos Iniciais

**Carga horária:** 3 encontros de 2h cada

**Objetivos da Oficina:**

- Compreender o potencial pedagógico das roupas como *fonte histórica*.

- Desenvolver estratégias de leitura crítica de imagens e objetos.
- Elaborar uma sequência didática para Anos Iniciais.

### **Estrutura da Oficina**

#### **Encontro 1 – Vestimentas como Fonte Histórica**

- Dinâmica: exibição de imagens de roupas de diferentes épocas (ex.: vestidos coloniais, roupas indígenas, uniformes escolares antigos, moda atual).
- Debate: o que as roupas nos dizem sobre o tempo, o lugar e as pessoas?
- Texto de apoio: Perrot (1988) – *História dos Costumes*.
- Produção coletiva: lista de “perguntas que uma roupa faz” (ex.: quem usava? quando? por quê? com que material?).

#### **Encontro 2 – Linguagem Visual e Alfabetização Histórica**

- Atividade prática: análise comparativa de duas imagens (uma roupa de 1900 e uma roupa atual infantil).
- Discussão: permanências e mudanças.
- Elaboração de um *quadro comparativo* com categorias: tecidos, funções sociais, gênero, acessibilidade.
- Reflexão sobre como levar essa proposta para à sala dos Anos Iniciais.

#### **Encontro 3 – Construção de Sequência Didática**

##### **Exemplo de sequência para alunos (3º e 4º ano):**

**Tema:** “As roupas contam histórias”

1. **Sensibilização:** trazer roupas antigas de familiares ou fotos de roupas antigas (com autorização).
2. **Leitura de imagens:** comparar vestimentas de diferentes épocas em gravuras/fotografias.
3. **Pesquisa de campo:** entrevistar familiares sobre “como eram as roupas na infância deles”.
4. **Atividade prática:** oficina de desenho/colagem “Minha roupa favorita ontem e hoje”.
5. **Produção coletiva:** linha do tempo ilustrada “As roupas na nossa história”.
6. **Síntese:** roda de conversa sobre como as roupas mudam com o tempo e o que elas dizem sobre a sociedade.
7. **Avaliação:** participação nas pesquisas e desfile de roupas do passado e presente, clareza ao explicar o contexto histórico no desfile, reflexão crítica sobre mudanças culturais no vestuário.

### 3.1.3 Fotografia tem História

A fotografia é um recurso potente para o ensino de História nos Anos Iniciais, pois aproxima os estudantes de diferentes temporalidades, favorece a leitura de imagens como fontes históricas e promove a construção da memória coletiva e individual.

Sob a perspectiva de “congelar” o tempo, o educando consegue perceber as mudanças ocorridas, mesmo que ainda não as compreenda plenamente. A imagem possibilita uma leitura reflexiva, permitindo analisar diferentes abordagens sobre as ações humanas ao longo do tempo, capturadas naquele instante do passado preservado visualmente.

Segundo Fermiano (2014), a fotografia possibilita à criança analisar o cenário retratado, estabelecendo diálogos com a imagem paralisada no tempo e no espaço, o que abre caminho para uma série de interpretações sobre determinado passado.

O trabalho com fontes fotográficas deve, sobretudo, ser uma oportunidade de investigação e descoberta. Ao sistematizar informações e estabelecer metodologias de análise e pesquisa para compreender o seu conteúdo, permite trazer à tona a realidade que a originou. Ao observar uma foto, é impossível para aquele que efetua a sua “leitura” fazê-lo sem os referenciais emocionais, culturais, sociais e buscar aproximações com a realidade imaginada ou não. (Fermiano. 2014, p. 189)

Desse modo, a fotografia se torna um recurso pedagógico valioso, pois estimula a reflexão crítica e a construção de múltiplas leituras sobre a História, aproximando a criança do passado de maneira significativa, construindo hipóteses, estabelecendo indagações, ressignificando perspectivas através das diversas leituras feitas com as fotografias propostas.

#### **Oficina de formação - História com Fotografias**

**Público-alvo:** Professores dos Anos Iniciais

**Duração:** 3 encontros de 2h cada

#### **Objetivos da Oficina**

- Refletir sobre a fotografia como documento histórico.
- Desenvolver estratégias de leitura crítica de imagens.
- Planejar uma sequência didática para Anos Iniciais com fotografias.

#### **Estrutura da Oficina**

### Encontro 1 – A Fotografia como Fonte Histórica

- Dinâmica inicial: cada professor leva uma fotografia pessoal ou familiar.
- Partilha em roda: o que a foto revela? O que não revela?
- Debate: “Toda fotografia é verdade ou construção?”
- Texto de apoio: Kossoy (2001), *Fotografia & História*

### Encontro 2 – Alfabetização Visual e Leitura de Imagens

- Análise coletiva: fotografias históricas (ex.: escolas antigas, cidades no passado, festas populares).
- Construção de um **roteiro de análise** para alunos:
  1. Quem aparece?
  2. Onde foi tirada?
  3. O que as roupas/objetos revelam?
  4. O que mudou desde então?
- Produção em grupos: elaborar perguntas para trabalhar com alunos do 2º e 3º ano.

### Encontro 3 – Sequência Didática para Anos Iniciais

**Tema:** “Histórias contadas por fotografias”

1. **Sensibilização:** alunos trazem fotos de família (com autorização) ou a escola fornece fotos antigas da comunidade.
2. **Leitura de imagens:** comparar fotos atuais e antigas (ruas, escolas, pessoas).
3. **Pesquisa de campo:** entrevistas com familiares ou moradores sobre as fotos.
4. **Atividade prática:** montar uma exposição (varal das fotografias) “Minha comunidade em fotos de ontem e hoje”.
5. **Avaliação:** Roda de conversa sobre permanências e mudanças na vida cotidiana.

#### 3.1.4 A Comida e suas História:

Trabalhar alimentação e comida nos Anos Iniciais é uma forma riquíssima de ensinar História, pois o tema aproxima o passado da vida cotidiana das crianças. A comida revela aspectos de cultura, identidade, economia e relações sociais e pode ser explorada em sequências pedagógicas lúdicas e interdisciplinares.

A alimentação carrega uma história rica em simbologias e significados que, no cotidiano das crianças, muitas vezes, não é percebida nem aproveitada como

oportunidade de aprendizado. Geralmente, o ato de comer se resume à prática em si, sem que a criança questione a origem de uma receita ou reflita sobre os motivos que levam diferentes culturas a consumirem determinados alimentos.

Uma receita pode se tornar o recurso ideal para uma aula de História, permitindo trabalhar aspectos das culturas dos povos originários, africanos e até de determinados períodos da história local. Dessa forma, o estudante pode entender que o tempo não é algo estagnado, mas sim um produto dinâmico, construído pela ação humana no contexto social.

Souza e Pacheco (2023) ressaltam a relevância da relação entre alimentação e construção de poder, enfatizando que até mesmo o ato de comer pode refletir determinadas dinâmicas sociais. Nesse sentido, destaca-se, por exemplo, o distanciamento das elites amazônicas em relação à cultura local.

É possível dizer que este segmento das elites Amazônicas, principalmente as que viviam nos espaços das cidades, adotaram gostos, receitas, e preparações europeias expressando o que Albán Achine define enquanto “colonialidade de sabores”, ou ainda como “deculturação gastronômica”. No cenário analisado, a tentativa de demonstrar refinamento pode ser vista na escrita no cardápio em francês, mas, também nos gestuais e símbolos que atravessam o banquete, a exemplo das taças de cristais levantadas durante os brindes de felicitações, onde as qualidades dos presentes eram enaltecidas. (Souza; Pacheco, 2023, p.310-311).

A partir dessa abordagem, é possível explorar diversas temáticas, como as diferenças culturais e a dinâmica econômica no início do período da colonização, entre outras. Esse formato de trabalho pedagógico ganha ainda mais relevância porque, embora o educando reconheça a alimentação em seu cotidiano, muitas vezes não a contextualiza dentro de todas essas dinâmicas históricas e sociais que a envolvem.

Ao integrar a alimentação como recurso didático no ensino de História, o professor amplia as possibilidades de aprendizagem, aproximando o aluno de aspectos culturais, sociais e econômicos que atravessam o tempo. Dessa forma, o que antes parecia apenas parte da rotina cotidiana ganha novos significados, permitindo ao educando compreender a alimentação como expressão histórica e elemento fundamental na construção das sociedades.

### **Oficina de formação - A História que a comida conta**

**Público-alvo:** professores dos Anos Iniciais

**Duração:** 3 encontros de 2h cada

### Objetivos da Oficina

- Reconhecer a alimentação como recurso pedagógico no ensino de História.
- Elaborar estratégias para trabalhar noções de tempo histórico e cultura a partir da comida.
- Planejar e socializar uma sequência didática com alimentação para os Anos Iniciais.

### Estrutura da Oficina

#### Encontro 1 – A comida como fonte histórica

- Dinâmica inicial: cada professor compartilha um prato típico da infância.
- Debate: o que essa comida diz sobre tempo, lugar, família e cultura?
- Texto de apoio: Montanari (2008), *Comida como Cultura*.
- Produção coletiva: lista de “perguntas que a comida faz” (Quem produziu? Onde era consumida? O que mudou?).

#### Encontro 2 – Cultura Alimentar e Alfabetização Histórica

- Análise de imagens: feiras antigas, cozinhas de época, propagandas de alimentos.
- Discussão: permanências e mudanças nos hábitos alimentares.
- Construção de um quadro comparativo: “comida de ontem e de hoje” (ex.: feijão no fogão a lenha X feijão industrializado).
- Debate pedagógico: como transformar essa experiência em atividade para crianças?

#### Encontro 3 – Sequência Didática (Exemplo)

**Tema:** “A comida também tem História” – 4º ou 5º ano

1. **Sensibilização:** cada aluno traz uma receita ou fala de um prato especial da família.
2. **Leitura de imagens:** fotos de cozinhas antigas, propagandas de alimentos e cardápios escolares antigos.
3. **Pesquisa oral:** entrevista com familiares sobre “O que vocês comiam na infância? Como era preparado?”.
4. **Atividade prática:** montagem de um “Livro de Receitas da Turma” com receitas atuais e antigas.
5. **Produção coletiva:** mural ou linha do tempo com alimentos típicos de diferentes épocas/locais.

6. **Avaliação:** roda de conversa sobre permanências, mudanças e diversidade alimentar no Brasil.

### 3.1.5 Os produtos do passado e presente e a História

Abordar os produtos de hoje e de antes é uma forma muito acessível de ensinar História nos Anos Iniciais, pois conecta diretamente o cotidiano das crianças com a noção de tempo histórico, permanências, mudanças e memória social. Embalagens, brinquedos, materiais escolares e objetos domésticos ajudam a desenvolver o olhar histórico e a percepção de que tudo tem um passado.

Ao comparar produtos que existiam e que hoje estão em desuso, permite ao educando se conectar diretamente com as temporalidades. Ou seja, entender o tempo histórico não como um tempo cronológico e linear, mas como um tempo construído pela ação do homem no tempo. Além de tornar a aula mais atrativa e relevante pelo caráter lúdico e concreto. Como Destaca Firmiano, (2014).

As crianças, costumam se divertir ao mesmo tempo, em que aprendem com uma atividade intitulada de “Baú de Objetos”, que pode contar ou não com a presença de um baú de verdade na sala de aula. Ela propicia aos alunos uma oportunidade de conhecer outras realidades, de outros tempos, a partir de objetos antigos que podem ser encontrados em suas próprias casas ou na casa de parentes, ou seja, em espaços familiares, próximo do cotidiano da criança. (Firmiano, 2014, p. 57).

Ao ter contato com determinados objetos, a criança reflete sobre os motivos pelos quais eles já não são mais utilizados. Contudo, também percebe que, em outras épocas, esses mesmos objetos fizeram parte do cotidiano, integrando um passado que um dia foi presente. Esse tempo pode ter sido de curta ou média duração, a depender do período em que mantiveram sua utilidade e consumo na sociedade.

#### **Oficina de formação - “Produtos de hoje e de antes têm História”**

**Público-alvo:** professores dos Anos Iniciais

**Duração:** 3 encontros de 2h cada

Objetivos da Oficina

- Refletir sobre os produtos do cotidiano como fontes históricas.
- Desenvolver estratégias pedagógicas de análise comparativa “ontem e hoje”.
- Planejar uma sequência didática para Anos Iniciais usando objetos/produtos.

## Estrutura da Oficina

### Encontro 1 – Produtos como fontes históricas

- Dinâmica: apresentação de dois produtos (ex.: embalagem antiga de sabão em pó e uma atual).
- Pergunta orientadora: o que mudou? O que permaneceu? Por quê?
- Discussão: consumo, tecnologia, publicidade e sociedade.
- Texto de apoio: Meneses (1998), *Cultura material e cotidiano*.

### Encontro 2 – Comparando antes e hoje

- **Atividade prática:** grupos analisam imagens/objetos (brinquedos, cadernos, roupas infantis, embalagens).
- **Produção coletiva:** quadro comparativo com categorias (forma, função, material, preço, público-alvo).
- **Reflexão pedagógica:** como adaptar essa prática aos Anos Iniciais.

### Encontro 3 – Sequência Didática (Exemplo)

**Tema:** “Os produtos também têm História” (3º ou 4º ano).

1. **Sensibilização:** trazer de casa embalagens ou fotos de produtos usados pela família no passado (avós/pais).
2. **Leitura de imagens/objetos:** comparar produtos de ontem e de hoje (ex.: brinquedos, refrigerantes, cadernos).
3. **Pesquisa oral:** entrevistar familiares sobre como eram as compras no tempo deles.
4. **Atividade prática:** montagem de uma “Caixa do Tempo” com embalagens atuais para abrir no futuro. Antes de problematizar a escolha.
5. **Produção coletiva:** mural “Produtos de ontem e de hoje: o que mudou, o que permaneceu”.
6. **Avaliação:** roda de conversa sobre tecnologia, consumo e memória social.

Essas sugestões dos temas das oficinas têm como ponto de partida minhas experiências no exercício da docência, algumas delas aplicadas em minhas próprias práticas pedagógicas. Outras resultam de observações feitas em aulas de colegas que lecionam História no Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano.

Para tornar a proposta mais dinâmica, utilizei recursos tecnológicos de Inteligência Artificial na elaboração do passo a passo das estruturas das oficinas, e o conteúdo desta instrução foi elaborado com o apoio do ChatGPT (OPENAI, 2025)

compreendendo esses recursos como ferramentas digitais de apoio ao trabalho docente, que podem ser acessadas em:

[https://chatgpt.com/?utm\\_source=google&utm\\_medium=paidsearch\\_brand&utm\\_campaign=GOOG\\_C\\_SEM\\_GBR\\_Core\\_CHT\\_BAU\\_ACQ\\_PER\\_MIX\\_ALL\\_LATAM\\_BR\\_PT\\_120624&utm\\_term=chatgpt&utm\\_content=176757374629&utm\\_ad=742246226099&utm\\_match=e&gad\\_source=1&gad\\_campaignid=21990631164&gbraid=0AAAAA-IW-UUdAfkNdtfS4iR-ffw4nJDth&gclid=Cj0KCQjw6bfHBhDNARIsAlGsqLjqV45KTpbQjmh3eEAZnfb1HXurz4z004Z88k49ybbMW7yXdDxNxFUaAuFnEALw\\_wcB](https://chatgpt.com/?utm_source=google&utm_medium=paidsearch_brand&utm_campaign=GOOG_C_SEM_GBR_Core_CHT_BAU_ACQ_PER_MIX_ALL_LATAM_BR_PT_120624&utm_term=chatgpt&utm_content=176757374629&utm_ad=742246226099&utm_match=e&gad_source=1&gad_campaignid=21990631164&gbraid=0AAAAA-IW-UUdAfkNdtfS4iR-ffw4nJDth&gclid=Cj0KCQjw6bfHBhDNARIsAlGsqLjqV45KTpbQjmh3eEAZnfb1HXurz4z004Z88k49ybbMW7yXdDxNxFUaAuFnEALw_wcB)

Nessa linha de raciocínio, as oficinas revelam-se fundamentais para as práticas pedagógicas, pois oferecem estratégias inovadoras e aplicáveis em sala de aula, promovendo aprendizagens mais significativas e fortalecendo a atuação do professor como mediador do conhecimento histórico, bem como fortalecendo e subsidiando a teoria indissociável da prática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer as teorias da História e suas principais correntes historiográficas é fundamental para a prática docente. No entanto, o professor pedagogo, ao contrário do licenciado em História, geralmente não tem a oportunidade de aprofundar-se nesse campo durante a graduação em Pedagogia.

Por esta razão, este trabalho, ainda que de forma sucinta, busca oferecer uma compreensão introdutória sobre a escrita da História e sobre os modos como os historiadores constroem a produção historiográfica. Esse conhecimento, ao ser transposto para a escola, chega ao estudante em uma versão mais simplificada e acessível, possibilitando sua assimilação como objeto de aprendizado.

O saber epistemológico constitui a base de todo conhecimento consciente a ser aplicado no cotidiano escolar. Por isso, torna-se essencial compreender como a História se consolidou como disciplina escolar e quais são as bases legais que a sustentam. Esse percurso de reflexão prepara o terreno para uma atuação mais crítica, consistente e dinâmica do professor multidisciplinar.

Da mesma forma, essas bases legais correspondem ao que chamamos de currículo. Contudo, o currículo é entendido como uma construção social, fruto das relações humanas e da própria sociedade, e é, portanto, um espaço de constante disputa sobre o que ensinar. O controle dos conteúdos escolares tem sido, historicamente, um mecanismo utilizado pelas elites que tendem a ser dominantes para manter as classes menos favorecidas sob sua influência e submissão.

Atentamo-nos também para o ensino de História nos Anos Iniciais, um campo ainda marcado por práticas pedagógicas cristalizadas, de caráter memorístico e linear, baseadas em uma concepção conservadora de História, fortemente associada ao nacionalismo como princípio orientador da disciplina. Nessa etapa da escolarização, percebe-se uma significativa desvalorização do conhecimento histórico, tratado muitas vezes de forma superficial e pouco crítica.

Nessa lógica, o saber priorizado concentra-se em Língua Portuguesa e Matemática, sustentado por um modelo de avaliação externa que relega as demais disciplinas a um plano secundário. Esse modelo, baseado em rankings de desempenho, sobretudo pelos exames avaliativos em larga escala e seus indicadores, que tendem a reduzir o aluno a um agente passivo, mero receptor de um conhecimento fragmentado. Dessa maneira, a História passa a ser apresentada de

forma limitada, como uma narrativa restrita ao passado, ao invés de ser compreendida como o estudo das ações humanas ao longo do tempo.

Ao longo das décadas de 1970, 1980, 1990 e 2000, o currículo da Educação Básica, incluindo os Anos Iniciais, passou por diversas alterações e reformulações. Contudo, a chamada “reforma curricular” não implica, necessariamente, mudanças efetivas nos hábitos e nas práticas de ensino. Um documento oficial prescrito não garante, por si só, transformações no cotidiano escolar, já que o ensino real é construído e ressignificado, diariamente, no contexto da sala de aula, a partir das escolhas e mediações dos professores.

O ensino só se transforma de maneira efetiva quando o professor assume o papel de mediador do conhecimento, tornando-se agente ativo na construção do saber. Isso ocorre quando, influenciado pelas renovações educacionais, ele se apropria dos conhecimentos de forma crítica e reflexiva, sendo capaz de analisar e ressignificar a sua própria prática pedagógica.

No ensino de História dos Anos Iniciais, a pesquisa revela que os professores ainda pouco se aprofundam em práticas educativas conscientes que rompam com o modelo tradicional. Isso ocorre porque tais propostas, muitas vezes, não se mostram atrativas diante das cobranças e pressões voltadas para os resultados em alfabetização e no desenvolvimento do raciocínio matemático.

Não abrimos aqui precedentes para interpretações equivocadas de que o ensino de Língua Portuguesa e Matemática aqui enfatizados não seja importante. O que enfatizamos é que o lugar da História, nesta etapa, não é um espaço de disputa. Afinal, não é possível contestar aquilo ao qual não fomos preparados a resistir, já que a resistência é exercida por aqueles que têm consciência do campo em que atuam e do valor que ele possui.

Os professores pedagogos, responsáveis por lecionar nos Anos Iniciais conforme determina a legislação, tendem a aceitar com maior facilidade as propostas de renovação presentes nos currículos, muitas vezes sem questionamentos, em razão das fragilidades decorrentes de sua formação inicial, dentre outras nuances aqui não aprofundadas pela questão do recorte metodológico, seja a de natureza trabalhista, seja da sobrecarga do trabalho docente.

Ao analisarmos essa realidade, é importante destacar que a formação inicial dos pedagogos, de modo geral, prioriza o domínio da alfabetização e do ensino da Matemática, deixando em segundo plano áreas como História, Geografia e Ciências.

Essa lacuna faz com que, ao chegarem à prática docente nos Anos Iniciais, muitos professores não se sintam suficientemente preparados para problematizar o currículo ou propor abordagens inovadoras, o que contribui para a aceitação acrítica das orientações prescritas.

Desta maneira, acabam por reproduzir ciclos inquebráveis que se perpetuam ao longo das décadas, justamente por não conhecerem os estatutos epistemológicos nem o próprio objeto de estudo da disciplina de História. Um exemplo disso é o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre (Ufac), no qual são destinadas apenas 105 horas às disciplinas de Ensino de História I e II, carga horária insuficiente para uma formação sólida nessa área.

Os professores que irão atuar nestas áreas ao se depararem com a prática docente, as lacunas deixadas pela graduação poderiam ser minimizadas por meio de formações continuadas que possibilitassem o aperfeiçoamento do que não foi plenamente consolidado. Contudo, infelizmente, o que se observa é um processo de precarização desse campo do saber, resultando no empobrecimento e no esvaziamento do conhecimento histórico.

Essa realidade evidencia como a fragilidade da formação inicial se estende ao longo da trajetória docente, uma vez que a ausência de investimentos consistentes em formação continuada reforça as limitações já existentes. Ao invés de promover o fortalecimento da noção histórica e oferecer suporte para práticas pedagógicas mais críticas e significativas, o sistema educacional acaba por manter uma lógica que desvaloriza a disciplina, restringindo seu potencial formativo nos Anos Iniciais.

Nesta pesquisa, manifesto minha inquietação em relação ao ensino de História nos Anos Iniciais, defendendo a necessidade de romper com antigas práticas metodológicas que, em grande parte, ainda se limitam a enaltecer heróis e a pátria, bem como tendem a enfatizar a memorização de datas e fatos desconectados de um contexto significativo.

Isso se deve à grande preocupação com a aprendizagem das crianças, que correm o risco de se tornarem agentes passivos, resultado de uma instrução mecanicista oriunda de um ciclo que se perpetua ao longo do tempo e dos diferentes espaços educacionais.

A disciplina de História enfrenta desafios significativos com a crescente presença das mídias sociais na vida das crianças. Quando a aprendizagem não se

conecta aos interesses e à realidade dos alunos, o resultado é um ensino desanimado, apático e incapaz de despertar curiosidade ou engajamento nos aprendizes.

Esse cenário evidencia a necessidade de estratégias pedagógicas que aproximem o ensino de História da experiência cotidiana dos alunos, tornando-o mais significativo e envolvente. Sem essa aproximação, o conteúdo se mantém distante da realidade das crianças, reforçando a percepção de que a disciplina é irrelevante e contribuindo para a formação de um aprendizado superficial e desinteressado.

É fundamental repensar e ressignificar o papel da História na formação crítica, reflexiva e participativa da criança, reconhecendo-a também como sujeito histórico. Isso implica revisar práticas pedagógicas que não despertam interesse e que, muitas vezes, deixam os alunos sem compreender a importância do estudo dessa disciplina.

Levar ao debate o ensino de História desde os primeiros anos de escolarização infantil torna-se uma questão urgente diante da revolução tecnológica que caracteriza a sociedade do século XXI, marcada por novas demandas sociais que emergem em meio a esse avançado aparato tecnológico e minada pela informação massiva.

Essa urgência se justifica pela necessidade de formar crianças capazes de compreender e interpretar criticamente o mundo ao seu redor, em vez de serem apenas consumidoras passivas de informações.

Ao introduzir a História desde os primeiros anos, é possível desenvolver habilidades de análise, reflexão e compreensão temporal, preparando os alunos para lidar de forma consciente com os desafios e transformações de uma sociedade altamente tecnológica.

O ensino de História nos Anos Iniciais é essencial para a formação de crianças enquanto sujeitos históricos, capazes de compreender o passado, interpretar o presente e projetar o futuro de maneira crítica e consciente. Desde os primeiros anos de escolarização, a disciplina pode contribuir de forma mais incisiva para o desenvolvimento do pensamento reflexivo, da consciência temporal e da capacidade de analisar relações sociais, culturais e políticas, tornando o aprendizado significativo e próximo da realidade dos alunos.

Ao ser trabalhada de forma contextualizada e envolvente, a História se distancia da simples memorização de fatos, datas e heróis, despertando a curiosidade, o interesse e a capacidade de reflexão crítica. A disciplina oferece às crianças ferramentas para compreender sua identidade, reconhecer a diversidade e construir valores de cidadania, participando ativamente da sociedade que as cerca.

Para que isso aconteça, é fundamental investir na formação inicial e continuada dos professores, garantindo que eles assumam o papel de mediadores do conhecimento e agentes da construção de práticas pedagógicas inovadoras.

Este trabalho intenciona ampliar a compreensão do campo teórico-metodológico do ensino de História nos Anos Iniciais, especialmente diante do panorama das redes municipais, frequentemente alinhadas a uma educação bancária e acrítica. Nessas condições, observa-se a ausência de planejamento e de espaços voltados à formação dos professores responsáveis por lecionar a disciplina, o que reforça a importância de propostas que valorizem práticas pedagógicas mais reflexivas e contextualizadas.

Dessa forma, é essencial investir na capacitação contínua dos professores, oferecendo ferramentas teóricas e metodológicas que permitam articular conteúdo histórico, práticas pedagógicas e recursos inovadores. Ao fortalecer a formação docente, é possível transformar o ensino de História em um espaço de construção crítica do conhecimento, promovendo aprendizagens significativas desde os primeiros anos da escolarização formal.

Urge romper com ciclos de ensino mecânicos e empobrecedores para transformar a aprendizagem em um processo ativo e significativo. Ao adotar metodologias que valorizem a reflexão, a análise crítica e a contextualização histórica, o professor é um agente promotor em potencial não apenas de aquisição de conhecimentos, mas também de formação de cidadãos conscientes, capazes de compreender e interagir de forma crítica com as complexas transformações sociais e tecnológicas do mundo contemporâneo

## REFERÊNCIAS

Abud, Kátia Maria. O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: Anpuh/ Marco Zero, v. 13, n. 25/26, 1993, p.163-174.

Abud, Kátia Maria. **Ensino de História e currículo: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, Formação de professores e prática de ensino**/Jundiaí: Pacto Editorial, 1993, p.13-44.

Acre. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte. **Currículo de Referência do Acre**.2019. Disponível em:  
<http://fila.mec.gov.br/manutgeral.htm> Acessado em 10 de agosto de 2024.

André, Chervel, História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Revista Teoria & Educação**, n. 2, 1990, p. 177-227.

Apple, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3 ed., Porto Alegre: Artmed, 2006.

Bittencourt, Circe. **Livro didático e conhecimento histórico: uma História do saber escolar**. São Paulo: Loyola, 1990.

Bittencourt, Circe. **Pátria, civilização e trabalho. O ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939)**. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

Bittencourt, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 9. ed., São Paulo: Contexto, 2004.

Bittencourt, Circe. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. 2.ed.; São Paulo: Cortez, 2008.

Bourdé, Guy e Martin, Hervé. **As Escolas Históricas**. Lisboa: Editora Europa-América, 2000.Brasil. Base Nacional Comum Curricular.2017.

Brasil, **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

Brasil, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

Bloch, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

Certeau, Michel. **A invenção do cotidiano I: as artes do fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994. Disponível em :<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acessado em: 10 de junho de 2024.

Carroll, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. Tradução de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

Chartier, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. 2. ed. Lisboa: Difel, 2002.

Falcon, Francisco José Calazans. **Historicismo: Antigas e novas questões**. História Revista, 7(1/2) 23-54, jan./dez/.2022.

Fermiano, Maria Belintane - Santos, Adriane Santarosa. **Ensino de História para o fundamental 1**. São Paulo: Contexto, 2014.

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

OPENAI. *ChatGPT* [modelo de linguagem]. São Francisco: OpenAI, 2025. Disponível em: <https://chat.openai.com/>. Acesso em: 29 de agosto de 2025.

Piaget, Jean. **A epistemologia genética**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.

Machado, Tânia Mara Rezende. **A revisão curricular do curso de licenciatura em História da Universidade Federal do Acre (1996-2005): relações de poder e resistência**. 268 p. 2010. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

Mark, Karl; Engels, Friedrich. **Ideologia alemã: teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Moraes, 1984.

Mattos, Ilmar Rohloff de (org.). **Histórias do ensino de História do Brasil**. Rio de Janeiro: Access, 1998.

Monteiro, Ana Maria. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro, Mauad, 2007.

Moreira, M.A. (1995). **Monografia n 10 da Série Enfoques Teóricos**. Porto Alegre. Instituto de Física da UFRGS. Originalmente divulgada, em 1980, na série "Melhoria do Ensino", do Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino do Superior (PADES)/UFRGS, N 15. Publicada, em 1985, no livro "Ensino e aprendizagem: enfoques teóricos". São Paulo, Editora Moraes.

Napolitano, M. (2003). *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto.  
Oliveira, Lúcia Torres de. **Currículo De História Organizado Por Competências: compreensão e materialização pelos professores da rede pública estadual no município de Rio Branco** – AC. Dissertação de (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2017.

Oliveira, S. R. Ferreira; Caimi, F. Eloisa. **A História ensinada na escola: é possível pensar/agir a partir do todo?** v. 15, n. 1, Campo Grande: Interações, 2014.

Pinski, Jaime (org.). **O ensino de História e a criação do fato.** 14. Ed., São Paulo: Contexto, 2018.

Rocha, Ruth. **Marcelo, Marmelo, Martelo e outras histórias.** 28. ed. São Paulo: Salamandra, 2011.

Sacristán, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3.ed., São Paulo, 2000.

Sérgio C. Fonseca; Carlos Gustavo Nóbrega de Jesus [Org.] **Ensinar História: currículo, práticas e sujeitos históricos.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 265 p. 16 x 23 cm.

Souza, Sergio Roberto Gomes; Pacheco. **Colonialidade de Sabores: Racialização, Alimentação e Doenças na “Invenção” do outro Amazônico.** Rio Branco: Neplan Editora, 2023.

Silva, Tomas Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo** 3. Ed.; Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

Silva, Andréa Giordana Araújo da (org.) **O ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental/1 ed.-** Maceió, Al: Editora Café com Sociologia. Brasil, 2020.

Tura, Maria de Lourdes Rangel. **Políticas educacionais e o cotidiano escolar.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, V.25, n. 1, p. 10-25. 2020.

Urban. Ana Claudia; Sanches, Tiago Costa. **A base nacional comum curricular: um olhar para o ensino de história nos anos iniciais.** Educar em Revista, Curitiba, v. 40, e91090, 2024. [https://doi.org/10.1590/1984\\_0411.91090](https://doi.org/10.1590/1984_0411.91090)

Valério, Mairon Escorsi. **Ensino de História e currículo: Ensino de História e currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular/Jundiaí:** Paco Editorial, 2017, p.247-261.

## ANEXOS

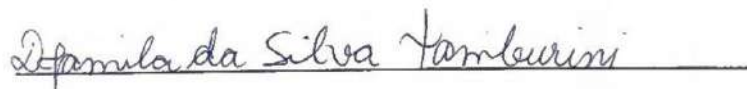
Termo de consentimento dos entrevistados que aparecem no corpo do texto.

### TERMO DE CONSENTIMENTO À PARTICIPAÇÃO DE ENTREVISTA

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado e colaborar com o trabalho da dissertação de mestrado referente ao: **Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA)**. Que é um programa de mestrado profissional voltado para professores de História da Educação Básica, oferecido em rede nacional.

Esta pesquisa tem como título: **ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE PERMANÊNCIAS E RUPTURAS CURRICULARES E PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA UM "NOVO" ENSINO** desenvolvida pela mestranda **FABIANA DIAS DOS SANTOS**. Fui informado, ainda, de que a pesquisa é orientada pela Dr<sup>a</sup> **TÂNIA MARA RESENDE MACHADO**.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é compreender como o(a) professor(a) pedagogo(a), ao trabalhar de maneira multidisciplinar, organiza sua prática pedagógica do ensino de História e que concepção curricular e historiográfica o orienta para ensinar a disciplina de História nos Anos Iniciais. Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de consentimento em entrevista. Autorização de consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep).



Dajmila da Silva Tamburini

Participante da Entrevista

Sena Madureira, Acre 07 de maio de 2025.

### TERMO DE CONSENTIMENTO À PARTICIPAÇÃO DE ENTREVISTA

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado e colaborar com o trabalho da dissertação de mestrado referente ao: **Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA)**. Que é um programa de mestrado profissional voltado para professores de História da Educação Básica, oferecido em rede nacional.

Esta pesquisa tem como título: **ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE PERMANÊNCIAS E RUPTURAS CURRICULARES E PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA UM "NOVO" ENSINO** desenvolvida pela mestranda **FABIANA DIAS DOS SANTOS**. Fui informado, ainda, de que a pesquisa é orientada pela Dr<sup>a</sup> **TÂNIA MARA RESENDE MACHADO**.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é compreender como o(a) professor(a) pedagogo(a), ao trabalhar de maneira multidisciplinar, organiza sua prática pedagógica do ensino de História e que concepção curricular e historiográfica o orienta para ensinar a disciplina de História nos Anos Iniciais. Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de consentimento em entrevista. Autorização de consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep).

Elissandra da Silva Souza

Elissandra da Silva Souza  
Participante da Entrevista

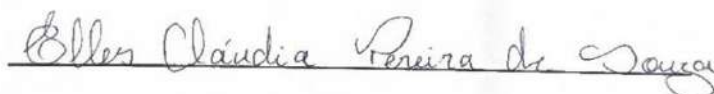
Sena Madureira, Acre 05 de maio de 2025.

### TERMO DE CONSENTIMENTO À PARTICIPAÇÃO DE ENTREVISTA

Declaro, por meio deste termo, que concordo em ser entrevistado e colaborar com o trabalho da dissertação de mestrado referente ao: **Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA)**. Que é um programa de mestrado profissional voltado para professores de História da Educação Básica, oferecido em rede nacional.

Esta pesquisa tem como título: **ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE PERMANÊNCIAS E RUPTURAS CURRICULARES E PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA UM "NOVO" ENSINO** desenvolvida pela mestranda **FABIANA DIAS DOS SANTOS**. Fui informado, ainda, de que a pesquisa é orientada pela Dr<sup>a</sup> **TÂNIA MARA RESENDE MACHADO**.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é compreender como o(a) professor(a) pedagogo(a), ao trabalhar de maneira multidisciplinar, organiza sua prática pedagógica do ensino de História e que concepção curricular e historiográfica o orienta para ensinar a disciplina de História nos Anos Iniciais. Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de consentimento em entrevista. Autorização de consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep).



Elles Cláudia Pereira de Souza  
Participante da Entrevista

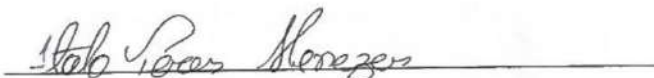
Sena Madureira, Acre 12 de maio de 2025.

### TERMO DE CONSENTIMENTO À PARTICIPAÇÃO DE ENTREVISTA

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado e colaborar com o trabalho da dissertação de mestrado referente ao: **Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA)**. Que é um programa de mestrado profissional voltado para professores de História da Educação Básica, oferecido em rede nacional.

Esta pesquisa tem como título: **ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE PERMANÊNCIAS E RUPTURAS CURRICULARES E PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA UM "NOVO" ENSINO** desenvolvida pela mestranda **FABIANA DIAS DOS SANTOS**. Fui informado, ainda, de que a pesquisa é orientada pela Dr<sup>a</sup> **TÂNIA MARA RESENDE MACHADO**.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é compreender como o(a) professor(a) pedagogo(a), ao trabalhar de maneira multidisciplinar, organiza sua prática pedagógica do ensino de História e que concepção curricular e historiográfica o orienta para ensinar a disciplina de História nos Anos Iniciais. Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de consentimento em entrevista. Autorização de consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep).



Italo Peres Meneses  
Participante da Entrevista

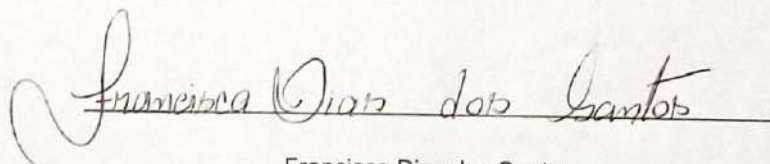
Sena Madureira, Acre 05 de maio de 2025.

### TERMO DE CONSENTIMENTO À PARTICIPAÇÃO DE ENTREVISTA

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado e colaborar com o trabalho da dissertação de mestrado referente ao: **Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA)**. Que é um programa de mestrado profissional voltado para professores de História da Educação Básica, oferecido em rede nacional.

Esta pesquisa tem como título: **ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE PERMANÊNCIAS E RUPTURAS CURRICULARES E PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA UM "NOVO" ENSINO** desenvolvida pela mestranda **FABIANA DIAS DOS SANTOS**. Fui informado, ainda, de que a pesquisa é orientada pela Dr<sup>a</sup> **TÂNIA MARA RESENDE MACHADO**.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é compreender como o(a) professor(a) pedagogo(a), ao trabalhar de maneira multidisciplinar, organiza sua prática pedagógica do ensino de História e que concepção curricular e historiográfica o orienta para ensinar a disciplina de História nos Anos Iniciais. Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de consentimento em entrevista. Autorização de consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep).



Francisca Dias dos Santos  
Participante da Entrevista

Sena Madureira, Acre 01 de maio de 2025.