



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



ADHILIO WICTOR MUNIZ ALMEIDA

ENTRE A LEITURA DE MUNDO E A LEITURA DA PALAVRA: práticas de
letramento e Ensino de História nos Anos Iniciais

ANANINDEUA-PA

2024

ADHILIO WICTOR MUNIZ ALMEIDA

ENTRE A LEITURA DE MUNDO E A LEITURA DA PALAVRA: práticas de
letramento e Ensino de História nos Anos Iniciais

Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Pará – Campus Ananindeua, como parte dos requisitos necessários à obtenção do Título de Mestre em Ensino de História.

Linha: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Cleodir da Conceição Moraes.

ANANINDEUA-PA

2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO DISCENTE ADHILIO WICTOR
MUNIZ ALMEIDA**

A Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação, presidida pelo orientador Prof. Dr. Cleodir da Conceição Moraes e constituída pelo (a) examinador (a) Profa. Dra. Edivânia Santos Alves e Prof. Dr. Renato Pinheiro da Costa, reuniu-se no dia 12 de novembro de 2024, às 14:30 horas, através de videoconferência na Plataforma Google Meet, para avaliar a Defesa de Dissertação do mestrando **ADHILIO WICTOR MUNIZ ALMEIDA** intitulada: "ENTRE A LEITURA DE MUNDO E A LEITURA DA PALAVRA: PRÁTICAS DE LETRAMENTO E ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS." Após explanação do mestrando e sua arguição pela Comissão Examinadora, a dissertação foi avaliada depois que todos os presentes se retiraram. Desta apreciação, a Comissão Examinadora retirou os seguintes argumentos: 1) que a dissertação atendeu prontamente a todas as recomendações feitas à época do exame de qualificação; 2) que o mestrando respondeu com propriedade a todas as indagações e questionamentos da Banca; 3) que o mestrando construiu argumentos coerentes, dentro de uma escrita que guarda um estilo e clareza a serem exaltados; 4) e que por todos estes aspectos a dissertação foi **APROVADA**, com conceito **EXCELENTE** pela Comissão, de acordo com as normas estabelecidas pelo Regimento do Curso.

Documento assinado digitalmente
 **CLEODIR DA CONCEICAO MORAES**
Data: 06/01/2025 19:18:34-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Cleodir da Conceição Moraes
Orientador

Documento assinado digitalmente
 **EDIVANIA SANTOS ALVES**
Data: 24/01/2025 14:23:43-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Edivânia Santos Alves
Membro Externo da Banca /
IEMCI/UFPA.

Documento assinado digitalmente
 **RENATO PINHEIRO DA COSTA**
Data: 19/02/2025 19:12:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Renato Pinheiro da Costa
Membro da Banca /PPGEH/UFPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A447e ALMEIDA, Adhilio Wictor Muniz.
Entre a Leitura de Mundo e a Leitura da Palavra: : práticas de letramento e Ensino de História nos Anos Iniciais / Adhilio Wictor Muniz ALMEIDA, . — 2024.
94 f. : il.

Orientador(a): Prof. Dr. Cleodir da Conceição Moraes
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Campus Universitário de Ananindeua, Mestrado Profissional em
Ensino de História, Ananindeua, 2024.

1. Alfabetização. 2. Anos Iniciais. 3. Ensino de História. 4. Letramento Histórico. 5. Paulo Freire. I. Título.

CDD 370

À minha família, à minha esposa, aos meus alunos, e ao jovem Adhilio, negro, cristão, nascido e criado na periferia, aluno da escola pública, que um dia sonhou em superar os desafios que encontrou pelo caminho. Que este trabalho seja uma homenagem à perseverança, à esperança e à fé.

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha primeira e eterna gratidão. A Ele, que em cada passo esteve presente, sustentando-me e me guiando. Pelas conquistas, pelos sonhos realizados e por aqueles que eu nem sequer tive coragem de sonhar, mas que Ele, em Sua bondade, permitiu que se tornassem realidade.

À minha família, porto seguro que me acolhe e fortalece. Em especial, à minha mãe, que foi meu refúgio e inspiração, e ao meu irmão, que sempre esteve ao meu lado, dividindo sorrisos, lutas e esperanças.

Carrego comigo a trajetória de um jovem negro, criado na periferia, que desde cedo nutria um sonho: ser professor. Aluno da escola pública, vi nos livros e no aprendizado uma forma de transformação e resistência. Esta dissertação representa não apenas a realização de um sonho pessoal, mas a força de uma coletividade que acredita na educação como caminho de mudança, e na importância de que mais vozes como a minha alcancem espaços de formação e saber.

À minha esposa, companheira de todas as horas, que acreditou em mim quando, em tantos momentos, eu mesmo duvidei. Sua presença ao meu lado foi luz nas noites mais escuras, e seu apoio, a força que me impulsionou a seguir adiante.

Ao meu orientador, Professor Cleodir Moraes, minha gratidão mais sincera. Sua paciência, profissionalismo e humanidade fizeram deste caminho de orientação um processo de aprendizado e crescimento, sempre guiado pela generosidade e pelo compromisso com a formação.

Aos meus amigos, pela amizade e apoio em todas as fases dessa jornada. Em especial, ao meu amigo Christopher, cuja ajuda foi fundamental nos momentos mais desafiadores, sempre pronto a estender a mão e a oferecer palavras de encorajamento.

Aos meus colegas de turma do Mestrado, com quem compartilhei dúvidas, aprendizados e descobertas. Vocês enriqueceram essa caminhada com diálogos e trocas de experiências que levarei para sempre.

E, por fim, aos meus alunos, que são minha constante motivação e meu maior

desafio. A cada pergunta, a cada descoberta e a cada olhar curioso, vocês me ensinam que ser professor é, antes de tudo, uma jornada de transformação mútua. Vocês me desafiam a ser melhor, a querer ir além e a nunca perder o brilho nos olhos ao ensinar.

Este trabalho é um demarcador de que os sonhos se constroem com a força dos que caminham ao nosso lado, com as posições que ocupamos e com o desejo de que um dia todos possam ver seus próprios sonhos, por mais simples ou grandes que sejam, sendo respeitados e realizados.

RESUMO

A dissertação investiga as práticas de Letramento no ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase na articulação entre a leitura de mundo e a leitura da palavra, conforme proposto por Paulo Freire. A pesquisa é dividida em duas etapas: uma fase quantitativa, por meio de questionários aplicados a professores, e uma fase qualitativa, com entrevistas aprofundadas. A análise busca compreender como os educadores desenvolvem habilidades leitoras e promovem o pensamento histórico entre os alunos. O estudo destaca a importância de integrar o letramento histórico à prática pedagógica, visando apoiar o pensamento crítico e a construção da consciência social e cidadã dos estudantes. Embora o conceito de Letramento Histórico não seja amplamente reconhecido pelos professores, suas práticas pedagógicas demonstram o potencial do ensino de História como uma ferramenta para o engajamento crítico com realidades passadas e presentes.

Palavras-Chave: Alfabetização. Anos Iniciais. Ensino de História. Letramento Histórico. Paulo Freire

ABSTRACT

The dissertation investigates literacy practices in the teaching of History in the early years of Elementary Education, emphasizing the connection between reading the world and reading the word, as proposed by Paulo Freire. The research is divided into two stages: a quantitative phase through questionnaires applied to teachers, and a qualitative phase with in-depth interviews. The analysis aims to understand how educators develop reading skills and foster historical thinking among students. The study highlights the importance of integrating historical literacy into the curriculum to support critical thinking and the construction of students' social and civic awareness. Although the concept of historical literacy is not widely recognized by teachers, their pedagogical practices demonstrate the potential of history education as a tool for critical engagement with past and present realities.

Keywords: Literacy. Early years. History teaching. Historical literacy. Paulo Freire

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Objetos dos conhecimentos na BNCC - História, Anos Iniciais.....	19
Gráfico 1 – Gênero dos Professores.....	42
Gráfico 2: Localização das escolas	43
Gráfico 3 – Escolaridade dos professores.....	45
Gráfico 4 – Tipo de rede de ensino.....	47
Gráfico 5 – Anos de atuação no Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	48
Gráfico 6 – Utilização do livro didático de História em sala de aula.....	50
Gráfico 7 – Tempo e organização destinado a disciplina História.....	53
Gráfico 8 – Grau de importância da disciplina Português e Matemática em sala de aula.....	55
Gráfico 9 – Relação entre as datas comemorativas e o ensino de História.....	59
Gráfico 10 – Concepção Freireana e letramento.....	61
Gráfico 11 – Concepção sobre letramento histórico.....	66
Gráfico 12 – Compreensão sobre o conceito histórico de temporalidade.....	70
Gráfico 13 – Compreensão sobre o conceito histórico memória.....	72
Gráfico 14 – Compreensão sobre o conceito histórico sociedade.....	74
Gráfico 15 – Compreensão sobre o conceito histórico diversidade.....	76
Gráfico 16 – Compreensão sobre o conceito histórico cidadania.....	77
Gráfico 17 – Compreensão sobre o conceito patrimônio histórico.....	81
Gráfico 18 – Compreensão do conceito Fontes Históricas.....	82

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ESMAC	Escola Superior Madre Celeste
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UFPA	Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	..13
1. PAULO FREIRE: ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E ENSINO DE HISTÓRIA.....	24
1.1 O Método Paulo Freire	24
1.2 Alfabetização e Letramento no Brasil	28
1.3 Ensino de História, Alfabetização e Letramento	32
2. FORMAÇÃO ACADÊMICA E PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	3
2.1 Perfil dos professores entrevistados	40
2.2 Livros didáticos, organização curricular e Prática Pedagógica	50
3. LETRAMENTO E CONCEITOS HISTÓRICOS NOS ANOS INICIAIS	68
3.1 Temporalidade e Memória	69
3.2 Sociedade, Diversidade e Cidadania	74
3.3 Patrimônio e Fontes Históricas	.81
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
5. PRODUTO DIDÁTICO	88
REFERÊNCIAS	92

INTRODUÇÃO

A Educação Básica no Brasil é dividida em três etapas: Educação Infantil, que vai de 0 a 5 anos, Ensino Fundamental, subdividido em Anos Iniciais, do 1º ao 5º ano, e Anos Finais do 6º ao 9º ano, e Ensino Médio. A criança inicia sua vida escolar com seis meses de idade e vai até os dezessete anos¹, dos quais, dez anos elas ficam sob a responsabilidade docente do pedagogo e sete anos passam a ter tantos professores/as quanto a quantidade de disciplinas ofertadas nas séries dos Anos Final.²²

Na Educação Infantil, etapa na qual a responsabilidade docente está sob o/a pedagogo(a), os currículos escolares devem estar organizados com vista a assegurar aos estudantes cinco direitos de Aprendizagem e desenvolvimento conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Esta etapa está estruturada em cinco “Campos de Experiências”, que “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural”.³ Os Campos de Experiência são: 1) O eu, o outro e nós; 2) Corpo, gestos e movimentos; 3) Traços, sons, cores e formas; 4). Escuta, fala, pensamento e imaginação; 5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.⁴

Os Campos de Experiências são interdependentes e se complementam, permitindo que as crianças desenvolvam suas habilidades e capacidades por meio da interação com diversas áreas do conhecimento. O educador desempenha um papel fundamental ao criar um ambiente propício para experiências significativas, incentivando a curiosidade, a exploração e a reflexão, ao mesmo tempo em que valoriza as iniciativas e os interesses das crianças.

Após o processo de ensino-aprendizado próprio da Educação Infantil, as crianças adentram na etapa mais longa da Educação Básica, o Ensino Fundamental. É nela que se insere a noção disciplinar do currículo. Nesta etapa os “Campos de Experiências” são substituídos por disciplinas, ministradas por professores licenciados em formação específica. É nos Anos Iniciais que ocorre a consolidação das aprendizagens preconizadas na Educação Infantil, bem como a paulatina progressão das práticas de linguagens e experiências estéticas e interculturais das

¹ Isso se considerarmos que no meio do caminho não haja intercorrências como evasão escolar, repetência, ou demais situações que acabam por ocasionar um tempo maior deste aluno na escola.

² BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** (LDB), nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

³ BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília, 2018, p. 40.

crianças⁴.

Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, etapa que corresponde aos cinco primeiros anos, apresentam como componente curricular obrigatório as disciplinas de Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes, Educação Física e Ensino Religioso. É sobre o ensino de História nesta etapa da Educação Básica que este trabalho voltou suas atenções. Mesmo não sendo foco de atuação profissional do historiador, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental são de suma importância para o fomento e produção autônoma do conhecimento histórico dos alunos.

O Mestrado Profissional em Ensino de História é um programa que objetiva proporcionar formação continuada de qualidade para professores que atuam em sala de aula, seja de escolas públicas ou particulares. Tem como finalidade contribuir para a melhoria na prática pedagógica e o ensino de História em nível nacional, haja vista, que é um programa em rede, ofertado de forma simultânea em vários estados da federação. De acordo com o regimento do programa, bem como as orientações dadas por meio dos professores, a pesquisa deveria dialogar com a atuação profissional, tendo como foco principal a relação entre o ensino de história e os variados espaços da sociedade. A opção por estudar o Ensino de História nesta etapa da Educação Básica torna-se imperativa, pois, além da formação em Licenciatura e Bacharelado em História pela Escola Superior Madre Celeste (ESMAC), sou licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA), atuando desde 2015, nos anos finais do Ensino Fundamental da rede privada do município de Ananindeua. No ano de 2021, passei a compor o corpo de servidores da Prefeitura Municipal de Maracanã, como professor dos anos iniciais em turmas do 5º ano, e posteriormente, professor de Educação Infantil do Município de Belém⁵.

Durante esse pouco tempo de atuação nos Anos Iniciais, foi possível perceber a “preferência” por parte da coordenação, pais, e até mesmo secretaria de educação, para que fosse ministrada para os alunos mais aulas de Língua Portuguesa e Matemática. Apesar desses dois componentes curriculares constituírem uma carga horária bem maior em relação aos outros componentes, a pressão exercida sempre partiu da ideia de que esses dois componentes são os mais “importantes”. Essa pressão intensificou-se, particularmente, desde março de 2020, quando

⁴ *Ibid.* 2018, p. 40 e 41.

⁵ Mesmo que essas inquietações tenham surgido no Município de Maracanã-Pará, esta pesquisa não se dedicará apenas ao município em questão, optou-se por uma metodologia de pesquisa quanti-qualitativa que será mais detalhada adiante e que se buscará discutir questões mais abrangentes, onde, mesmo que a dimensão espacial seja importante, ela não será o foco central da pesquisa.

a Educação Brasileira foi diretamente atingida pela Pandemia do Novo Coronavírus. No primeiro momento, sem vacinas e tratamentos adequados, o distanciamento social foi recomendado pela Organização Mundial da Saúde como medida preventiva para conter a disseminação do vírus e o colapso dos sistemas de saúde. Seguindo as orientações, os sistemas de ensino foram obrigados a suspender suas atividades de forma presencial⁶. O “ensino remoto”⁷ foi a “solução” encontrada para mitigar esses efeitos. “Ensino” esse que, no município em que eu atuava na época, materializou-se com entrega precária de cadernos de atividades para que o aluno respondesse em casa e, posteriormente, fossem devolvidos na escola e corrigido pelos/as professores/as.

Com o paulatino retorno às atividades presenciais, o que temos visto, são os efeitos catastróficos deste “ensino remoto”, como a defasagem educacional, principalmente os alunos que estão cursando os anos que compõem o primeiro ciclo de alfabetização e letramento. Um exemplo disso, são alunos/as do 2º ano da Educação Básica que estão com a escrita em níveis silábicos e alguns até mesmo em níveis pré-silábicos, quando, nesta série, espera-se que eles /as estejam no estágio alfabético, onde será trabalhado de forma mais intensa a ortografia com eles. Esses dados encontram respaldo quando analisamos os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2021. Esses resultados evidenciam um impacto significativo da pandemia da COVID-19 na alfabetização dos estudantes brasileiros, especialmente no 2º ano do Ensino Fundamental. Houve uma queda nos níveis de proficiência em leitura e escrita, com aumento da desigualdade entre os estudantes. A interrupção das aulas presenciais, a desigualdade no acesso às tecnologias e as dificuldades dos professores em adaptar suas práticas pedagógicas foram fatores determinantes para esse cenário⁸.

O que tem sido prática até mesmo corriqueira por parte de professores, respaldados pelo consentimento da coordenação, direção e até mesmo dos pais, é uma grande quantidade de aulas de português e matemática, pois segundo em muitas falas “as outras disciplinas eles veem

⁶ Não podemos deixar de pontuar que no caso brasileiro, além das consequências advindas de uma pandemia, sofremos também com o negacionismo por parte do governo federal, bem como a inexistência de políticas públicas voltadas para o campo educacional que objetivassem mitigar os efeitos desta tragédia.

⁷ O Termo Ensino encontra-se aspeado por concorda-se com a abordagem de Dermeval Saviani (2021) “Conforme pretendemos argumentar em nossa exposição, consideramos inadequado denominar “ensino” a modalidade precarizada de atividades virtuais da educação escolar e, por essa razão, utilizaremos o termo sempre entre aspas.” SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. “Educação na Pandemia: a falácia do ‘ensino’ remoto”. Universidade e Sociedade ANDES-SN, ano XXXI, janeiro, 2021.

⁸ Relatório de Resultados do Saeb 2021. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2021/resultados/relatorio_de_resultados_do_saeb_2021_volume_1.pdf. Acesso em: 17/09/2024

depois” ou, ainda, “os alunos precisam aprender a ler e contar”. Neste sentido, as aulas das disciplinas História e Geografia têm sido deixadas de lado, ou, quando muito, sendo utilizadas apenas como “datações do calendário”, trabalha-se “o dia do índio”, “descobrimento do Brasil”, “abolição da escravatura”, “folclore” etc⁹

Logo, podemos inferir que, temos retornado às condições em que o processo de alfabetização tem sido difundido nas escolas, pois como veremos, o processo de letramento envolve questões mais amplas e abrangentes, trazendo para o centro do debate não só a “técnica” de decifrar códigos e produzir sons, mas de entender os diversos usos sociais da língua. Aspecto este, em que as disciplinas de História e Geografia se constituem como locais privilegiados para a construção deste debate.

De acordo com Soares, alfabetização é levar a criança à aquisição do alfabeto, deste modo, seria ensinar tão somente a língua escrita e as habilidades que lhe possibilita ler e escrever¹⁰. Já Kleiman salienta que, este conceito relaciona-se com a aquisição daquilo que a autora chama de primeiras letras¹¹. Esse processo envolve a sequencialização de operações cognitivas. Quando postulamos que uma criança está em processo de alfabetização, estamos fazendo referência ao “processo que envolve o engajamento físico-motor, mental e emocional da criança num conjunto de atividades de todo tipo, que têm por objetivo a aprendizagem do sistema da língua escrita”¹². O conceito de letramento, por sua vez, refere-se a “um processo que envolve diversas capacidades e conhecimentos em relação à leitura de mundo, o qual se inicia quando a pessoa começa a interagir socialmente com as práticas de letramento e o meio em que vive”¹³.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2018), esta etapa da Educação mobiliza o universo escolar de modo que a ação pedagógica tenha por princípio o “interesse manifesto pelas crianças”¹⁴ partindo de suas experiências imediatas. Assim, é possível paulatinamente ampliar a mobilização de operações cognitivas de forma progressivamente mais

⁹ Cabe salientar que essa não é uma prática exclusiva do processo de abertura e volta às atividades presenciais, sabe-se que é muito mais antiga que isso, e será problematizado mais adiante, na medida que o trabalho e as questões forem amadurecendo.

¹⁰ SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2015.

¹¹ KLEIMAN, Angela B. (org), **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

¹² KLEIMAN, Angela B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?**. Campinas, UNICAMP/MEC, 2005. P. 13

¹³ Ibid. 2005, p. 20.

¹⁴ BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018, p. 58

complexas¹⁵. Isso ocorre, pois quando se considera o interesse das crianças, ampliam-se as possibilidades de explorar diferentes temáticas e conteúdos, trazendo a criança como protagonista do seu próprio aprendizado, fortalecendo com isso uma abordagem pedagógica em que a criança seja o centro do processo de ensino aprendizagem.

Durante os primeiros anos do Ensino Fundamental, o conhecimento é progressivamente desenvolvido por meio da consolidação das aprendizagens anteriores e da expansão das práticas de linguagem, bem como da experiência estética e intercultural das crianças. Isso leva em consideração tanto seus interesses e expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ao longo desse período, a autonomia intelectual é aprimorada, a compreensão das normas é aprofundada e o interesse pela vida social é ampliado, capacitando-as a lidar com sistemas mais amplos, envolvendo as relações entre indivíduos, a natureza, a história, a cultura, as tecnologias e o ambiente¹⁶.

Dentro da Base Nacional Comum Curricular, o ensino de História está inserido na Área de Ciências Humanas, sendo “Tempo e Espaço” como seus conceitos fundamentais. Parte-se do pressuposto de que os seres humanos produzem seu Espaço tendo em determinado momento histórico sua apropriação. Neste sentido, às Ciências Humanas devem possibilitar aos educandos a compreensão de Espaço e a sua respectiva relação entre a sociedade e a natureza, de modo que “não se pode deixar de valorizar também a crítica sistemática à ação humana, às relações sociais de poder e, especialmente, à produção de conhecimentos e saberes, frutos de diferentes circunstâncias históricas e espaços geográficos”¹⁷.

Nos Anos Iniciais, percebe-se a responsabilidade do educador, na figura do pedagogo, de promover situações de ensino que contribuam para que os educandos consigam expressar certa autonomia em relação aos processos de investigações que são próprios das Ciências Humanas, “fundamentais para que compreendam a si mesmos e àqueles que estão em seu entorno, suas histórias de vida e as diferenças dos grupos sociais com os quais se relacionam”¹⁸. Daí porque o ensino de Ciências Humanas não pode prescindir de procedimentos que levem em conta a relação progressiva entre a escola, comunidade, o Estado e o país. Essa concepção é percebida na forma como estão distribuídos os conteúdos nesta etapa. Ao observarmos a BNCC é possível identificar

¹⁵ Id, 2018.

¹⁶ BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018 p. 58 e 59.

¹⁷ Ibid, p. 353.

¹⁸ Ibid, p. 355.

essa progressão do conhecimento, que são desenvolvidas e trabalhadas ao longo dos cinco anos dessa etapa de ensino da Educação Básica.

Durante o Ensino Fundamental-Anos Iniciais, o processo de aprendizado se torna mais complexo à medida que o indivíduo reconhece a existência de outros indivíduos e percebe que cada um interpreta o mundo de maneira única. Essa percepção da separação entre o objeto e o pensamento é um passo fundamental para o desenvolvimento da autonomia, de tal modo o sujeito se torna um produtor de diversas linguagens. É a partir dessa compreensão que se estabelece a relação entre o sujeito e a sociedade¹⁹.

No primeiro ano do Ensino Fundamental, tem-se duas unidades temáticas, são elas: “o mundo pessoal: meu lugar no mundo” e “Meu mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo”. Os objetos de conhecimento nesse ano passam pela noção das fases da vida, as diferentes formas de organizações familiares e de vínculos pessoais. Posteriormente, insere-se a escola enquanto espaço social importante, bem como apresenta a diferença entre espaços públicos (escola) e privado (o espaço familiar). Já no segundo ano as Unidades Temáticas passam a ser três tendo a noção de comunidade, seus registros, experiências, trabalho e sustentabilidade como fundamentais. Novamente temos a retomada da concepção do “eu” e do “outro”, porém é neste ano que temos o início da noção de temporalidade, bem como a noção de Fontes e Históricas e Narrativas²⁰.

No terceiro ano essas noções ampliam-se mais ainda, nele, as Unidades Temáticas passam a incorporar os sujeitos que compõem a cidade e o município, o local em que se vive e amplia-se a noção dos espaços públicos e privados. O quarto ano apresenta para as crianças as noções de transformações e permanências dos grupos humanos, bem como a cultura e a circulação em diferentes espaços. É nesse momento que os objetos de conhecimento passam a trazer a noção do surgimento da humanidade no continente africano, agricultura, comércio, escrita. Estuda-se também a presença indígena, a diáspora forçada africana e os processos migratórios que ao longo dos anos contribuíram para a formação do Brasil. O último ano dos Anos Iniciais apresenta duas Unidades Temáticas, “Povos e cultura: meu lugar no mundo e meu grupo social” e “Registros da

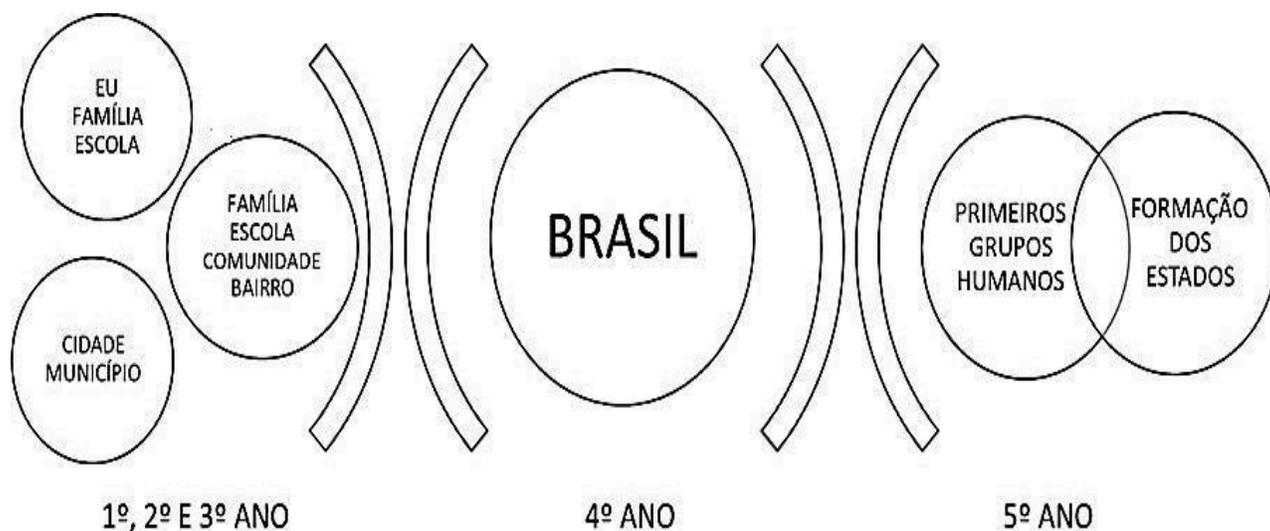
¹⁹ BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018, p. 403.

²⁰ O segundo ano dos Anos Iniciais marca um momento muito peculiar no que tange aos processos de alfabetização e letramento, pois de acordo com a BNCC, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental a prática pedagógica do professor deve ter como foco principal a alfabetização do aluno. Porém, o mesmo documento ressalta que esta prevalência deve ser de modo articulado com as demais habilidades, proporcionando assim o envolvimento deste com práticas diversificadas de letramento (BRASIL,2018).

história: linguagens e culturas”. No quinto ano os objetos de conhecimento retomam algumas noções trabalhadas no quarto ano e apresentam também as formas de organização do Estado, as noções de cidadania, diversidade, tradições orais, memória, e patrimônio histórico²¹.

Observa-se, a partir da análise da BNCC, que nos três primeiros anos a centralidade do Ensino de História recai sobre a criança, sua família, comunidade escolar e a sua cidade, mesmo sendo abordados de formas progressivas, esses conteúdos não oferecem conexões aprofundadas entre o espaço e suas dimensões temporais. No 4º ano, tem-se a inserção da História do Brasil e seus processos migratórios e no 5º ano essa escala temporal e espacial ampliam-se para abordagem do passado, dos primeiros grupos humanos e as diversas teorias sobre o início da civilização. Para uma melhor visualização dessa disposição de unidades temáticas, utilizo o esquema abaixo apresentado por Carie, Lima e Giavara (2022)²².

Figura 1 – Objetos dos conhecimentos na BNCC - História, Anos Iniciais.



Fonte: Extraído de Carie; Lima; Giavara (2022, p. 102).

Mesmo sendo um documento norteador das políticas curriculares brasileiras, não podemos deixar de salientar o caráter de exceção em que a Base Nacional Comum Curricular foi

²¹ BRASIL. op. cit., p.406-415

²² CARIE, Nayara Silva; LIMA, Carollina Ramalho Ramos; GIAVARA, Ana Paula. A BNCC de História para os anos Iniciais: reflexões sobre a apropriação da noção de competências. In: **A BNCC de História: entre prescrições e práticas**. Recife: Editora Universidade de Pernambuco, 2022, p. 102.

construída e promulgada. Ele é extremamente criticado, seja pela forma em que foi construído, seja pelo seu conteúdo, pois apresenta uma série de contradições, fruto das políticas neoliberais e de grandes corporações que se apropriaram de um momento de instabilidade política para implementarem seus objetivos privatistas na educação²³.

Voltando para a análise dos conteúdos dispostos da BNCC, o que podemos observar é que ao longo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental os conteúdos curriculares do Ensino de História, proposto pela BNCC, buscam sobretudo proporcionar à criança “habilidades” que lhe possibilitem se entender como “sujeitos históricos” e as suas “relações sociais” com o Espaço e com o Tempo. Isso é (im)posto, a partir de uma leitura superficial e hegemônica de um currículo “comum”, que acaba por não atender às especificidades locais e regionais em que os alunos estão situados, por assim dizer, os seus “mundos” e as leituras que os/as educandos/as fazem deles, o que, na lógica freireana, promoveria uma educação crítica e emancipadora, sem perder de vista o imperativo das práticas de letramento que são inerentes desta etapa da Educação Básica.

Compreender as proposições de Paulo Freire é de suma importância para este trabalho. Ele que é um dos mais importantes teóricos da educação brasileira compreende a alfabetização como um processo pelo qual o educando aprende a ler e a escrever, porém este processo seria para além de codificar e decodificar letras e sons. Sendo assim, a alfabetização seria um processo de natureza social e política, pois envolveria a tomada de consciência sobre as condições de vida e a capacidade de agir para mudá-las. Para Freire, a alfabetização e o letramento não podem ser vistos de forma isolada ou limitados à simples aquisição de habilidades técnicas. Eles são fundamentais para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de se inserir de forma ativa e transformadora na sociedade. É sobre este prisma que essa pesquisa parte da concepção freiriana, na qual a leitura de mundo precede a leitura da palavra e, por conseguinte, a significação dos conceitos históricos que serão articulados e aprofundados nos anos seguintes da educação básica.

²³ Para compreender melhor este assunto, indicamos a leitura do artigo de PEREIRA, J. N., & EVANGELISTA, O. (2019). Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann. **Movimento-Revista De Educação**, (10), p. 65-90. Nele as autoras buscam compreender os movimentos políticos em torno dos anos de 2016 e 2018, anos esses que foram marcados por instabilidade política que aceleram o processo de aprovação de uma Base Nacional Comum Curricular alvo de severas críticas de pesquisadores e estudiosos da área, mas que foi abraçado por grandes editoras e fundações educacionais privadas. Uma das principais analisadas pelas autoras é a Fundação Lemann onde concluiu-se que “Nova Escola atuou para elaborar e difundir um modelo docente estruturado sobre a apropriação das Competências Socioemocionais e o manejo das Tecnologias da Informação e Comunicação. Associando-as chegar-se-ia ao ‘professor 4.0’, preocupado com a aprendizagem pragmática, sinônimo de qualidade de ensino. Ao contrário do protagonismo docente, configura-se o professor gerenciado.”

Neste sentido, compreendo a história enquanto componente curricular indispensável no processo de letramento²⁴. Tenho como pressuposto a importância da leitura de mundo e da palavra, em uma concepção freireana, a partir das potencialidades da disciplina de História, que pode propiciar para além de uma concepção alfabetizadora (do saber ler e escrever), predominante na cultura escolar, as possibilidades do letramento histórico como elemento de formação social, cidadã e crítica dos educandos que estudam na segunda etapa da Educação Básica, com ênfase nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, uma questão que nos permite ser posta é: qual a relação entre o processo de alfabetização e letramento e o acesso ao conhecimento histórico, haja vista, que esta é uma das competências preconizadas pela Base Nacional Comum Curricular? De que forma o Letramento Histórico está sendo trabalhado com turmas do Ensino Fundamental? Visto que os documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (2010), nestes anos, a prática pedagógica deve ser orientada partindo do pressuposto da prevalência do processo de alfabetização e letramento.

Compreendemos que o conceito de Letramento Histórico difere significativamente daquele buscado pela área de Língua Portuguesa. A História não se coloca como uma disciplina concorrente, nem tampouco como um complemento do processo de alfabetização e letramento. Pelo contrário, a História, a partir de seus próprios pressupostos, objetivos, métodos e técnicas, é uma parte essencial deste processo. Ela se configura como um componente indissociável e imprescindível na formação dos alunos, especialmente nessa etapa inicial de desenvolvimento. Ao entender a História como uma ferramenta para a leitura de mundo, enfatizamos que ela não apenas contribui para a construção do conhecimento, mas também para a formação de um pensamento crítico e reflexivo, fundamental para a compreensão do passado e de suas conexões com o presente. Assim, sua presença se faz necessária para que os alunos possam ir além da decodificação de palavras, alcançando uma leitura mais ampla e contextualizada da realidade.

A presente pesquisa teve como objetivo investigar as práticas de letramento no Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com o intuito de compreender de que maneira

²⁴ Este conceito será melhor explorado ao longo do texto, porém neste momento basta-nos salientar que quando falamos de letramento estamos no referindo à capacidade de uma pessoa não apenas saber ler e escrever, mas também de compreender e produzir textos de forma crítica e reflexiva, usando a linguagem de forma adequada e eficaz em diferentes contextos sociais. Neste sentido o Letramento vai além do simples conhecimento técnico das letras e palavras, envolvendo habilidades cognitivas, sociais e culturais, como interpretar informações, fazer inferências, argumentar, negociar significados e se comunicar com diferentes públicos em diferentes situações.

os professores articulam a leitura de mundo com a leitura da palavra no contexto histórico. A pesquisa buscou explorar como as práticas pedagógicas desses educadores contribuem para o desenvolvimento das habilidades leitoras e para a construção do pensamento histórico dos alunos.

Para tanto, a investigação foi dividida em duas etapas. A primeira consistiu na aplicação de questionários, de caráter quantitativo, respondidos por professores que atuam nos Anos Iniciais. O questionário, composto por 25 questões, procurou abarcar diferentes dimensões da prática docente, desde a abordagem do conteúdo de História até a promoção do letramento nas crianças, dentro do espaço da sala de aula.

Complementando essa fase quantitativa, a pesquisa também incluiu uma etapa qualitativa, realizada por meio de entrevistas com quatro professores dos Anos Iniciais. As entrevistas tiveram o objetivo de aprofundar as percepções levantadas pelos questionários, permitindo uma análise mais rica e reflexiva sobre os desafios e estratégias adotadas pelos docentes para o ensino de História e o letramento.

A análise dos dados possibilitou identificar tanto práticas comuns quanto singularidades nas abordagens dos professores, oferecendo uma visão abrangente sobre o papel do letramento no ensino de História e suas implicações na formação crítica dos estudantes nas séries iniciais.

Esta dissertação está estruturada em três capítulos, que buscam compreender as relações entre o ensino de História e as práticas de alfabetização e letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir de uma perspectiva crítica e freireana. O objetivo é investigar como esses processos pedagógicos podem contribuir para a formação de sujeitos críticos, capazes de interpretar e transformar o mundo ao seu redor, dentro de uma proposta de educação emancipadora.

No primeiro capítulo, intitulado “Paulo Freire: Alfabetização, Letramento e Ensino de História”, apresento o referencial teórico que fundamenta a pesquisa. O capítulo inicia com uma discussão sobre as contribuições de Paulo Freire para o campo da educação, especialmente no que se refere à alfabetização e ao letramento. É explorado o conceito de Freire de que a “leitura de mundo precede a leitura da palavra”, ressaltando como a educação deve ir além da simples codificação e decodificação de palavras, buscando promover a consciência crítica dos educandos sobre o seu papel no mundo. A partir dessa premissa, a alfabetização e o letramento são compreendidos como processos políticos e sociais, que não podem ser desvinculados da formação crítica dos sujeitos. Nesse sentido, o ensino de História, nos Anos Iniciais, é visto como

um espaço privilegiado para desenvolver essa leitura crítica de mundo, promovendo o letramento histórico, que contribui para a construção de uma cidadania ativa e reflexiva.

O segundo capítulo dedica-se à apresentação dos dados empíricos da pesquisa, dividida em duas etapas: quantitativa e qualitativa. Primeiramente, são discutidos os resultados dos questionários aplicados a professores dos Anos Iniciais, que forneceram informações valiosas sobre a formação acadêmica e a prática profissional desses educadores. Essa etapa quantitativa permitiu traçar um panorama das condições de formação e atuação dos professores, revelando aspectos importantes sobre como eles lidam com os desafios do ensino de História e o desenvolvimento do letramento em suas turmas. Em seguida, o capítulo avança para a análise qualitativa, na qual foram realizadas entrevistas com cinco professores que atuam nos Anos Iniciais. Essas entrevistas tiveram como objetivo aprofundar os temas abordados no questionário, proporcionando uma reflexão mais detalhada sobre as percepções, dificuldades e estratégias que os professores utilizam em sala de aula. Essa etapa qualitativa trouxe à tona a riqueza das experiências docentes, permitindo um olhar mais sensível e aprofundado sobre as práticas cotidianas no ensino de História e os caminhos trilhados pelos professores para promover o letramento histórico e a formação crítica dos alunos.

No terceiro capítulo, realizo a análise dos dados coletados à luz das práticas pedagógicas, das concepções de ensino e do currículo vigente, com foco específico no ensino de História. O capítulo propõe discutir como os professores entrevistados articulam suas práticas pedagógicas com o currículo prescrito, e como suas concepções de educação e história influenciam a forma como abordam o conteúdo histórico em sala de aula. São abordadas as estratégias utilizadas pelos docentes para integrar o ensino de História aos processos de alfabetização e letramento, evidenciando como essas práticas dialogam com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, o capítulo analisa como o currículo é implementado nas escolas e como os professores conciliam as exigências curriculares com a necessidade de promover uma educação crítica e emancipadora. Essa análise se aprofunda nas práticas pedagógicas dos docentes, buscando identificar os desafios enfrentados e as soluções encontradas para trabalhar o letramento histórico de maneira significativa, valorizando a autonomia e a reflexão crítica dos alunos. O capítulo, portanto, visa a contribuir para a compreensão do papel do ensino de História na formação cidadã dos estudantes, mostrando como esse componente curricular pode ser um espaço de resistência e transformação social.

1.

PAULO FREIRE: ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E ENSINO DE HISTÓRIA

1.1 O MÉTODO PAULO FREIRE

Paulo Freire (1921-1997) foi um importante educador, pedagogo e filósofo brasileiro, conhecido mundialmente por seu trabalho no campo da educação crítica e popular. Sua vida, bem como sua obra são marcadas por uma preocupação constante com a luta contra a opressão e a desigualdade, especialmente em relação aos mais pobres e marginalizados. Ele nasceu em Recife, capital do estado de Pernambuco, no Brasil. Sua família era de classe média baixa e ele foi criado em um ambiente religioso, frequentando escolas jesuítas durante sua infância e adolescência. Aos 17 anos, Freire começou a estudar direito na Universidade de Recife, mas logo mudou para a faculdade de filosofia. Durante seus estudos, ele ficou cada vez mais interessado nas questões sociais e políticas do Brasil.

Durante a década de 1940, Freire trabalhou como professor de Língua Portuguesa e História em escolas públicas e particulares de Pernambuco, onde desenvolveu um interesse especial pela educação de adultos e trabalhadores rurais. Em 1959, foi nomeado diretor do Departamento de Extensão Cultural da Universidade do Recife, onde criou o programa de alfabetização de adultos conhecido como "Método Paulo Freire".

Durante os anos de 1961 e 1962, o foco central de seus estudos era a melhoria das condições de vida e educação das comunidades rurais, sua filosofia de vida fazia com que ele buscasse maneiras de construir uma sociedade mais justa e igualitária. Freire propunha que o sujeito cognoscente deveria compreender sua situação como protagonista através de uma leitura crítica do mundo, algo que só seria possível com uma educação problematizadora. Com base nesses princípios, ele criou seu método de ensino, que teve um papel importante no Movimento

de Cultura Popular do Recife. No entanto, o método em si não era o objetivo final de sua luta, mas sim uma forma de despertar a consciência dos analfabetos adultos para a leitura e a compreensão do mundo ao seu redor²⁵.

Em 1963, no Governo de João Goulart, Paulo Freire liderou um programa nacional de alfabetização que visava ensinar as pessoas a lerem e escreverem em apenas 45 dias. Ele desenvolveu um método de alfabetização baseado na conscientização social, que envolvia a leitura crítica de palavras e frases que refletiam as condições de vida dos alunos. Esse método se tornou conhecido como "Método Paulo Freire" e foi usado não só no Brasil, mas também em outros países em desenvolvimento.

Paulo Freire destacou-se no cenário político-educacional da época com uma proposta de educação de adultos – alfabetização – que submetia o ensino e a aprendizagem da escrita à tomada de consciência pelo “educando” de si e do mundo, proposta na qual se assumia categoricamente o reconhecimento de que o sentido de aprender algo – no caso, alfabetizar-se – está intrinsecamente relacionado com o propósito de poder agir no mundo, de forma a modificá-lo²⁶.

O método de Freire, baseado na ideia de que a alfabetização deveria ser uma forma de conscientização política e social, tornou-se uma referência para a educação popular em todo o mundo. No entanto, em 1964, um Golpe Civil-Militar derrubou o governo democrático do Brasil e Freire foi preso e exilado sob a acusação de suas ideias serem consideradas subversivas e perigosas pelo regime da época.

Durante seu exílio, que durou 16 anos, Freire lecionou em universidades dos Estados Unidos e da Europa e continuou a desenvolver sua teoria da Educação Crítica e Libertadora. Ele argumentava que a educação deveria capacitar as pessoas a pensarem criticamente sobre o mundo em que vivem e a tomar medidas para mudá-lo.

Em 1980, após a queda da Ditadura Militar no Brasil, Freire retornou ao seu país natal e continuou seu trabalho como educador e pensador. Ao longo de sua carreira, Paulo Freire escreveu vários livros sobre educação, entre os quais se destacam "Pedagogia do Oprimido" (1968), "Pedagogia da Autonomia" (1996) e "Educação como Prática da Liberdade" (1967).

Compreender a concepção que Paulo Freire tem de Educação e de Alfabetização é de

²⁵ LIMA PG. Uma leitura sobre Paulo Freire em três eixos articulados: o homem, a educação e uma janela para o mundo. **Pro-Posições** [Internet]. 2014 p. 68-67.

²⁶ BRITTO, Luiz Percival Leme; GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini di. “Leitura do mundo” e educação em Paulo Freire. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 43, n. 0, p. 1-18, nov. 2022. FapUNIFESP (SciELO), p.3.

suma importância para este trabalho, pois é partindo de suas contribuições que este seguirá suas análises. Não nos deteremos propriamente no “Método de Paulo Freire”, mesmo reconhecendo sua inquestionável importância para a Educação não só brasileira, mas mundial, detenho-me na forma que este pensa a sua “lógica educacional” – “lógica” essa que perpassa por seu método de ensino. Uma das principais características do método Paulo Freire é o uso da leitura do mundo como ponto de partida para o processo educativo. Isso significa que a educação deve começar com a realidade concreta das pessoas, suas experiências e desafios, para que possam se engajar em um processo de reflexão crítica sobre o mundo e sobre si mesmos.

Outra característica importante do método é o enfoque na conscientização. Paulo Freire acreditava que a educação não deveria ser um processo de simplesmente transmitir conhecimento, mas sim de ajudar as pessoas a se tornarem conscientes de sua própria realidade e dos processos sociais e históricos que a moldaram. “Uma das características do homem é que somente ele é homem. Somente ele é capaz de tomar distância frente ao mundo. [...] os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada”²⁷. Para o autor a conscientização constitui-se como um teste de realidade que nos permite desvendar cada vez mais a essência fenomênica do objeto que estamos analisando. Não se trata apenas de estar diante da realidade com uma postura intelectual falsa. A conscientização só existe através da práxis, ou seja, da ação reflexiva e prática em seu sentido ético-político-social. Essa unidade dialética é o modo permanente de ser ou transformar o mundo que caracteriza os seres humanos. Nessa direção, a conscientização parte da ideia da libertação e humanização dos sujeitos sociais diante aos efeitos do capital, por esse motivo a alfabetização do educando não pode ser de forma acrítica ou apolítica, visto que a leitura de mundo compõe um passo essencial para a libertação, humanização e transgressão aos efeitos do sistema capitalista nas relações sociais. Envolve, portanto, uma educação libertadora, no qual a prática seja baseada na criticidade e historicidade, fazendo com que as pessoas assumam o papel de sujeitos que constroem e reconstróem o mundo.

Desta maneira, o processo de alfabetização política – como o processo linguístico – pode ser uma prática para a “domesticação dos homens”, ou uma prática para sua libertação. No primeiro caso, a prática da conscientização não é possível em absoluto, enquanto no

²⁷ FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Trad. Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. p.15

segundo caso o processo é, em si mesmo, conscientização²⁸.

Paulo Freire é enfático em definir o que seria a conscientização, para Freire ela seria o ato de tomar posse da realidade. Como consequência direta, ela produzirá a "desmitologização", por isso que as classes dominantes e opressoras jamais poderão provocar nas classes dominadas o processo de conscientização, pois o passo seguinte a tomada de consciência seria o da libertação. "Por isso mesmo a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a "desvela" para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante"²⁹.

Um conceito de Paulo Freire que será central neste trabalho é o conceito de Leitura de Mundo para o autor "leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele"³⁰.

Freire concebe a leitura como um ato social sem perder de vista sua dimensão cognitiva. Por isso, propõe que o ponto de partida para a organização do ensino deve ser o mesmo de onde parte a cognição: a reconhecimento, o reconhecimento, "ato fundamental da mente" por meio do qual se constroem os significados.³¹

Leitura, para Paulo Freire, é um processo que vai além da simples decodificação de palavras. Ela envolve tanto a interpretação quanto a compreensão crítica da realidade em que se vive. Freire argumenta que não é possível compreender plenamente o mundo e suas dinâmicas sem analisar as relações de poder, as estruturas sociais e as desigualdades presentes na sociedade. Nesse sentido, a proposta freireana oferece um caminho poderoso para pensar o ensino de História nos Anos Iniciais, pois ao colocar a "leitura de mundo" como ponto de partida para a educação, permite que o ensino de História seja construído a partir das experiências concretas dos alunos, promovendo uma aprendizagem que faça sentido para eles.

Essa concepção freireana ajuda a criar estratégias pedagógicas que conectam o conteúdo histórico à vida cotidiana dos alunos, de modo a promover a reflexão crítica sobre a sua realidade social. Ao integrar a leitura crítica do mundo com o ensino de História, o professor não apenas transmite fatos, mas conduz os alunos a perceberem como esses fatos se relacionam com as

²⁸ Ibid. 1979, p. 16

²⁹ Ibid, 1979, p.18

³⁰ FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. A importância do ato de ler – em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982, p.9

³¹ MORTATTI, M. R. **Métodos de alfabetização no Brasil**: uma história concisa [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2019, 175 p.

estruturas de poder e opressão que ainda influenciam suas vidas. Assim, o ensino de História, à luz da pedagogia freireana, torna-se uma ferramenta para que os alunos compreendam e questionem o lugar que ocupam na sociedade, desenvolvendo a capacidade de agir de forma consciente e transformadora.

Ao utilizar a abordagem freireana, o educador é incentivado a criar atividades que dialoguem diretamente com a realidade vivida pelos alunos, conectando as histórias locais e suas identidades culturais ao conteúdo oficial. Isso torna o processo de ensino-aprendizagem mais participativo, engajando os alunos como sujeitos ativos na construção do conhecimento histórico, e permitindo que eles desenvolvam uma leitura crítica tanto do passado quanto do presente. Assim, as estratégias pedagógicas freireanas não apenas viabilizam o desenvolvimento do letramento histórico, mas também promovem a formação de sujeitos críticos e reflexivos, preparados para transformar suas realidades.

1.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO BRASIL

A partir do final do século XIX, a educação no Brasil ganhou destaque como uma instituição fundamental para a formação das futuras gerações, refletindo os ideais republicanos e buscando estabelecer uma nova ordem política e social. A universalização da educação foi vista como um meio de promover a modernização e o progresso, além de ser considerada essencial para o avanço e desenvolvimento social. De acordo com Mortatti³² a alfabetização passou a ser valorizada como um instrumento privilegiado para adquirir conhecimento e iluminação, desempenhando um papel fundamental na escola obrigatória, laica e gratuita. Aprender a ler e escrever era visto como uma transição para um novo mundo de cultura escrita, que trazia consigo novas formas de pensar, sentir, desejar e agir.

O ensino inicial da leitura no Brasil, no contexto da busca pela universalização da educação e da formação de cidadãos para a nova ordem republicana, tornou-se um problema estratégico de grande importância. A capacidade de alfabetizar as crianças passou a ser vista como um indicador crucial da eficácia da escola em cumprir sua promessa de proporcionar acesso ao mundo da cultura letrada. Isso desencadeou um movimento de escolarização das práticas de leitura e escrita, buscando estabelecer métodos de ensino adequados para esse fim. A

³² Ibid, p. 31

alfabetização foi encarada como um passo fundamental para a inserção no mundo público da cultura escrita, introduzindo novas formas de pensar, sentir, desejar e agir. Esse processo representou uma mudança significativa na maneira como a educação era concebida e implementada, visando promover o desenvolvimento social e o progresso por meio do acesso ao conhecimento e à iluminação proporcionados pela leitura e escrita³³.

Durante o período republicano, foram implementadas diversas políticas e iniciativas para promover a alfabetização em larga escala. A criação de escolas públicas, a instituição do ensino obrigatório e a formação de professores especializados foram alguns dos esforços empreendidos para universalizar o acesso à Educação Básica e à alfabetização. As cartilhas de alfabetização desempenharam um papel importante nesse processo. Elas eram recursos didáticos utilizados para ensinar crianças e adultos a ler e escrever, apresentando de forma gradual e sequencial as letras, sílabas e palavras.

De acordo com Mortatti³⁴ Cartilhas como a "Cartilha Maternal", de João de Deus, e a "Cartilha Caminho Suave", de Branca Alves de Lima, foram amplamente adotadas nas escolas brasileiras. As cartilhas de alfabetização, foram amplamente utilizadas no Brasil, principalmente até os anos 1990, sendo produzidas por educadores-autores. As cartilhas de alfabetização tiveram um papel essencial neste período. Elas foram desenvolvidas como recursos pedagógicos para ensinar crianças e adultos a ler e escrever, oferecendo um guia estruturado para o processo de alfabetização. Esses materiais apresentavam as letras, sílabas, palavras e frases de forma gradual e sequencial, contribuindo para a democratização do acesso à educação e auxiliando na alfabetização em massa. Embora tenham sido criticadas por sua abordagem mecânica, as cartilhas representam um marco na história da educação brasileira, simbolizando as primeiras etapas em direção ao domínio da linguagem escrita.

Ao longo desses aproximados 120 anos, a cartilha sofreu alterações relativas ao método e teve aprimorados e atualizados vários de seus aspectos, especialmente o suporte material e os temas abordados nas lições. Entretanto, permaneceu até os dias atuais assim como se conservou intocada sua condição de imprescindível instrumento de concretização de determinado método, ou seja, da sequência de passos pré-determinados para o ensino e aprendizagem iniciais da leitura e escrita, e, em decorrência, da configuração silenciosa de determinado conteúdo de ensino assim como de certas também silenciosas, mas efetivamente operantes, concepções de alfabetização, leitura,

³³ Ibid, p. 31-32

³⁴ Ibid, p.75-76.

escrita, texto e linguagem/língua³⁵.

As cartilhas eram utilizadas por professores, tutores ou familiares que assumiam a responsabilidade de ensinar os rudimentos da leitura e escrita. No entanto, é importante destacar que as cartilhas em si não representavam uma abordagem metodológica específica. Cada cartilha adotava o método com o qual seu autor se identificava melhor. As cartilhas geralmente se dividiam em dois métodos principais: o método sintético e o método analítico. No método sintético, o ensino se inicia a partir das partes mais básicas, ou seja, das unidades fonéticas ou letras isoladas, e gradualmente avança em direção ao todo, que é o texto completo. Nesse método, os alunos aprendem primeiro as letras e seus sons individuais, e depois são introduzidos a combinações de letras que formam palavras, frases e, por fim, textos. Já no método analítico, o ensino parte do todo, ou seja, de textos completos, e vai se desmembrando em unidades menores. Os alunos começam lendo e analisando textos como um todo, identificando palavras e frases, e posteriormente desmembrando-as em sílabas e, por fim, em letras e/ou fonemas. Portanto, as cartilhas desempenhavam um papel importante como ferramentas de apoio no processo de alfabetização, e sua escolha estava relacionada à preferência e abordagem do autor. Cada método tinha suas vantagens e desvantagens, e o uso das cartilhas variava de acordo com as preferências e contextos educacionais³⁶.

Uma das principais estudiosas sobre a história da Alfabetização no Brasil é Maria Rosário Longo Mortatt³⁷, a autora aponta quatro momentos importantes para se pensar a Alfabetização em nosso país, para ela, o primeiro momento seria o que ela chama de metodização do ensino da leitura, o segundo seria a institucionalização do método analítico, o terceiro seria alfabetização sob medida e por fim o quarto e último momento seria Alfabetização: construtivismo e desmetodização. Não é objetivo deste trabalho fazer um levantamento histórico da Alfabetização e letramento no Brasil, por esse motivo iremos focar no último momento apontado pela autora.

Segundo Mortatt³⁸ foi a partir da década de 1980 que houve questionamentos e mudanças

³⁵ *Ibid.*, p. 87

³⁶ TELES, Albertisa da Silva. **História da alfabetização no Brasil e seus reflexos na alfabetização contemporânea**. 2021. 91 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Psicologia e Educação, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2021, p.11

³⁷ MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 04 junho 2023. P.5-12

³⁸ *Ibid.*, 2006 p. 11

na educação devido a novas conjunturas políticas e sociais, especialmente relacionadas ao fracasso da alfabetização escolar. Essas transformações foram impulsionadas pelo pensamento construtivista, baseado nas pesquisas de Emília Ferreiro sobre a psicogênese da linguagem escrita. Essa abordagem trouxe uma revolução conceitual, enfatizando o processo de aprendizagem da criança e questionando a necessidade das cartilhas e métodos tradicionais. Houve esforços para difundir o construtivismo por meio de materiais, formações e apropriação institucional. Embora existam cartilhas "construtivistas", tradicionais e livros de alfabetização coexistindo, o modelo veiculado pelas cartilhas ainda é predominante, mesmo que os professores se identifiquem com abordagens construtivistas.

Foi nesse período que entra no debate educacional nacional o conceito de Letramento. De acordo com o dicionário Aurélio, Letramento seria um “Processo pedagógico de aquisição e domínio da capacidade de ler, escrever e interpretar textos”³⁹. Lorita Helena Campanholo Bordignon e Marilane Maria Wolff Paim⁴⁰ utilizam os estudos de Maria Rosário Longo Mortatt e Magda Soares para salientar que a reflexão sobre o conceito de letramento surge da compreensão de que não basta apenas estar alfabetizado, mas é necessário adquirir habilidades, competências e conhecimentos para utilizar a leitura e a escrita no cotidiano e exercer a cidadania. As concepções e métodos utilizados na alfabetização são questionados para atender a essas expectativas. De acordo com as autoras, a discussão sobre letramento chegou ao Brasil por volta de 1980, influenciada por estudos da psicologia e linguística, em resposta à necessidade de alfabetizar e letrar os sujeitos em contextos cada vez mais letrados. O termo letramento foi utilizado pela primeira vez no Brasil em 1986 por Mary Kato, e posteriormente em livros como "Os significados do letramento" organizado por Ângela Kleiman e "Alfabetização e letramento" de Leda V. Tfouni. O surgimento do termo "*literacy*" representou uma mudança histórica nas práticas sociais, pois as novas demandas sociais pelo uso da leitura e escrita exigiram uma nova palavra para descrevê-las.

Ao observarmos a historicidade dos conceitos de Alfabetização e Letramento na História do Brasil podemos identificar que a valorização da alfabetização como um instrumento para adquirir conhecimento e iluminação foi impulsionada pela busca da universalização da educação

³⁹ LETRAMENTO, In: **Dicionário Aurélio**. Ananindeua, <https://www.dicio.com.br/letramento/>, 14 de dezembro de 2022.

⁴⁰ BORDIGNON, Lorita Helena Campanholo; PAIM, Marilane Maria Wolff. **Alfabetização no Brasil**: um pouco de história. *Educação em Debate*, Fortaleza, v. 39, n. 74, p. 51-67, dez. 2017. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/32881/1/2017_art_lhcbordignon.pdf. Acesso em :04 junho. 2023. p.58-59

e formação de cidadãos na nova ordem republicana. Aprender a ler e escrever representou uma transição para um novo mundo de cultura escrita, trazendo consigo formas inovadoras de pensar, sentir, desejar e agir. Para alcançar este intento de universalizar a alfabetização em massa no Brasil, foram implementadas diversas políticas e iniciativas. É nesse contexto, que as cartilhas desempenharam um papel importante como recursos didáticos para ensinar crianças e adultos a ler e escrever, embora tenham sido criticadas por sua abordagem mecânica. As cartilhas simbolizam um marco na história da educação brasileira, representando as primeiras etapas rumo ao domínio da linguagem escrita.

A partir da década de 1980, houve questionamentos e mudanças na educação brasileira devido a transformações políticas, sociais e ao fracasso da alfabetização escolar. O pensamento construtivista, influenciado pelas pesquisas de Emília Ferreiro sobre a psicogênese da linguagem escrita, revolucionou o conceito ao enfatizar o processo de aprendizagem da criança e questionar a necessidade das cartilhas e métodos tradicionais. Surgiu então o conceito de letramento, que vai além da mera habilidade de ler e escrever, buscando desenvolver competências e conhecimentos para a utilização da leitura e escrita no dia a dia e o exercício da cidadania.

1.3 ENSINO DE HISTÓRIA, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Após apresentarmos a forma como a Educação Básica está estruturada, bem como a lógica que o Ensino de História é disposto na BNCC, cabe-nos promover o diálogo entre os conceitos de Alfabetização e Letramento e o Ensino de História. Não podemos pensar ensinar História para uma criança sem estarmos fazendo um processo de alfabetização e letramento, de igual modo, não podemos excluir o Ensino de História desses processos. Patrícia Bastos de Azevedo (2012)⁴¹ é categórica ao afirmar que a ação do historiador em sala de aula é uma ação de letramento. É bem verdade que o foco deste trabalho são os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e mesmo escrevendo sobre professores dos Anos Finais, a autora aponta questões inerentes a este trabalho, pois ela entende como desafiador essa correlação entre Ensino de História e processos de Letramento. Um desses problemas é a formação de professores. Assim, ao propor essa discussão para professores licenciados em História, ela salienta que eles não são formados para alfabetizar, e sim, para ministrarem aulas de história. Neste sentido o inverso

⁴¹ AZEVEDO, P. B. **Ensino de história, historiografia e produção de sentido em práticas de letramento**. 35ª Reunião Anual Anped, Porto de Galinhas, 2012.

também poderia ser posto, na medida em que os licenciados em pedagogia não possuem formação específica para operar conceitos históricos, porém são mais bem preparados para desenvolverem práticas de letramento.

Não é o letramento em Língua Portuguesa que está sendo objeto de estudo, e sim o Letramento Histórico nesta etapa da Educação Básica. Portanto, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental seriam a etapa em que ocorreria a mobilização de um conjunto de práticas objetivando a alfabetização do aluno, para que assim concretize-se a expectativa de desenvolvimento de formas fluentes de ler e escrever, e, no decorrer do processo de escolarização este aproprie-se da linguagem científica o que pode ser denominado de letramento disciplinar.

Essas práticas iniciam-se nos Anos Iniciais primordialmente por meio da oralidade, porém elas estruturam-se em torno da tríade oralidade, leitura e escrita.

Na sala de aula de História, as práticas de oralidade, leitura e escrita são dimensionadas de forma diferente da vida cotidiana e da ciência de origem (em nosso caso, da História). Ademais, as práticas de letramento são um conjunto de signos sociais e, como tal, são constrangidas e cerceadas pelas questões sócio-históricas que permeiam a escola e constituem sua tradição. Como produtoras de cultura, essas práticas extrapolam o espaço físico da escola e compõem a sociedade de sentido e de significação. Todavia, não podemos esquecer ou negar que se trata de uma via de mão dupla, e, como tal, a escola também é impactada pela sociedade e seus diferentes e diversos movimentos culturais.⁴²

Segundo esta concepção, o letramento abarca um processo abrangente, diversificado e relacionado a todas as interações com as culturas escritas presentes na sociedade e nos grupos sociais em que as pessoas estão inseridas. No entanto, no âmbito escolar, o letramento assume uma perspectiva mais direcionada, intencional e com expectativas de progressão de etapas para os alunos em processo de escolarização. Nesse contexto, o letramento disciplinar, incluindo o letramento histórico, faz parte desse conjunto de expectativas e propostas presentes no ambiente escolar. Essa ambiguidade e disputa de sentidos em torno do letramento são fatores que geram tensões. Quando um professor expressa preocupação com um aluno que chega ao 6º ano sem habilidades de leitura ou escrita, ele está se referindo a um letramento específico, anterior ao letramento disciplinar.⁴³

Partindo desta perspectiva, ancorados nas reflexões de Azevedo (2013), entendemos que a história enquanto componente curricular e parte integrante do processo de alfabetização afasta-se

⁴² BASTOS, Rocha, H. A. (2020). Letramento(s) histórico(s): Uma proposta plural para o ensino e a aprendizagem de História. *Revista Territórios E Fronteiras*, volume 13 Nº 2, p.276.

⁴³ Ibid, p.276.

do cerne dos seus objetivos mais restritos de codificação e decodificação do sistema alfabético, o letramento é compreendido como uma ampliação desses objetivos, pois ele incorpora tanto a oralidade, como a escrita e leitura. Ele insere essas competências em uma perspectiva de uma sociedade que é marcada por práticas de leitura e escrita. No momento em que ocorre as aulas de história, o seu ensino constitui-se de atos de oralidade, escrita e leitura, porém eles são mediados por signos históricos, “as práticas de letramento que habitam a História ensinada, distintas da aquisição inicial da alfabetização, estão entrelaçadas com a dinâmica escolar e com o mundo da vida”⁴⁴.

O 5º ano do Ensino Fundamental, por exemplo, é um espaço peculiar para algumas reflexões, pois ele pode ser entendido como um ano singular neste processo, pois ao final dele, espera-se que o aluno já esteja em processo de consolidação das práticas de alfabetização e em um estágio de ampliação das práticas de letramento. Não é foco deste trabalho compreender o processo de transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental, entretanto pontuamos as particularidades dessa transição, pois o aluno deixa pela primeira vez de ter um professor ou uma professora polivalente e passa a ter um número muito maior de professores, estes tratam de modo geral, suas disciplinas de forma particularizadas e não mais de forma tão articuladas como eram até o 5º ano:

O que era o centro e os esforços do professor e do aluno nas séries iniciais muda de configuração. Oralidade, leitura e escrita não são mais o objeto a ser apreendido, mas tornam-se o instrumento para aprender a disciplina, isto é, não se estuda para aprender a falar, ler e escrever corretamente, agora se fala, lê e escreve para aprender, em nosso caso, História. É uma mudança paradigmática brutal no sentido do ensino e da aprendizagem⁴⁵.

Nesta nova etapa as práticas de leitura e escrita tomam outra conotação e entram em uma nova dinâmica. Não são mais os conhecimentos científicos disciplinares que são utilizados para a aquisição da escrita e da leitura, mas sim, a leitura e a escrita que são utilizadas para a aquisição de conhecimentos científicos disciplinares.

Nessa nova etapa, em que a leitura e a escrita se tornam ferramentas para aprender História, é salutar entender a natureza especial do letramento disciplinar. Aqui, as práticas de letramento no ensino de História vão além de apenas aprender a ler e escrever. Elas estão

⁴⁴ AZEVEDO, Patrícia Bastos de. **História Ensinada**: produção de sentido em práticas de letramento. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011. p.51

⁴⁵ AZEVEDO, Patrícia Bastos de. **História Ensinada**: produção de sentido em práticas de letramento. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011 p.53

conectadas à vida escolar e ao mundo dos alunos. O letramento, nesse contexto, expande esses objetivos e inclui não só falar, mas também escrever e ler. Ele traz essas habilidades para uma perspectiva de sociedade que valoriza a leitura e a escrita. Por tanto, o ensino de História nos Anos Iniciais, em consonância com a BNCC, pede uma abordagem que leve em conta a relação intrínseca entre alfabetização, letramento e Ensino de História. Nos Anos Iniciais, é fundamental usar práticas que promovam tanto a alfabetização quanto o letramento disciplinar, ajudando os alunos a desenvolverem habilidades específicas de leitura, escrita e comunicação relacionadas a essa matéria. Essa visão ampla e reflexiva do letramento histórico contribui para formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade, capazes de compreender e interpretar o mundo ao seu redor por meio do conhecimento histórico.

No 6º ano do Ensino Fundamental, seguindo uma lógica presente na BNCC, os alunos têm seu primeiro contato com um professor formado em licenciatura em História. Essa etapa marca uma transição significativa em sua escolarização, uma vez que a disciplina História já deveria ter sido abordada de maneira contextualizada nos Anos Iniciais por meio de um professor licenciado em Pedagogia. Nos Anos Iniciais, os alunos deveriam ter explorado o conhecimento histórico por meio de Unidades Temáticas relacionadas à sua identidade, família, comunidade escolar e local onde vivem. Essas abordagens iniciais permitiram que os estudantes estabelecessem conexões pessoais com o conhecimento histórico, tornando-o mais significativo em suas vidas.

Durante os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o processo de aprendizado assume uma complexidade maior à medida que o indivíduo começa a reconhecer a existência de outros indivíduos ao seu redor. Nessa fase, as crianças percebem que cada pessoa interpreta o mundo de maneira única, compreendendo, assim, a separação entre o objeto e o pensamento. Esse momento é fundamental para o desenvolvimento da autonomia, em que o sujeito passa a ser um produtor de diversas linguagens, expressando suas ideias e visões de mundo. É a partir dessa compreensão da diversidade de interpretações que se estabelece a relação entre o sujeito e a sociedade. A História, como disciplina, é profundamente influenciada pelas linguagens utilizadas pelos seres humanos para se comunicar, entrar em conflito e negociar. Através das narrativas históricas, podemos entender como diferentes culturas se desenvolveram, como os grupos sociais se organizaram e como os eventos passados moldaram o mundo em que vivemos.

Tudo isso para que no 6º ano, mediado por um professor de História especializado, que será o responsável por ministrar as aulas de História de forma mais aprofundada e estruturada. Os

alunos sejam apresentados a uma ampla variedade de temas históricos, proporcionando-lhes uma visão abrangente da história mundial. Durante o 6º ano os alunos terão acesso aos debates em torno de civilizações antigas, como o Egito e a Grécia, compreender a Idade Média, as conjunturas que causaram as Grandes Navegações e na Expansão Colonial, entre outros tópicos relevantes. Essa abordagem busca fornecer aos alunos um conhecimento panorâmico da história, permitindo que eles compreendam a influência desses eventos na formação das sociedades atuais. Além disso, nessa etapa, os alunos começam a desenvolver habilidades essenciais para a pesquisa histórica. Eles aprendem a analisar fontes primárias e secundárias, compreender diferentes narrativas históricas e aprimorar a capacidade de questionar e formular hipóteses.

É relevante ressaltar que, embora seja o primeiro contato direto com um professor de História no 6º ano, os alunos já tiveram experiências anteriores com a história como disciplina em abordagens mais amplas nos Anos Iniciais. Essa base sólida, construída por meio de unidades temáticas, permite que os alunos progridam nos estudos históricos de maneira mais estruturada e aprofundada.

Em outras palavras, podemos dizer que é importante que nos Anos Iniciais os alunos passem por um processo de Letramento Histórico. Este processo é essencial nessa etapa da educação, pois permite que as crianças desenvolvam habilidades de leitura, escrita, interpretação e análise crítica de fontes históricas, narrativas e documentos. Nos Anos Iniciais, o Letramento Histórico desempenha um papel crucial na formação dos alunos, pois fornece a eles as ferramentas necessárias para compreender, questionar e refletir sobre o passado, o presente e suas conexões com o mundo à sua volta. Ao adquirir habilidades de leitura histórica, as crianças são capazes de acessar e entender diferentes fontes, como textos, imagens, mapas, fotografias e artefatos, que são fundamentais para a construção do conhecimento histórico.

Helenice A. Bastos Rocha⁴⁶ sustenta que

O letramento histórico ocorre quando o conhecimento histórico concretizado narrativamente e a reflexão sobre o tempo transformam aquele que aprende, através de mediações culturais em que a escrita é constituinte. Assim, não existe um, mas possíveis letramentos históricos. Ele poderá ser mais ou menos estruturado de acordo com as dimensões que forem mobilizadas em seu desenvolvimento, [...] afirmamos que a leitura e escrita — nas modalidades escrita e falada — fazem parte dos processos de construção do letramento histórico na escola, pois a história (bem como a história escolar) é atravessada pela escrita, desde seus primórdios. Simultaneamente, os alunos continuam a

⁴⁶ BASTOS ROCHA, H. A. (2021). **Letramento(s) histórico(s):** Uma proposta plural para o ensino e a aprendizagem de História. Revista Territórios E Fronteiras, 13(2), p. 287-288

aprender a ler e escrever enquanto aprendem história, nos diferentes momentos de sua escolarização, o que tem sido reiterado por diferentes pesquisadores brasileiros.

O Letramento Histórico nos Anos Iniciais também contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico das crianças. Ao analisar diferentes perspectivas históricas, elas são capazes de questionar e avaliar informações, identificando possíveis vieses e interpretações envolvidas na construção do conhecimento histórico. Essa habilidade é essencial para que os alunos se tornem cidadãos informados e engajados, capazes de analisar e compreender os eventos históricos e suas implicações na sociedade atual.

Ainda de acordo com Rocha⁴⁷, a autora compreende o letramento histórico como parte da cultura de uma sociedade, cultura esta que envolve práticas de leitura e escrita relacionadas à história, especialmente no ambiente escolar. Para ela o letramento surge como resposta a um contexto sócio-histórico específico, sendo essencialmente a realização de práticas ligadas ao conhecimento histórico, com ênfase na leitura e escrita na linguagem disciplinar. Para ela, o letramento histórico não ocorre de maneira linear e isolada no sistema educacional. No caso brasileiro, muitos alunos ainda não atingem as expectativas sociais em termos de leitura e escrita, sendo responsabilidade das escolas e professores identificar e abordar o processo básico e disciplinar do letramento de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos. Portanto, quando se discute o letramento histórico dos alunos brasileiros no século XXI, é fundamental considerar a integração desses alunos na cultura escrita em diferentes escolas, as características curriculares, a história a ser ensinada e as práticas de ensino e aprendizagem estabelecidas e esperadas na disciplina de História no Brasil. Esses elementos desempenham um papel determinante nos diversos letramentos históricos dos alunos brasileiros.

Neste sentido podemos inferir que no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é fundamental estabelecer uma conexão entre Alfabetização, Letramento e Ensino de História. O ensino de História não pode ser separado dos processos de Alfabetização e Letramento, assim como o Letramento Histórico não pode ser excluído desses processos. É essencial reconhecer a importância da formação dos professores nessa correlação e compreender que o letramento histórico vai além do aprendizado inicial da leitura e escrita, envolvendo práticas que se entrelaçam com a dinâmica escolar e com o mundo da vida. Nos Anos Iniciais, o Letramento

⁴⁷ Id. (2021) p. 300 – 301.

Histórico contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e proporciona aos alunos as ferramentas necessárias para compreender, questionar e interpretar o passado, o presente e sua relação com a sociedade. Portanto, ao promover o letramento histórico nessa etapa, estamos formando cidadãos capazes de compreender e refletir sobre o mundo através do conhecimento histórico.

2. FORMAÇÃO ACADÊMICA E PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE HISTÓRIA

Em 2023, foi conduzida por este pesquisador uma pesquisa quantitativa com professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Estado do Pará. A pesquisa foi realizada através de um formulário eletrônico utilizando a plataforma *Google Forms*. O formulário continha 25 perguntas elaboradas com o intuito de coletar dados relevantes para a construção desta dissertação, focando no ensino de História e nas práticas de letramento nos Anos Iniciais. A utilização de questionários eletrônicos tem se mostrado eficaz na coleta de dados em pesquisas educacionais, devido à sua praticidade e alcance.

A pesquisa contou com a participação de 41 professores que responderam ao formulário. O link da pesquisa foi amplamente compartilhado em grupos de *WhatsApp* e ficou disponível para qualquer professor que atuasse nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esse método de distribuição foi escolhido para alcançar um público diversificado e garantir uma amostra representativa. O *Google Forms* é uma ferramenta prática para a coleta e análise de dados, permitindo acesso remoto, coleta ágil de respostas e organização dos resultados em gráficos e planilhas. Isso torna o processo de pesquisa mais eficiente e organizado, substituindo os antigos formulários impressos. O *Google Forms* oferece uma série de vantagens para a prática acadêmica

e pedagógica, como o acesso remoto e a coleta ágil de dados, com respostas que aparecem imediatamente. Sua facilidade de uso e a capacidade de organizar os resultados em gráficos e planilhas tornam a análise de dados mais prática e eficiente. Assim, o *Google Forms* facilita a pesquisa e pode substituir formulários impressos, proporcionando uma abordagem mais moderna e organizada⁴⁸.

O formulário abordou várias áreas, incluindo dados demográficos, formação acadêmica, métodos de ensino utilizados, a integração do letramento ao ensino de História e a eficácia dessas práticas em sala de aula. As perguntas foram estruturadas para capturar uma ampla gama de informações sobre as práticas pedagógicas dos professores, suas percepções sobre o letramento e o ensino de História, além dos desafios e oportunidades encontrados no processo de ensino-aprendizagem.

A análise dos dados coletados foi abordada de modo quantitativo, pois essa abordagem, permite identificar padrões, tendências e correlações significativas. De acordo com Mussi et. al. (2020) a abordagem quantitativa é uma importante forma de pesquisa visto que propõe uma análise no qual não tem foco “[...] pelo singular, o individual, o diferenciado, ou seja, o pessoal. Nesta abordagem, o interesse é no coletivo, naquilo que pode ser predominante como característica do grupo.”⁴⁹

Nessa perspectiva os dados foram organizados em tabelas e gráficos, facilitando a visualização dos resultados e permitindo uma análise comparativa entre diferentes variáveis. A análise estatística de dados educacionais é fundamental para entender as dinâmicas e os fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem.

Além da aplicação dos questionários, esta pesquisa também incluiu a realização de quatro entrevistas com professores pedagogos que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, abrangendo tanto a rede pública quanto a rede privada. A escolha por complementar a investigação com uma abordagem qualitativa surgiu da necessidade de obter um aprofundamento mais significativo sobre as questões em análise. As entrevistas permitiram explorar aspectos mais subjetivos e detalhados das práticas pedagógicas, trazendo à tona nuances que muitas vezes não são facilmente captadas em pesquisas de caráter exclusivamente quantitativo.

⁴⁸ DA SILVA MOTA, Janine. Utilização do Google Forms na pesquisa acadêmica. **Humanidades & Inovação**, v. 6, n. 12, p. 373, 2019.

⁴⁹ MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; et. al. Pesquisa Quantitativa e/ou Qualitativa: distanciamentos, aproximações e possibilidades. **Revista Sustinere**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 414–430, 2020. DOI: 10.12957/sustinere.2019.41193. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/sustinere/article/view/41193>. Acesso em: 31 jul. 2024. p.419

Diferentemente dos questionários, que proporcionam uma visão panorâmica das percepções e práticas dos professores, as entrevistas qualitativas permitiram um mergulho mais profundo nas experiências cotidianas dos docentes, possibilitando que expressassem suas vivências de forma mais livre e reflexiva. Essa abordagem foi fundamental para captar dados que vão além de números e estatísticas, permitindo uma compreensão mais ampla das dificuldades, desafios e estratégias utilizadas pelos professores em suas práticas pedagógicas.

As entrevistas, como ressaltado por Silva, Oliveira e Neves⁵⁰, foram essenciais para “construir significados e sentidos através da subjetividade dos envolvidos”, oferecendo uma visão mais rica sobre como os docentes interpretam seus contextos de ensino. Além disso, o rigor metodológico aplicado garantiu a validade dos dados e o respeito às particularidades da abordagem qualitativa⁵¹. Incorporar essa dimensão foi crucial para revelar aspectos mais complexos e subjetivos do processo de ensino, enriquecendo a análise e proporcionando uma visão mais completa e humanizada da realidade docente nos Anos Iniciais.

Os resultados preliminares indicaram uma diversidade de práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de História e ao letramento nos Anos Iniciais. Muitos professores relataram utilizar abordagens integradas que combinam leitura e interpretação de textos históricos com atividades práticas e lúdicas. Essas abordagens são coerentes com os princípios do Letramento Histórico, que enfatizam a compreensão crítica e reflexiva dos eventos históricos.

2.1 PERFIL DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

É fundamental que o ensino de História nos Anos Iniciais inclua práticas que promovam uma compreensão crítica e reflexiva dos eventos históricos, alinhadas aos princípios do letramento histórico⁵². No entanto, também foram identificados desafios significativos, como a falta de recursos didáticos adequados e a necessidade de formação continuada para a implementação eficaz dessas práticas.

A pesquisa quantitativa associada a qualitativa através dos dados obtidos por meio da participação dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental forneceu *insights* valiosos

⁵⁰ Silva, L.S., Oliveira, G.S., & Neves, E.H.C. (2021). Entrevista na pesquisa em educação de abordagem qualitativa: algumas considerações teóricas e práticas. **Revista Prisma**, 2(1), 110-112.

⁵¹ Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154.

⁵² ROCHA, H. A. Bastos. (2020). **Letramento(s) histórico(s)**: Uma proposta plural para o ensino e aprendizagem de História. *Revista Territórios E Fronteiras*, volume 13 Nº 2, 2020.

sobre as práticas pedagógicas e as percepções dos professores, bem como sobre os desafios e as necessidades no ensino de História e nas práticas de letramento. A análise desses dados permitiu uma compreensão mais aprofundada dos temas centrais desta pesquisa, contribuindo para a formulação de propostas e recomendações que visam melhorar a qualidade da educação nos Anos Iniciais.

Os professores que participaram das entrevistas qualitativas são profissionais que atuam nos Anos Iniciais da Educação Fundamental, e suas identidades foram preservadas para garantir tanto a privacidade quanto a liberdade na análise das informações fornecidas. Para isso, optamos por atribuir nomes fictícios aos entrevistados, facilitando uma discussão mais impessoal e focada nos aspectos pedagógicos. Dentre os quatro professores entrevistados, um é homem e três são mulheres, todos com trajetórias significativas no campo da Educação Básica.

O primeiro a nos conceder entrevista foi o professor "José", um docente com 30 anos de idade e sete anos de experiência nos Anos Iniciais. Ao longo de sua trajetória, José já trabalhou em quase todas as séries desse ciclo, exceto no 1º ano, o que revela sua ampla versatilidade pedagógica. Formado em Pedagogia, ele também possui especialização em Educação Especial. José sempre esteve vinculado à Rede Municipal de Educação, atuando em diferentes municípios ao longo de sua carreira. Atualmente, é concursado no município de Marabá, onde leciona em duas escolas localizadas na zona urbana, sendo responsável por turmas do 5º ano. Seu percurso, marcado pela passagem por diversos contextos educacionais, tanto urbanos quanto periféricos, trouxe à sua prática uma forte compreensão das dinâmicas escolares e das particularidades do trabalho com os Anos Iniciais.

A segunda entrevistada, a professora "Maria", tem 37 anos e conta com uma vasta experiência na docência. Graduada em Pedagogia e com especialização em Educação Especial, Maria já acumula 15 anos de atuação, sendo 11 deles dedicados especificamente aos Anos Iniciais. Sua trajetória profissional inclui passagens pelas redes privada, estadual e municipal de ensino, e atualmente é concursada na Rede Municipal de Belém. O que chama atenção em seu percurso é o fato de nunca ter atuado no 4º ou 5º ano do Ensino Fundamental, concentrando sua prática nos três primeiros anos do ciclo. Esse dado ressalta um perfil de professora com foco no início do processo de alfabetização, demonstrando grande expertise nas etapas iniciais da vida escolar das crianças.

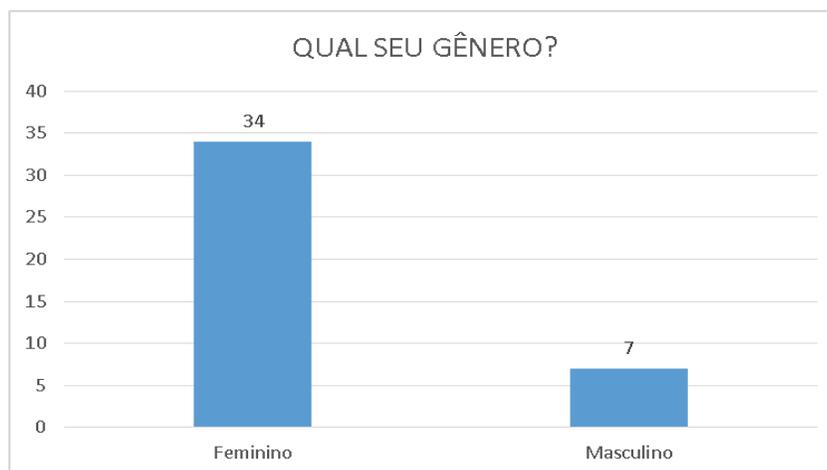
A terceira professora entrevistada, "Ana", trouxe uma contribuição rica e diversificada à

pesquisa. Aos 46 anos, com 28 anos de experiência na educação, Ana iniciou sua carreira aos 18 anos e, desde então, atuou tanto na Rede Privada quanto nas redes Municipal e Estadual de Educação. Sua formação acadêmica inclui o Magistério, uma graduação em Pedagogia, além de duas especializações: Informática Educacional e Neuropsicopedagogia. Atualmente, ela também cursa Licenciatura em Língua Portuguesa. Ana é servidora concursada no município de Bragança e na Secretaria Estadual de Educação, com experiência em todas as turmas dos Anos Iniciais, além de ter ocupado cargos de coordenação e direção escolar. Sua visão ampla, que vai da sala de aula à gestão escolar, a torna uma referência importante sobre a organização pedagógica e os desafios enfrentados pelos docentes nas diversas etapas do ensino fundamental.

Por fim, entrevistamos a professora "Rosa", que também iniciou sua carreira aos 18 anos e, atualmente, com 45 anos, tem quase três décadas de atuação na Educação Básica. Com formação sólida, Rosa possui o Magistério, Licenciatura em Pedagogia, Especialização em Docência do Ensino Superior e um Mestrado em Educação. Sua atuação foi dedicada exclusivamente às redes Estadual e Municipal de ensino, onde já trabalhou com todas as turmas dos Anos Iniciais. A trajetória de Rosa é marcada por seu compromisso com a educação pública e seu envolvimento direto em práticas pedagógicas diversificadas, além de sua contribuição acadêmica no campo da formação docente.

Entre os 41 professores que responderam ao questionário, 34 são mulheres e 7 são homens. Esse dado destaca uma predominância feminina entre os participantes da pesquisa.

Gráfico 1 – Gênero dos Professores



Fonte: arquivo pessoal (2023).

A predominância de mulheres na amostra reflete uma tendência observada em muitos contextos educacionais, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Este fenômeno pode estar ligado a fatores históricos e culturais que influenciam a escolha profissional, bem como à percepção social do papel da mulher na educação⁵³.

A presença de uma maioria de mulheres no magistério brasileiro pode ser compreendida à luz da história da inserção feminina na educação. No início do século XX, a distinção na formação de homens e mulheres, com uma ênfase na preparação das mulheres para atividades domésticas, contribuiu para que elas se direcionassem para o magistério, uma das poucas profissões consideradas adequadas para o gênero feminino. Apesar do aumento da participação das mulheres na educação, a estrutura administrativa e os cargos de liderança continuaram a ser dominados por homens. Além disso, a educação feminina era fortemente influenciada por normas culturais e religiosas que enfatizavam a moralidade e os bons costumes, refletindo uma sociedade patriarcal que disciplinava a conduta feminina. Essas influências históricas e culturais ajudam a entender por que a maioria dos profissionais entrevistados na pesquisa são mulheres, pois elas historicamente ocuparam e ainda ocupam um papel central no Ensino Básico⁵⁴.

É importante considerar esta distribuição de gênero ao analisar os resultados da pesquisa, pois as experiências e práticas pedagógicas podem ser influenciadas por essas dinâmicas. A presença maior de professoras pode trazer perspectivas específicas sobre o ensino de História e as práticas de letramento, aspectos que serão explorados em maior detalhe mais adiante.

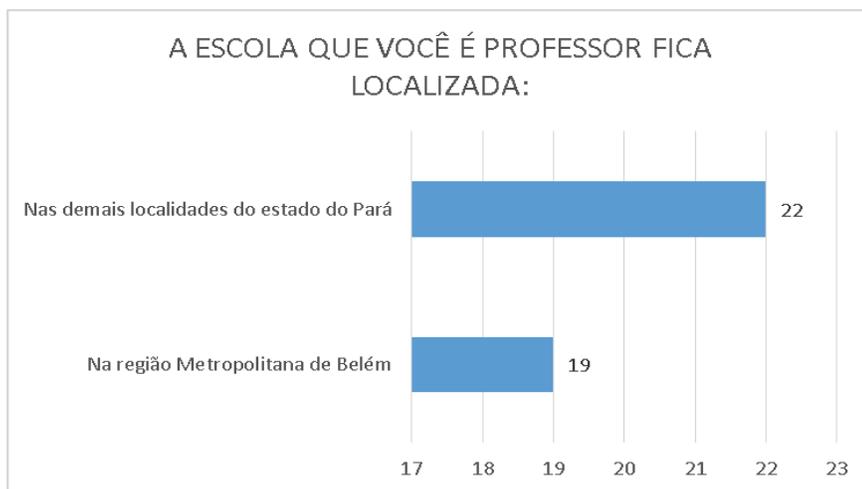
A diversidade de gênero entre os educadores é um ponto relevante para entender como diferentes abordagens pedagógicas são implementadas e como elas impactam o desenvolvimento dos alunos nos Anos Iniciais.

A pergunta "*A escola que você é professor fica localizada onde?*" Revelou informações significativas sobre a distribuição geográfica dos participantes da pesquisa. Entre os 41 professores que responderam ao questionário, 19 indicaram que suas escolas estão situadas na Região Metropolitana de Belém, enquanto 22 responderam que suas escolas ficam em outras localidades do estado do Pará.

⁵³ OLIVEIRA, Ana Carla Menezes De. **A história da mulher no magistério no século XX**: vocação e representação. Anais IV CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/35259>>. Acesso em: 15/07/2024>.

⁵⁴ RABELO, Amanda Oliveira; MARTINS, António Maria. **A mulher no magistério brasileiro**: um histórico sobre a feminização do magistério. In: VI Congresso Luso Brasileiro de História da Educação. Minas Gerais: Anais do evento, 2006. p. 6167-6176.

Gráfico 2: localização das escolas



Fonte: arquivo pessoal (2023).

Essa distribuição geográfica é relevante para entender o contexto educacional em que esses professores atuam, uma vez que as características e desafios enfrentados podem variar significativamente entre a capital e outras regiões do estado. As escolas localizadas na Região Metropolitana de Belém, por exemplo, podem ter acesso a mais recursos e infraestrutura, bem como a oportunidades de formação continuada e apoio pedagógico, quando comparadas às escolas de áreas mais remotas. Por outro lado, os professores que trabalham em localidades fora da região metropolitana podem enfrentar desafios diferentes, como limitações de acesso a materiais didáticos, distâncias maiores a serem percorridas para formação e eventos pedagógicos, e, em alguns casos, a necessidade de adaptar as práticas pedagógicas às realidades socioeconômicas e culturais de suas comunidades.

A análise dessas respostas permite uma compreensão mais detalhada das condições de trabalho dos professores e das necessidades específicas de formação e apoio pedagógico em diferentes regiões. Este conhecimento é essencial para o desenvolvimento de políticas educacionais que considerem as particularidades de cada localidade e promovam a equidade no acesso à educação de qualidade em todo o Estado do Pará.

Em relação à pergunta "*Qual sua formação? (Caso possua mais de uma, por favor informar)*", os dados coletados revelam que, das 41 respostas, 39 professores possuem formação em Pedagogia, 1 tem formação em Formação de Professores e 1 em Ciências. Além disso, chama a atenção o fato de que 9 desses professores possuem mais de uma formação acadêmica.

A predominância de formação em Pedagogia entre os participantes reflete a tendência observada no ensino dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, onde essa formação é um requisito indispensável para a atuação profissional. A presença de um único professor com formação em Formação de Professores e outro com formação em Ciências sugere uma menor diversidade de formações específicas para o ensino de História e práticas de letramento.

O dado de que 9 professores possuem mais de uma formação é significativo, pois indica um investimento contínuo na qualificação profissional. Isso pode refletir uma busca por aperfeiçoamento e especialização, o que potencialmente enriquece as práticas pedagógicas e contribui para uma abordagem mais integrada e multidisciplinar no ensino.

A formação acadêmica dos professores é um fator crucial para a eficácia do ensino, especialmente no contexto das práticas de letramento e ensino de História nos Anos Iniciais. Professores com múltiplas formações podem trazer uma variedade de perspectivas e métodos pedagógicos, beneficiando o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a diversidade de formações entre os docentes pode promover um ambiente educativo mais rico e estimulante, adaptando-se melhor às necessidades dos alunos.

Esses dados sobre a formação dos professores fornecem uma base importante para analisar como a formação acadêmica influencia as práticas pedagógicas e a implementação de estratégias de letramento no ensino de História. A predominância de pedagogos sugere uma abordagem bem fundamentada nas teorias e práticas educacionais contemporâneas, enquanto as formações adicionais podem fomentar alguns questionamentos ou até mesmo algumas problemáticas complementares para enriquecer o ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quanto à pergunta "*Qual seu nível de escolaridade?*", as respostas indicam uma distribuição significativa entre os diferentes níveis de formação acadêmica dos professores que participaram da pesquisa. Das 41 respostas, 8 professores responderam ter apenas a graduação, 32 afirmaram ter especialização, 1 possui mestrado e nenhum tem apenas o magistério.

Gráfico 3 – escolaridade dos professores.



Fonte: arquivo pessoal (2023).

Esses dados destacam um dado nível de qualificação entre os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com a maioria (32) possuindo especialização. A presença de um professor com mestrado também é notável, indicando a busca por níveis avançados de formação e conhecimento.

O elevado número de professores com especialização sugere um compromisso com a formação continuada e o aperfeiçoamento profissional. A especialização permite que os professores aprofundem seus conhecimentos em áreas específicas da educação, o que pode contribuir para práticas pedagógicas mais eficazes e inovadoras, especialmente no ensino de História e nas práticas de letramento.

Desse modo, entre os 41 participantes da pesquisa percebe-se a ausência de professores com apenas o magistério e a predominância daqueles com graduação e pós-graduação o que infere-se uma valorização da formação inicial e continuada no contexto educacional atual, entretanto cabe destacar que em uma visão macro de acordo com o Resumo Técnico do Estado do Pará⁵⁵, realizado no ano de 2021, compreende-se que no Ensino Fundamental, atuam 58.873 docentes, de modo que 28.932 atuam nos anos iniciais e 35.591, atuam nos anos finais. Os dados do Resumo Técnico revelam que da quantidade relacionado aos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 81,1% têm nível superior completo – sendo 83,9% licenciados e 2,2% têm bacharelado, enquanto 8,3% têm apenas Ensino Médio normal/magistério, para além disso foram identificados 5,6% com nível médio ou inferior.

Ao visualizar os dados apresentados percebe-se que a quantidade ou porcentagem de professores que tem apenas magistério ou formação inferior é mínima comparado com os professores que têm ensino superior completo – dados esses que somam com a escolaridade dos 41 participantes da pesquisa, no ano de 2023, evidenciando que a formação inicial e continuada no Estado do Pará tem sido um requisito para atuação docente em sala de aula, apesar de uma pequena porcentagem dos professores não têm formação superior completa.

Nesse ensejo, o único professor com mestrado representa um nível ainda mais avançado de formação, o que pode trazer benefícios significativos para o ambiente escolar, como a introdução de pesquisas educacionais, metodologias inovadoras e uma compreensão mais

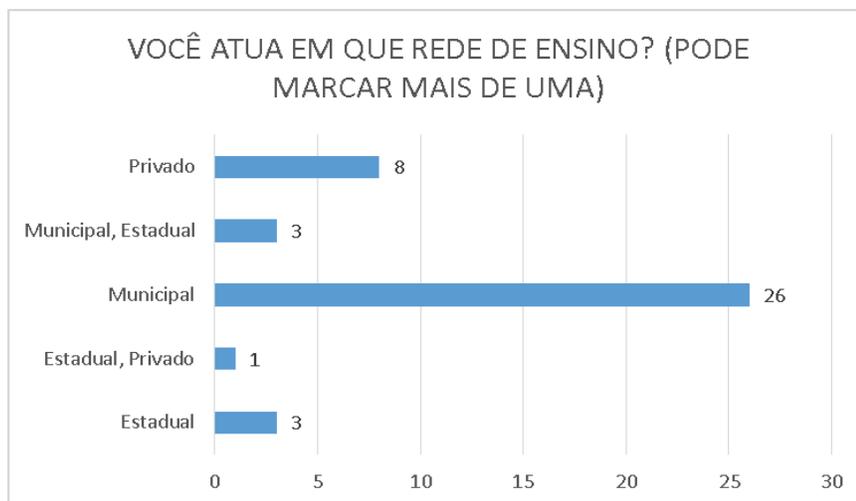
⁵⁵ BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico do estado do Pará: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2022.

profunda das teorias pedagógicas. Para além disso, a presença de educadores com formação superior completa pode auxiliar o ambiente escolar dentro de uma concepção que estes são capazes de alinhar suas práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem de forma emancipada, humanizada, crítica, democrática e participativa⁵⁶.

Esses dados sobre o nível de escolaridade dos professores são fundamentais para entender o contexto educacional e as práticas pedagógicas adotadas nas escolas. O nível de qualificação entre os docentes é um indicativo positivo no que tange a qualidade do ensino e para a capacidade pedagógica acerca do letramento e ensino de História nos Anos Iniciais.

Na pergunta "*Você atua em que rede de ensino? (Pode marcar mais de uma)*", os resultados mostram uma diversidade significativa nas redes de ensino em que os 41 professores atuam, como pode-se ver a seguir:

Gráfico 4 – Tipo de rede de ensino



Fonte: arquivo pessoal (2023)

A predominância de professores na rede municipal (26) é um dado relevante, sugerindo que a maioria dos participantes está envolvida diretamente com a Educação Básica pública no nível municipal. A Rede Municipal de ensino frequentemente atende a uma grande parte da população escolar, desempenhando um papel crucial na formação inicial das crianças. A presença de 7 professores na Rede Estadual indica que há uma participação também significativa dos educadores no nível estadual de ensino, que pode incluir tantas escolas de Educação Básica quanto escolas que oferecem ciclos posteriores, como o Ensino Fundamental

⁵⁶ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

e Médio.

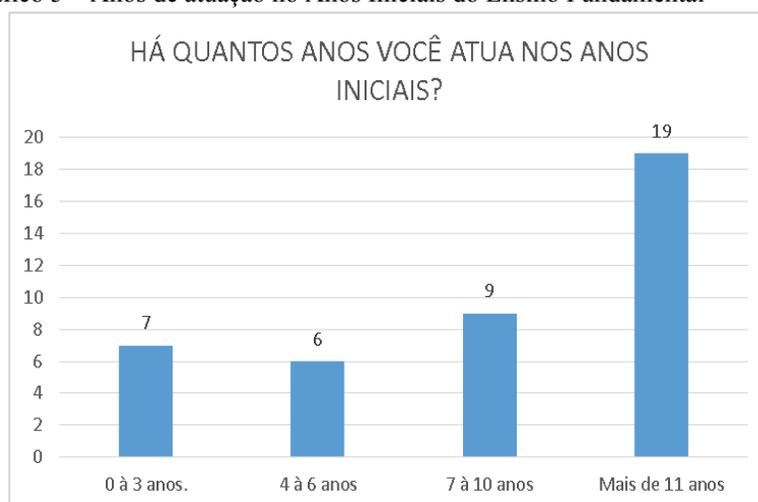
Os 9 professores que atuam na rede privada representam uma parcela importante do corpo docente, trazendo perspectivas das instituições privadas de ensino. As escolas privadas, em muitos casos, possuem infraestrutura melhores e recursos pedagógicos disponíveis, o que possibilita ao docente a elaborar às aulas em diferentes metodologias de ensino com maior flexibilidade.

A capacidade de marcar mais de uma opção sugere que alguns professores podem estar atuando em mais de uma rede de ensino simultaneamente, o que pode enriquecer sua experiência profissional e permitir uma troca de práticas e metodologias entre os diferentes contextos educacionais.

Essa diversidade nas redes de ensino contribui para uma análise mais abrangente das práticas pedagógicas e dos desafios enfrentados pelos professores no ensino de História e nas práticas de letramento. Compreender como os educadores operam em diferentes redes pode fornecer experiências significativas no âmbito do ensino-aprendizado e na formação social e educativa dos estudantes.

Na pergunta "*Há quantos anos você atua nos Anos Iniciais?*", os dados coletados revelam uma variedade significativa na experiência dos professores que participaram da pesquisa. Entre os 41 respondentes:

Gráfico 5 – Anos de atuação no Anos Iniciais do Ensino Fundamental



Fonte: arquivo pessoal (2023).

Esses dados mostram uma distribuição equilibrada entre professores com diferentes níveis de experiência, desde iniciantes até aqueles com mais de uma década de atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os 7 professores com 0 a 3 anos de experiência representam os educadores que estão no início de suas carreiras. Este grupo pode estar trazendo novas perspectivas e metodologias recentes aprendidas durante sua formação, mas também pode enfrentar desafios relacionados à adaptação ao ambiente escolar e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas efetivas.

Os 6 professores com 4 a 6 anos de experiência estão em um estágio intermediário de suas carreiras, possivelmente combinando a energia e a inovação dos primeiros anos com uma experiência prática crescente. Eles já passaram pela fase inicial de adaptação e estão consolidando suas metodologias de ensino.

Os 9 professores com 7 a 10 anos de experiência representam um grupo que já adquiriu uma sólida experiência no ensino dos anos iniciais. Eles possuem uma compreensão aprofundada dos desafios e das dinâmicas escolares e são capazes de implementar estratégias pedagógicas com maior confiança e autonomia.

O maior grupo, composto por 19 professores com mais de 11 anos de experiência, demonstra uma vasta experiência acumulada. Esses educadores podem trazer consigo um conhecimento profundo e uma capacidade de lidar com uma ampla variedade de situações educativas. Sua longa trajetória pode fornecer estabilidade e continuidade no ambiente escolar, além de oferecer um rico repertório de práticas pedagógicas.

Por outro lado, é imperioso frisar que como professores seus anos de experiências somando a uma prática educativa contextualizada, ajuda no processo de letramento histórico, visto que ao compreender o mundo físico e social dos alunos e sua comunidade possibilita como educadores, nas palavras de Freire (1996):

Ir "lendo" cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações políticas pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo⁵⁷.

Nessa direção, ao descortinar o tempo de experiência em sala de aula dos participantes da

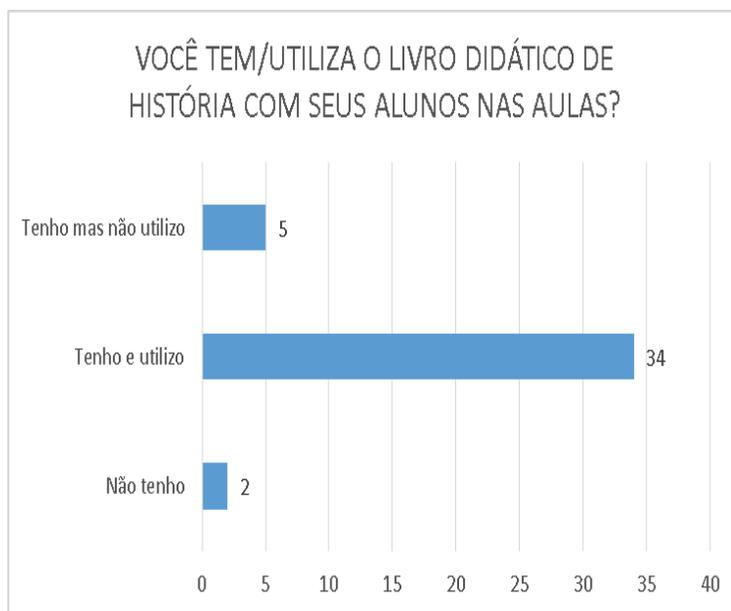
⁵⁷ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p.41.

pesquisa, ou melhor, dos professores dentro de um compromisso ético-político-pedagógico, soma-se para uma prática viva e orgânica de letramento por meio da “[...] ‘leitura do mundo’ que precede sempre a ‘leitura da palavra’. [...]”, no qual colabora de maneira dinâmica e autônoma para o ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Além do mais, a variedade de anos de atuação dos professores é crucial para entender como a experiência influencia as práticas de ensino, a adaptação de metodologias e a capacidade de enfrentar os desafios cotidianos da sala de aula. Essa diversidade também pode enriquecer o ambiente escolar, permitindo a troca de conhecimentos e experiências entre professores com diferentes níveis de experiência.

2.2 LIVROS DIDÁTICOS, ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Além das questões relacionadas à formação e atuação dos professores, a pesquisa também incluiu perguntas sobre o uso de livros didáticos, a organização curricular e as práticas pedagógicas no ensino de História nos Anos Iniciais. Esses aspectos foram considerados fundamentais para entender como os docentes articulam os conteúdos históricos com as práticas de letramento e como utilizam os recursos disponíveis em suas rotinas pedagógicas. A investigação sobre esses temas buscou identificar tanto as ferramentas didáticas adotadas quanto as percepções dos professores sobre a adequação e efetividade dos materiais utilizados no processo de ensino-aprendizagem.

Gráfico 6 – Utilização do livro didático de História em sala de aula



Fonte: arquivo pessoal (2023).

Quanto à pergunta "*Você tem/utiliza o livro didático de História com seus alunos nas aulas?*", os dados revelaram que a grande maioria dos professores, 34 dos 41 respondentes, afirmou que possui e utiliza o livro didático de História em suas aulas. Este dado é significativo, pois indica uma ampla aceitação e dependência dos livros didáticos como uma ferramenta central no ensino de História. De acordo com Bittencourt (2008), os livros didáticos são frequentemente vistos como um recurso valioso que oferece uma estrutura curricular, conteúdos organizados e atividades planejadas, facilitando o trabalho dos professores e o aprendizado dos alunos.

Por outro lado, 5 professores indicaram que têm acesso ao livro didático de História, mas optam por não o utilizar em suas aulas. Este grupo de professores pode preferir outras metodologias ou recursos didáticos que considerem mais adequados às necessidades e interesses de seus alunos.

A escolha de não utilizar o livro didático pode estar relacionada a uma busca por maior flexibilidade curricular, permitindo a adaptação dos conteúdos e métodos de ensino para se alinhar melhor com a realidade específica de cada turma. Além disso, 2 professores relataram que não tem acesso ao livro didático de História. Isso pode indicar uma falta desse material nas unidades escolares ou a escolha deliberada de seguir outras abordagens pedagógicas. Esses professores podem estar utilizando materiais próprios, recursos digitais, projetos interdisciplinares ou outras metodologias que não dependem do livro didático tradicional.

Quando partimos para os dados que a pesquisa qualitativa nos trouxe, a questão do livro didático torna outros contornos. Ao ser perguntado sobre sua utilização o professor José responde:

Então, o livro didático, ele não conversa muito com o currículo que a gente tem aqui no município de Marabá. Então, é uma realidade totalmente diferente e assim, eu acho que de uma totalidade dos conteúdos, a gente consegue aproveitar uns 10 ou 20% do material que vem no livro didático. Então, na maioria das vezes, eu faço meu material, trabalho com uso de vídeos ou slides, com outros tipos de textos que não fazem parte do livro didático. livro didático, de uma forma mais geral, assim, costumo usar como atividade de casa. Como complemento à aprendizagem que nós estudamos, eu verifico lá se há alguma atividade dentro do nosso conteúdo, ou que esteja próximo daquele conteúdo para os alunos vão fazerem em casa⁵⁸.

Essa mesma argumentação se encontra na fala da professora Ana:

⁵⁸ JOSÉ, 2024

Olha, eu sempre questioneei algo. Foi muito bom você ter falado nesse ponto aí. Porque geralmente, quando o livro chegava pra gente, era um livro totalmente fora do nosso contexto [...]. Os livros que vinham do Sul pra cá, pro Norte, né? [...] era uma linguagem diferente, a gente via ali imagens que não faziam parte do cotidiano do aluno. Porque eu sou muito crítica com relação a isso. Porque o aluno, na disciplina de História ou na disciplina de Geografia, ele tem que vivenciar as experiências da localidade dele. Ele precisa ter contato com o *habitat* dele, com aquilo que ele vivencia, com as experiências do local. É pra despertar no aluno aquela questão do pertencimento, dele se sentir fazendo parte daquele local. Então, a gente sempre questionou isso, que os livros que vinham passavam muito distante da realidade dos nossos alunos. E, na maioria das vezes, a gente não utilizava eles completamente. A gente fazia algumas adaptações para poder completar. Então, a gente sempre procurava voltar para a realidade do nosso aluno. Ficou assim, os pontos históricos da cidade, O que aparecia eram os pontos históricos turísticos de outros locais do Brasil, mas não aparecia o nosso. [...]. Então, essa é a minha observação com relação a isso.⁵⁹

A pesquisa qualitativa revelou que professores como José e Ana questionam a adequação dos livros didáticos ao contexto local, afirmando que os materiais enviados para suas escolas frequentemente não refletem a realidade vivida pelos estudantes. Esse descompasso é particularmente evidente nas disciplinas de História e Geografia, nas quais o livro didático muitas vezes apresenta exemplos e imagens distantes da vivência cotidiana dos alunos, tornando-se um recurso complementar ao invés de central no processo pedagógico.

Essa crítica ao livro didático como um material distante do contexto educacional regional não é nova. Segundo Batista⁶⁰ o livro didático foi historicamente criticado por sua inflexibilidade e por atender a interesses econômicos, o que muitas vezes limitava sua adequação às realidades locais. Rojo e Batista reforçam que, para um ensino de qualidade, o uso do livro didático deve ser ampliado e flexibilizado, permitindo adaptações e complementações que levem em conta a diversidade cultural e regional, algo que os professores José e Ana praticam ao criar seus próprios materiais complementares.

Sob esse viés a utilização do livro didático apesar de ser um recurso pedagógico valioso em sala de aula, também pode ser um empecilho no processo de ensino e aprendizagem – talvez seja por essa razão a escolha dos professores em não o utilizar, pois:

Diante da imensidão de conteúdos a ensinar, querendo abarcar “toda a história”, é comum que nós, professores de História, abdicuemos de metodologias participativas,

⁵⁹ ANA, 2024

⁶⁰ Batista, A. A. G. (2003). O livro didático no Brasil: das origens às políticas atuais. In: Rojo, R., & Batista, A. A. G. (Org.). **A prática de leitura e escrita**: uma nova abordagem para o livro didático de Língua Portuguesa. São Paulo: Editora Parábola, p. 45-49.

dialogadas, de trabalho em grupo, em favor de um melhor aproveitamento do tempo escolar. Entendemos, equivocadamente, que otimizar o tempo significa priorizar a leitura e a explicação do professor sobre o capítulo do livro didático, seguindo-se a realização de exercícios pelos alunos, individualmente, para que a classe se mantenha mais silenciosa e, assim, mais produtiva⁶¹.

A análise desses dados reforça a importância de compreender as diversas práticas e preferências dos professores em relação ao uso de livros didáticos. Enquanto muitos professores valorizam e utilizam os livros didáticos como uma base sólida para o ensino de História, outros buscam alternativas que consideram mais dinâmicas e contextualizadas. Essa diversidade de abordagens é crucial para atender às variadas necessidades dos alunos e promover um ensino de História mais eficaz e engajador. Nesse sentido ao:

Atentar para as escolhas, os usos e as relações estabelecidas entre os professores e professoras e os livros didáticos adquire ainda maior relevância quando se trata dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Concorde-se aqui com a importância de se ensinar História nos anos iniciais, na sua contribuição para o desenvolvimento de habilidades de busca do conhecimento do mundo pela criança (OTTO, 2009). Muitas das representações construídas nos primeiros anos de escolarização vão perdurar até a vida adulta⁶².

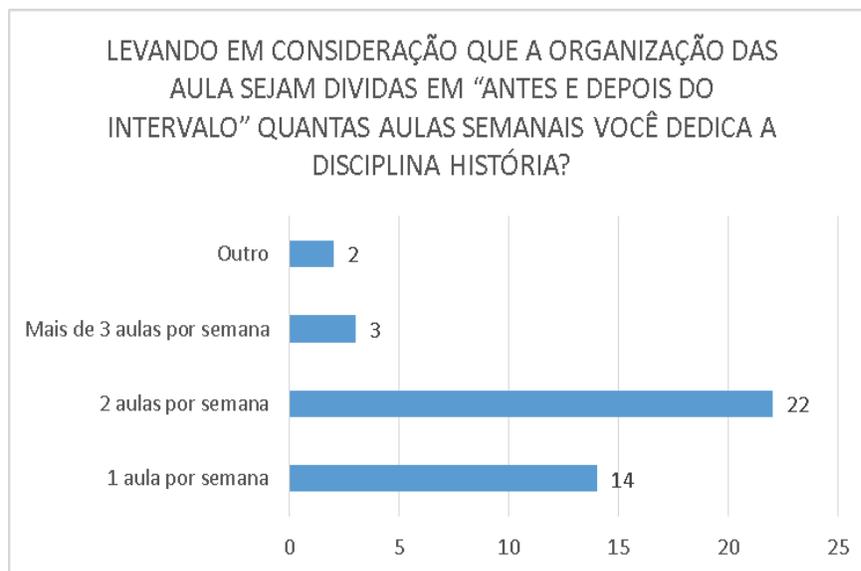
Essas informações são essenciais para os objetivos da dissertação. Ao investigar as diferentes formas de utilização (ou não utilização) dos livros didáticos, a pesquisa contribui para identificar estratégias pedagógicas que possam ser desenvolvidas e aprimoradas para uma educação histórica mais crítica e reflexiva.

A pesquisa sobre a prática docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental também abordou a quantidade de aulas semanais dedicadas à disciplina de História, fornecendo um panorama sobre o espaço que essa disciplina ocupa no currículo escolar. A pergunta "Levando em consideração que a organização das aulas seja dividida em 'antes e depois do intervalo', quantas aulas semanais você dedica à disciplina de História?" Revelou uma variação significativa nas respostas.

Gráfico 7 – tempo e organização destinado a disciplina História

⁶¹ CAIMI, Flávia Eloisa. **n** Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**. Rio de Janeiro v.1, n.21, p. 17-32, 2007. p.25.

⁶² SILVA, Cristiani Bereta da; JOÃO, David de Souza . Seleção e usos dos livros didáticos de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental: algumas questões a partir do olhar de duas professoras. **História & Ensino**, Londrina, v. 25, n. 1, p. 509-528, jan./jun. 2019. p. 522.



Fonte: arquivo pessoal (2023).

Dos 41 professores que responderam à pesquisa, 22 indicaram que dedicam duas aulas semanais à disciplina de História. Este é o número mais comum e sugere que, em muitas escolas, a História ocupa um espaço relevante no planejamento semanal, permitindo que os alunos tenham um contato contínuo e aprofundado com os conteúdos históricos.

Por outro lado, 14 professores responderam que têm apenas uma aula semanal de História. Este dado é preocupante, pois limita o tempo disponível para explorar os temas históricos de forma adequada. Com apenas uma aula por semana, os professores enfrentam o desafio de condensar o conteúdo e as atividades, o que pode dificultar a aprendizagem significativa e a construção de um pensamento crítico nos alunos.

Além disso, 3 professores responderam que têm três aulas semanais de História, o que indica uma maior valorização da disciplina em algumas escolas. Essa maior frequência permite um desenvolvimento mais detalhado dos temas e uma maior interação dos alunos com os conteúdos, favorecendo uma aprendizagem mais consistente e aprofundada.

Por fim, 2 professores responderam "outro", o que pode indicar uma organização diferente do tempo dedicado à disciplina, talvez integrando a História em projetos interdisciplinares ou utilizando uma abordagem mais flexível em relação ao calendário semanal.

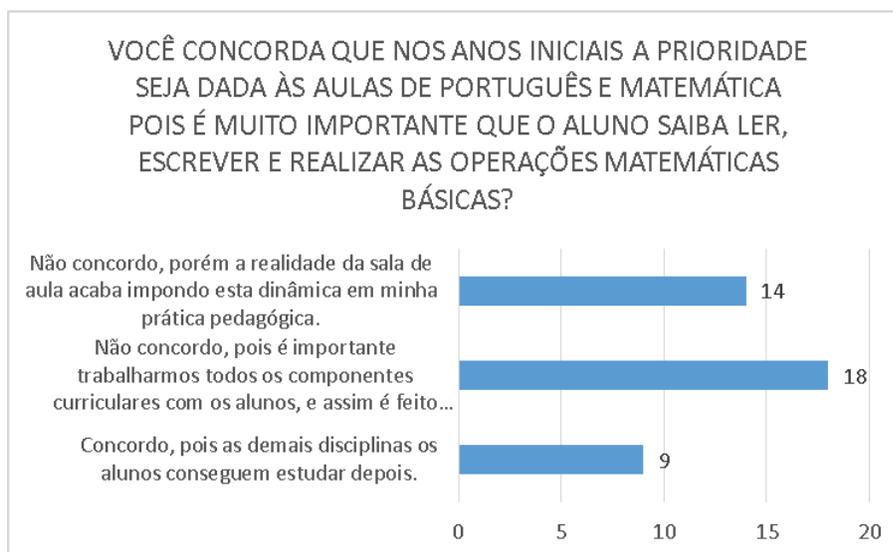
Já na pesquisa qualitativa as respostas seguiram o mesmo padrão das demais, sem grandes variações aparentes.

Esses dados são cruciais para entender como a disciplina de História é priorizada no

currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A quantidade de aulas semanais dedicadas à História reflete diretamente na possibilidade de desenvolver um ensino mais completo e envolvente. Com mais tempo disponível, os professores podem utilizar uma variedade de metodologias e recursos, promover debates e atividades práticas, e assim contribuir para uma formação social, humanizada, crítica e contextualizada dos alunos.

A pesquisa também incluiu a pergunta: *"Você concorda que nos Anos Iniciais a prioridade seja dada às aulas de Português e Matemática, pois é muito importante que o aluno saiba ler, escrever e realizar as operações matemáticas básicas?"* Esta questão é central para entender como os professores equilibram o currículo e como percebem a importância relativa dos diferentes componentes curriculares.

Gráfico 8 – Grau de importância da disciplina Português e Matemática em sala de aula



Fonte: arquivo pessoal (2023).

Os resultados mostram uma divisão interessante entre as respostas. 14 professores responderam que não concordam, mas que a realidade da sala de aula acaba impondo essa dinâmica em sua prática pedagógica. Esta resposta sugere que, embora os professores reconheçam a importância de uma abordagem equilibrada que contemple todas as disciplinas, eles se sentem pressionados pelas exigências do sistema educacional e pelas necessidades

imediatas dos alunos em desenvolver habilidades básicas de leitura, escrita e matemática. Isso indica um conflito entre a idealização de um currículo integrado e a prática pedagógica real, influenciada por pressões externas e necessidades imediatas de aprendizado.

Esses dados são reforçados quando partimos para a análise das entrevistas, sobre a questão vejamos o que a professora “Rosa” falou sobre o tema:

[...] Pois é, o que acontece? A gente já vê essa diferença no próprio regimento, [...] carga horária maior é português e matemática. No caso, eu que trabalho nesse nível de alfabetização, a gente tá com um programa novo agora [...], que é o Alfabetiza Para. Aí, o que que tá acontecendo? As disciplinas de História, Ciência, Geografia e, por incrível que pareça, até matemática, elas estão um pouquinho de lado. O que que tá sendo colocado? Português! Todos os dias estão vendo português no primeiro horário. [...] a gente está recebendo uma sequência, que é para ser trabalhado com eles, [...] estão disponibilizando o livro do Alfabetiza Pará. Aí em um segundo horário, que a gente vê ou Matemática, História, Geografia e Ciências. [...] Eu não discordo muito dessa ideia. Porque assim, se a criança não tem ainda, vamos dizer, a habilidade na questão da leitura, ela tem dificuldade de ler outros assuntos. Então eu creio assim, que a criança primeiro tem que estar alfabetizada no sentido dela conseguir ler e entender o que ela tá lendo pra gente partir pra parte da história⁶³.

Já a professora Ana, apresentou uma resposta destoante daquela que foi dada pela professora Rosa, ela foi categórica em afirmar:

Não, eu não concordo! Mas a gente faz parte de um meio que é inculcido em nós essa ideia de que português e matemática têm peso maior, que português e matemática é o que interessa, é o que importa, e que História e Geografia fique em segundo momento. Eu sou contra esse tipo de ideologia, eu sou contra esse tipo de afirmação, porque todas as disciplinas, elas têm a sua relevância, de importância, até porque tem a questão da interdisciplinaridade. Eu não vou trabalhar o Português separado da Matemática, do ensino da História, do ensino da Geografia. Então eu posso trabalhar um determinado conteúdo, onde eu posso estar abrangendo todas essas áreas, todo esse contexto, E assim o meu aluno vai ter uma noção de um todo. Então não vai ficar aquela questão daquelas partes fragmentadas. [...] Eu sou contra esse tipo de pensamento, esse tipo de ideologia. Para mim, a gente precisa quebrar esse paradigma, porque é o que é imposto para nós.⁶⁴

Ao ser perguntada se ela já se sentiu pressionada em focar mais no ensino da Língua Portuguesa e da Matemática a professora Ana respondeu:

Sim, todos os dias praticamente é isso. [...] Vamos focar mais em português e matemática. Eu, por exemplo, trabalho no estado, como coordenadora pedagógica. Aí tem a questão do IDEB. O que eles vêm avaliar? Só Língua Portuguesa e Matemática. E as outras disciplinas? Por que que não são avaliadas também? Por que o aluno não pode também ter sido avaliado nessas outras disciplinas? Por que é só Português e Matemática? E aí, isso já é criada uma estrutura colocando na mente da gente que essas disciplinas têm um peso maior, tanto prova que no horário de aula é seis aulas de

⁶³ ROSA, 2024

português e seis aulas de matemática⁶⁴.

A análise dos depoimentos revela uma tensão constante entre a “prática pedagógica ideal” e as exigências do sistema educacional vigente. Os dados mostram que, embora muitos professores valorizem um currículo equilibrado, em que todas as disciplinas sejam igualmente contempladas, a realidade imposta pela escola frequentemente prioriza Língua Portuguesa e Matemática. Esse foco reflete tanto pressões institucionais quanto demandas de programas governamentais, como o "Alfabetiza Pará", citado pela professora Rosa, que destacam essas disciplinas como centrais no processo de avaliação e alfabetização. Rosa argumenta que, para garantir o domínio da leitura e escrita, é necessário que essas áreas sejam priorizadas, com as demais disciplinas ocupando um papel secundário.

Por outro lado, a professora Ana apresenta uma crítica mais contundente a essa lógica, apontando a fragmentação do currículo e a redução do ensino a algumas áreas específicas. Ana defende que todas as disciplinas, incluindo História e Geografia, são essenciais para o desenvolvimento integral dos alunos, e que a interdisciplinaridade deveria ser o eixo central do planejamento pedagógico. Essa abordagem holística contrasta com a lógica de avaliação vigente, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, que avalia apenas Português e Matemática, reforçando a hierarquização das disciplinas. Esse contexto demonstra um conflito claro entre a idealização de um ensino integrador e a realidade das políticas educacionais, que moldam o cotidiano escolar e criam pressões para os professores ajustarem suas práticas às metas institucionais.

Voltando para a os dados do questionário, 9 professores concordam que a prioridade deve ser dada às aulas de Português e Matemática, argumentando que as demais disciplinas podem ser estudadas posteriormente. Esta perspectiva reflete uma visão mais tradicional do currículo, onde as habilidades básicas são vistas como fundamentais e pré-requisitos para o aprendizado subsequente de outras áreas do conhecimento. Essa abordagem prioriza a alfabetização e a numeracia como bases essenciais para o desenvolvimento acadêmico dos alunos. De fato, a concentração dos saberes vinculados a Matemática e a Português nos Anos Iniciais é prática educativa naturalizada, tendo em vista o domínio da tradição dessas disciplinas na cultura escolar que impõe aos professores do Ensino Fundamental I a missão de ensinar os alunos: “[...] a dominar a escrita, a leitura e as operações matemáticas básicas. Contudo, sabe-se que a criança

⁶⁴ ANA, 2024

tem seu primeiro contato com o saber histórico escolar também nesses anos. [...]”⁶⁵.

Ainda em relação aos participantes da pesquisa, 18 professores responderam que não concordam com essa priorização e que consideram importante trabalhar todos os componentes curriculares com os alunos, refletindo essa prática em sua pedagogia. Estes professores defendem uma abordagem mais holística da educação, onde todas as disciplinas são vistas como igualmente importantes para o desenvolvimento integral dos alunos. Esta visão está mais alinhada com os princípios freirianos⁶⁶ de educação, que valoriza a contextualização e a interdisciplinaridade no processo de ensino- aprendizagem.

Este ponto de divergência entre os professores evidencia um aspecto crucial na implementação do currículo. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece diretrizes que buscam equilibrar o ensino de todas as áreas do conhecimento, enfatizando a importância de uma formação integral que contemple competências e habilidades diversas. No entanto, a prática pedagógica diária muitas vezes é influenciada por outras prioridades e pressões, como a necessidade de assegurar que todos os alunos adquiram habilidades básicas de leitura, escrita e matemática.

Essa situação também revela um antagonismo entre a BNCC e a teoria de Paulo Freire. Enquanto a BNCC busca padronizar e garantir a aquisição de um conjunto amplo de conhecimentos e habilidades, a pedagogia freiriana enfatiza a educação como um processo de libertação⁶⁷, onde o ensino deve ser contextualizado e conectado às realidades vividas pelos alunos. A priorização das disciplinas básicas pode ser vista como uma forma de limitar essa

⁶⁵ SILVA, Cristiani Bereta da; JOÃO, David de Souza . Seleção e usos dos livros didáticos de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental: algumas questões a partir do olhar de duas professoras. **História & Ensino**, Londrina, v. 25, n. 1, p. 509-528, jan./jun. 2019. p. 521.

⁶⁶ Para Freire (1996) o processo pedagógico compõem princípios orientadores para a prática docente. Na obra *Pedagogia Autonomia*, a concepção freireana aponta esses elementos evidenciados nos capítulos e subtítulos, entres eles destacam-se: 1) ensinar exige criticidade; 2) ensinar exige respeito aos saberes do educando; 3) ensinar exige reflexão crítica sobre a prática; 3) ensinar exige a apreensão da realidade; 4) ensinar exige a convicção que a mudança é possível;

5) ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; 6) Ensinar exige disponibilidade para o diálogo; 7) Ensinar é uma especificidade humana; 8) ensinar não é transferir conhecimento; 9) ensinar exige ética; 10) ensinar exige alegria e esperança e etc.

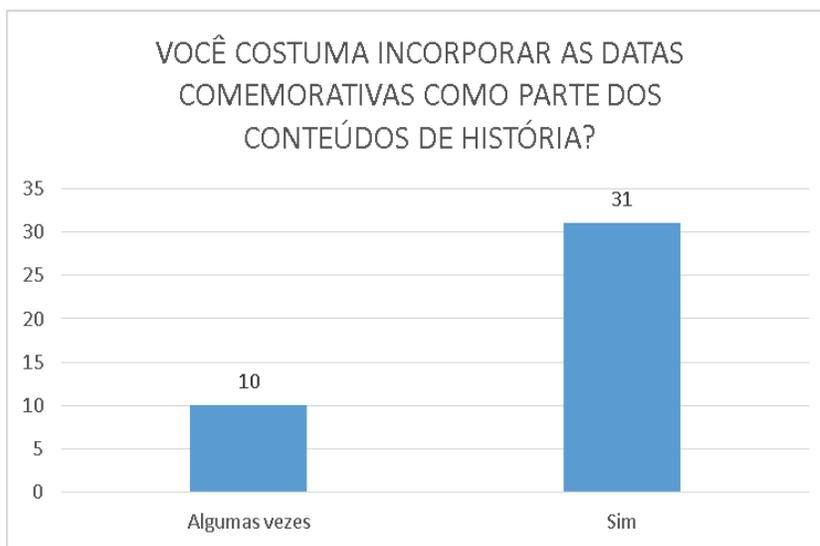
⁶⁷ De acordo com Freire (2011): a educação pode-se um instrumento de aprisionamento e alienação da prática docente e formação social dos alunos, o que autor denominar como uma “educação bancária”, por outro lado, na contramão dessa visão a educação pode formar os estudantes e construir uma prática pedagógica que torna os sujeitos (alunos e professores) livres, no qual os oprimidos são orientados por uma conscientização crítica da realidade, possibilitando caminhos possíveis para a humanização, libertação e emancipação dos oprimidos aos ditames instituídos sócio culturalmente pelos opressores representados pela classe dominante – tal cenário só é possível através de uma educação problematizadora, crítica e dialógica. Sobre o assunto ler: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

abordagem mais ampla e contextualizada da educação, restringindo as oportunidades para um ensino mais crítico e interdisciplinar.

Portanto, a análise das respostas à pesquisa reflete um dilema presente no cotidiano dos professores: equilibrar a necessidade de desenvolver habilidades básicas fundamentais com a importância de proporcionar uma educação integral que contemple todos os componentes curriculares. Essa tensão entre as diretrizes curriculares e as práticas pedagógicas reais é um aspecto importante a ser considerado na busca por uma educação que realmente atenda às necessidades e potencialidades dos alunos, conforme defendido por Paulo Freire.

Uma outra questão crucial para a compreensão do ensino de História foi a pergunta: "*Você costuma incorporar as datas comemorativas como parte dos conteúdos de História?*". Essa pergunta é de grande importância, pois revela como os docentes concebem e estruturam o ensino de História em suas práticas pedagógicas. A utilização de datas comemorativas, de acordo com Rocha (2020), pode por muitas vezes, reduzir o ensino de História a uma mera celebração de eventos marcados no calendário, o que se distancia dos princípios do letramento histórico que visam uma compreensão crítica e contextualizada dos processos históricos.

Gráfico 9 – Relação entre as datas comemorativas e o ensino de História



Fonte: arquivo pessoal (2023).

Os dados coletados mostraram que 31 dos 41 professores responderam que incorporam as datas comemorativas como parte dos conteúdos de História. Este número significativo indica que

a maioria dos professores utiliza essas datas como pontos de partida ou focos de suas aulas de História. Incorporar datas comemorativas pode ser uma estratégia para tornar o ensino de História mais concreto e acessível, utilizando eventos familiares e culturalmente significativos para engajar os alunos. Segundo, Oliveira; Almeida (2017) ao trabalhar as datas comemorativas no ambiente escolar e para no ensino de História:

Pode envolver mais do que alguns membros que constroem o calendário, é preciso que haja um planejamento interdisciplinar, pois nesses momentos toda a comunidade escolar está envolvida. Por isso é importante uma reflexão sobre a continuidade em relação a algumas dessas comemorações, no sentido de pensar: quais delas se revestem de significados para os alunos e quais apenas se repetem? Se estas respeitam a diversidade cultural da comunidade envolvida e se promovem a inclusão? E dentro dessas perspectivas lançadas abordarem o aprendizado histórico que estará acontecendo, ao passo que se desdobra esse novo olhar⁶⁸.

No entanto, há um risco de que essa abordagem se torne uma prática limitada ou limitadora, que não explora a profundidade e complexidade dos processos históricos, pois, existe uma inquietação em relação como são tratadas as comemorações nas unidades escolares, em especial no âmbito do ensino de História, pois por muitas vezes as datas são eventos ensinadas de forma esvaziada sem relação com a historicidade envolvida em torno dela – de modo que é muito frequente a ausência de diálogo entre o planejamento das aulas e o currículo proposto no campo do ensino de História, haja vista que “[...], as datas comemorativas apenas são organizadas para cumprir o calendário escolar”⁶⁹.

Além disso, 10 professores responderam que incorporam as datas comemorativas "às vezes". Essa resposta sugere que esses professores podem estar buscando um equilíbrio entre a utilização das datas comemorativas e outras abordagens mais amplas e integradoras da História. Eles podem reconhecer o valor das datas comemorativas como ferramentas pedagógicas, mas também entendem a importância de transcender a simples celebração de eventos para promover uma compreensão mais crítica e reflexiva dos conteúdos históricos.

Nenhum dos entrevistados afirmou que não incorpora as datas comemorativas, esse dado repetiu-se também na pesquisa qualitativa onde todos responderam que incorporam as datas comemorativas no Ensino de História, o que reforça a ideia de que, de alguma forma, todos os professores consideram essas datas em suas práticas pedagógicas. No entanto, a maneira como

⁶⁸ OLIVEIRA, Viviane Alice de; ALMEIDA, Vasni de. As datas comemorativas em escolas paraenses: possibilidades de ensino e aprendizagem em história. In: CONTRA OS PRECONCEITOS: HISTÓRIA E DEMOCRACIA. XXIX Simpósio Nacional de História, 2017, Brasília. Anais. Universidade Brasília: ANPUH. p. 5.

⁶⁹ Idem. p.3.

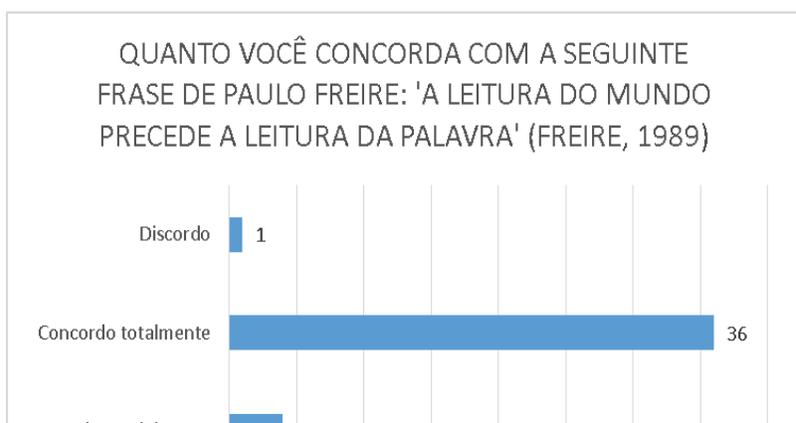
essas datas são incorporadas pode variar significativamente, desde uma abordagem mais tradicional e comemorativa até práticas que contextualizam e problematizam os eventos, integrando-os em um ensino de História mais crítico e reflexivo.

Além disso, é importante destacar que o ensino das datas comemorativas não está contemplado nos documentos norteadores do currículo, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais. Esses documentos enfatizam a necessidade de um ensino de História que promova uma compreensão crítica e contextualizada dos processos históricos, valorizando a construção de uma narrativa histórica que seja significativa e relevante para os alunos. Os mais atualizados debates acadêmicos sobre a temática também reforçam a importância de transcender o ensino baseado apenas em datas comemorativas, promovendo práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento do pensamento crítico e do letramento histórico.

Portanto, a alta frequência de utilização das datas comemorativas pelos professores destaca a necessidade de reflexão e formação continuada que ajudem os docentes a transformar essas datas em oportunidades para desenvolver nos alunos uma compreensão crítica e contextualizada da História. Integrar as datas comemorativas de maneira que favoreça o letramento histórico pode contribuir significativamente para os objetivos educacionais de formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Uma pergunta crucial incluída na pesquisa foi: "*Quanto você concorda com a seguinte frase de Paulo Freire: 'A leitura do mundo precede a leitura da palavra'* (FREIRE, 1989)?" Esta pergunta é de grande importância, pois avalia a aceitação da teoria de Paulo Freire no contexto do ensino de História. A frase de Freire destaca a importância de compreender o contexto e as experiências de vida dos alunos antes de introduzir a leitura formal de forma simples e sem conexão com a realidade, enfatizando a interdependência entre a experiência de vida dos alunos e o processo educativo.

Gráfico 10 – Concepção Freireana e letramento



Fonte: arquivo pessoal (2023).

Os resultados mostraram que 36 dos 41 professores responderam que concordam totalmente com a afirmação de Freire. Este alto nível de concordância indica uma forte aceitação dos princípios freirianos entre os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Vejamos o que os professores José, Maria, Ana e Rosa responderam sobre a questão. O primeiro será o professor José:

Então, eu concordo com essa frase de Paulo Freire. Eu comecei a concordar desde quando fiz o curso de pedagogia e passei a concordar ainda mais no período em que eu trabalhei com a Educação Infantil, porque na educação infantil a gente não alfabetiza, mas a gente precisa que o aluno tenha um conhecimento de mundo pra gente poder dar seguimento no nosso trabalho e fazer um trabalho de qualidade e que envolva os alunos e a realidade deles. Então, quando o Paulo diz isso, eu acho que é muita verdade, é porque o aluno não chega cru na escola. Embora ele chegue sem saber ler, sem saber escrever, mas ele chega com uma gama de conhecimento que a gente vai utilizar, sobretudo dentro desse processo de alfabetização. [...] até porque somos orientados, desde a graduação, a utilizar o conhecimento do aluno como base para a nossa aula. Eu costumo trabalhar sempre em cima dessa perspectiva, também englobando a fala de Paulo Freire⁷⁰.

Já a professora Maria argumenta que:

Concordo. Como falei anteriormente, uma criança precisa ter essa leitura de um todo para que ela possa se construir. Então, a leitura do mundo vai fazer com que ela se direcione nas suas palavras, nas suas ações, nas suas atitudes. Então, ela precisa ter esse conhecimento do todo. Como é que ela vai se construir quanto pessoa se ela não tem esse conhecimento do todo?⁷¹

A professora Ana, respondeu que:

[...] Eu concordo, porque o aluno, ele precisa aprender primeiro a se reconhecer como ser social. Ele precisa primeiro se enxergar dentro de uma sociedade na qual ele faz parte e que ele precisa estar envolvido na dinâmica do dia a dia. E eu vejo que o aluno em si precisa aprender a fazer leitura de mundo, a analisar o seu próprio contexto, a olhar a sua volta, a se sentir pertencente àquela cultura, e ao mesmo tempo também fazer as suas avaliações. Avaliar como ele se sente dentro daquele contexto, qual a importância dele dentro daquele contexto, dentro daquele município, dentro daquela cidade, quais são as suas contribuições. Então eu concordo muito com essa afirmação de Paulo Freire.⁷²

Por fim, vejamos o que a professora Rosa respondeu:

É assim, essa frase do Paulo Freire, eu já ouvi ela várias vezes no decorrer da minha

⁷⁰ JOSÉ, 2024

⁷¹ MARIA, 2024

⁷² ANA, 2024

graduação, da minha vida de magistério. O meu pensamento é assim, a gente tem que partir do início, no caso a criança, aí depois quando ela entra na idade dos sete anos e por aí vai. Antes dela entrar num ambiente escolar, ela tem o ambiente dela de vida, né? A realidade familiar, o contexto familiar, o contexto de rua, dos amigos, da igreja. Então, isso bem antes dela ter o contato das letras, das letras de forma formal, né? Porque na rua ela vê as letras, vê nos *outdoors*, vê na televisão, vê nas revistas. Então, o que eles falam? O que a gente passou a considerar? Que hoje necessariamente a gente chega e joga o assunto, propriamente dito. O que o Paulo Freire quer dizer, no meu entender? Se a criança acabou de vir da sua família, primeiro contato com a escola, eu vou perguntar: meu filho, quantas pessoas tem na sua casa? A família é pequena, é grande? Ah, é pequena. Então, por que a gente pode trabalhar dessa forma pra compressão dessa criança [...] Então eu entendo essa frase do letramento que ele fala, Paulo Freire, que antecede a leitura da vida, vamos dizer assim, precede a da palavra, né? Isso, eu acho que é nesse sentido, que a criança ela traz a sua vivência própria mesmo do seu dia a dia, do seu contexto familiar, ela traz para a escola, então ela vem de certa forma letrada, né? Ela não vem aquela criança letrada de forma formal, mas ela já tem o a vivência dela mesmo, da realidade dela, do dia a dia dela, né? E eu concordo com ele⁷³.

A adoção da ideia freireana de que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra" ressalta não apenas o papel fundamental da alfabetização, mas transforma o ensino de História em um processo de emancipação crítica. Ao trazer para a sala de aula a realidade vivida pelos alunos, o ensino de História se torna um espaço de construção coletiva do conhecimento, onde o aluno deixa de ser um mero receptor de informações e passa a ser protagonista do próprio aprendizado. Essa abordagem permite que os estudantes identifiquem as estruturas de poder e os processos sociais que influenciam seu cotidiano, estabelecendo conexões entre suas experiências e os fatos históricos. Dessa forma, promove-se uma educação que vai além dos conteúdos acadêmicos, ancorada na vivência e voltada para o desenvolvimento de uma consciência crítica e transformadora⁷⁴.

Quando aplicado ao ensino de História, esse conceito torna o conteúdo mais significativo e contextualizado, ampliando o papel do professor como mediador, que não apenas ensina sobre o passado, mas constroi, junto aos alunos, pontes entre o passado e o presente. Essa prática encoraja os estudantes a interpretarem a realidade a partir de uma perspectiva crítica, ajudando-os a reconhecer o impacto da história em suas vidas e a se posicionarem como agentes de mudança.

Quatro professores responderam que concordam parcialmente com a frase de Freire. Esta resposta sugere que, embora reconheçam a importância de contextualizar o ensino e de valorizar as experiências dos alunos, eles podem acreditar que o letramento, ou seja, a leitura e escrita precisam estar alinhadas a uma função social no processo de desenvolvimento do aprendizado do

⁷³ ROSA, 2024

⁷⁴ 74 Freire, P. (1982). **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, p. 9.

aluno, logo, a “leitura de mundo” combinado ao letramento histórico desempenha um papel crucial no processo educativo. Posto isto, a concordância parcial indica um equilíbrio entre a valorização das experiências vividas e a introdução de conteúdos formais, reconhecendo que ambos os aspectos são importantes no processo de letramento e aprendizado histórico.

Ainda sobre o questionário: apenas um professor discordou da afirmação de Freire. Essa discordância pode indicar uma preferência por métodos de ensino mais tradicionais, que priorizam a leitura formal e a instrução direta desde o início, em vez de um enfoque na contextualização e na leitura do mundo nas disciplinas, especialmente no ensino de História. Essa posição pode refletir uma abordagem pedagógica que valoriza mais a transmissão de conhecimentos estabelecidos do que a construção do conhecimento a partir das experiências dos alunos – por outro lado, reflete uma posição ideológica que o professor toma para si.

Nisso é preciso concordar com Freire (1996), que a ação política-pedagógica também é instrumento de dominação devido traduzir o processo de ensino-aprendizagem unilateral e hierárquico e reproduz uma visão de neutralidade da educação – por esse motivo é primordial o questionamento e o diálogo de forma horizontal entre alunos e professores, pois como educadores “[...] o melhor caminho para guardar viva e desperta a minha capacidade de pensar certo, de ver com acuidade, de ouvir com respeito, por isso de forma exigente, é me deixar exposto às diferenças, é recusar posições dogmáticas, em que me admita como proprietário da verdade”⁷⁵.

Um dos principais objetivos do trabalho é investigar como o ensino de História pode ser estruturado de modo a promover práticas de letramento que vão além da simples memorização de datas e fatos, incentivando uma leitura crítica e contextualizada do mundo. A forte aceitação dos princípios freirianos entre os professores indica uma predisposição para métodos de ensino que valorizam a experiência e o contexto dos alunos, alinhando-se com os objetivos de promover um letramento histórico crítico, libertador e humanizado.

Além disso, a alta concordância com a teoria de Freire entre os professores reforça a relevância de utilizar abordagens pedagógicas que integrem a leitura do mundo com a leitura da palavra. Isso está de acordo com as diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais, que enfatizam a importância de um ensino de História que promova uma compreensão crítica e contextualizada dos processos

⁷⁵ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 68-69.

históricos. O reconhecimento da importância de contextualizar o ensino de História nas experiências vividas pelos alunos é essencial para desenvolver práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento do pensamento crítico e do letramento histórico.

Portanto, a alta aceitação da frase de Paulo Freire entre os professores destacam a necessidade de continuar promovendo a formação continuada e o desenvolvimento de metodologias que integrem as experiências dos alunos ao ensino de História. Essa abordagem pode contribuir significativamente para os objetivos educacionais de formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade, alinhando-se com os princípios do letramento histórico e da pedagogia freiriana. A pesquisa realizada com os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental revelou dados importantes sobre o conhecimento e as práticas pedagógicas relacionadas ao Letramento Histórico. Ao serem questionados se já haviam ouvido falar sobre o conceito de letramento histórico, as respostas apresentaram uma diversidade significativa. Dos 41 professores que participaram da pesquisa, 12 afirmaram que nunca haviam ouvido falar sobre o tema, 17 indicaram que já tinham ouvido falar, mas que nunca haviam se aprofundado ou lido algo específico a respeito, e apenas 12 relataram que conheciam a temática e já haviam lido algo a respeito. Esses números sugerem que, embora o conceito esteja ganhando espaço na literatura acadêmica, ainda há uma grande lacuna em termos de formação e conhecimento sobre o tema entre os professores que

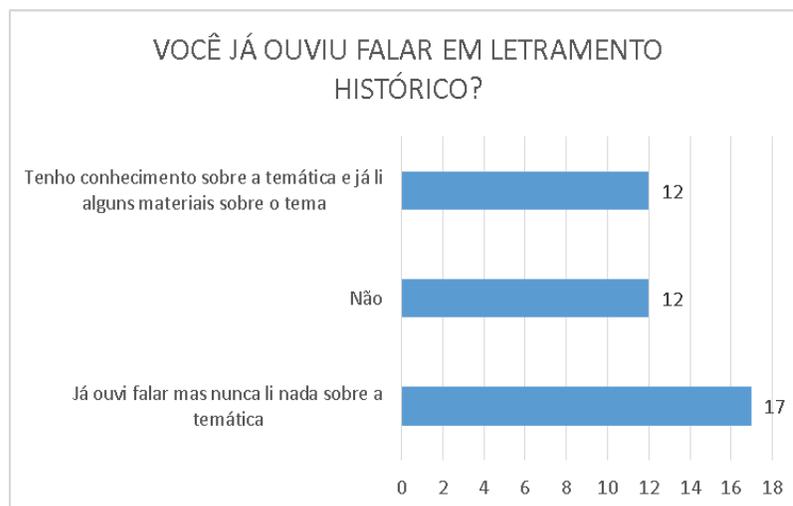
atuam nos Anos Iniciais.

Além disso, nas entrevistas qualitativas realizadas com alguns dos professores, todos os entrevistados afirmaram que não conheciam o termo "Letramento Histórico". Embora muitos praticassem atividades que poderiam ser relacionadas ao conceito, como a promoção de reflexões críticas sobre a história e suas conexões com a realidade dos alunos, a terminologia específica do letramento histórico era desconhecida para eles. Isso reflete um cenário em que, apesar das práticas pedagógicas em História estarem evoluindo, ainda há uma falta de familiaridade com os termos e teorias mais recentes que discutem o papel da história na formação crítica dos estudantes.

Esse desconhecimento generalizado sobre o letramento histórico destaca a necessidade urgente de formação continuada para os professores dos Anos Iniciais, para que possam não apenas se apropriar das terminologias acadêmicas, mas também fortalecer suas práticas pedagógicas com base nos princípios de uma educação crítica e historicamente contextualizada.

A falta de familiaridade com o termo não significa ausência de práticas reflexivas, mas aponta para a importância de uma atualização conceitual que permita aos docentes nomear e aprimorar suas abordagens em sala de aula.

Gráfico 11 – concepção sobre letramento histórico



Fonte: arquivo pessoal (2023).

A questão do letramento histórico é essencial no processo pedagógico do ensino de História, pois possibilita ampliar a autonomia e criticidade dos alunos – rejeitando a ideia de uma prática docente tradicional alinhada a memorização de datas e fatos, buscando desenvolver a capacidade dos alunos de compreender, analisar e interpretar eventos históricos de maneira autônoma e contextualizada. A partir da análise das respostas, podemos perceber que há uma significativa lacuna de conhecimento sobre o letramento histórico entre os professores. Essa lacuna pode representar um desafio para a implementação de práticas pedagógicas mais críticas e reflexivas nas aulas de História.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece diretrizes para o ensino de História que visam a promoção de competências e habilidades relacionadas ao pensamento crítico

e à compreensão histórica. No entanto, a BNCC pode ser vista como antagonista em relação à teoria de Paulo Freire em alguns aspectos. Enquanto a BNCC tende a padronizar e sistematizar o currículo, Paulo Freire enfatiza a importância da educação como um processo libertador e contextualizado, que parte da realidade dos alunos e promove a leitura crítica do mundo.

A teoria freiriana valoriza a experiência dos alunos e a contextualização do ensino, propondo que a educação deve ser um processo dialógico e emancipador. Esse princípio é fundamental para o letramento histórico, que busca relacionar os conteúdos históricos com a realidade vivida pelos estudantes, promovendo um entendimento mais profundo e crítico da História. Nessa perspectiva, concorda-se com Rocha (2020), sobre a importância do letramento histórico em sala de aula, pois, este ocorre quando o conhecimento histórico é apreendido concretamente “[...] através de mediações culturais em que a escrita é constituinte. Assim, não existe um, mas possíveis letramentos históricos”⁷⁶.

No entanto, a BNCC, ao buscar uma padronização dos conteúdos e das competências, pode limitar a flexibilidade dos professores em adaptar o ensino à realidade dos alunos. A ênfase na sistematização e na avaliação padronizada pode reduzir a possibilidade de implementar práticas pedagógicas mais contextualizadas e dialógicas, como os princípios defendidos por Freire.

Os resultados da pesquisa indicam que há uma necessidade urgente de formação continuada para os professores no que diz respeito ao letramento histórico. Promover a leitura e o debate sobre essa temática pode contribuir para uma prática pedagógica mais alinhada com os princípios freirianos, mesmo dentro do contexto normativo estabelecido pela BNCC. Essa formação pode ajudar os professores a integrar a contextualização e a crítica histórica em suas aulas, promovendo um ensino de História que não se restrinja à memorização, mas que fomente o desenvolvimento do pensamento crítico e da compreensão histórica.

⁷⁶ ROCHA, H. A. Bastos (2020). Letramento(s) histórico(s): Uma proposta plural para o ensino e a aprendizagem de História. **Revista Territórios E Fronteiras**, volume 13 N° 2, p.287

3. LETRAMENTO E CONCEITOS HISTÓRICOS NOS ANOS INICIAIS

A metodologia adotada para a pesquisa com os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental leva em consideração as especificidades e peculiaridades do ensino de História para essa faixa etária. Reconhece-se que, nos Anos Iniciais, o foco não está no trabalho com conceitos históricos complexos, mas sim com noções históricas que introduzem os alunos às bases do pensamento histórico. Com base nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi analisada e os conteúdos foram agrupados em sete categorias principais: Temporalidade, Memória, Sociedade, Patrimônio Histórico, Fontes Históricas, Diversidade e Cidadania. Cada uma dessas categorias aborda diferentes aspectos do ensino de História, promovendo uma compreensão inicial e fundamental dos elementos que constituem o estudo histórico.

Na pesquisa qualitativa, os professores foram inicialmente questionados sobre seu conhecimento em relação aos conceitos de letramento histórico, e, de modo geral, eles afirmaram não ter familiaridade com o termo. No entanto, ao serem apresentados a uma breve explicação do que o conceito envolvia, muitos deles perceberam que já praticavam elementos do letramento histórico em suas rotinas pedagógicas, mesmo sem utilizar essa nomenclatura.

Esses professores relataram que, em suas práticas diárias, estimulavam os alunos a refletirem sobre a história de maneira contextualizada, conectando os eventos históricos ao cotidiano e às experiências dos estudantes. Ao fazer isso, promoviam uma compreensão crítica dos fatos, o que está alinhado com os princípios do letramento histórico, mesmo sem o uso explícito do termo. Isso revela que, embora o conceito acadêmico não fosse familiar, suas

práticas já contemplavam, de maneira intuitiva, os objetivos do letramento histórico, como o desenvolvimento de uma visão crítica e contextualizada dos acontecimentos históricos, adaptando o ensino à realidade local dos alunos.

A Temporalidade refere-se à compreensão do tempo histórico e à habilidade de situar eventos em uma linha temporal. Nos anos iniciais, isso envolve a introdução de noções básicas de passado, presente e futuro, bem como a percepção de mudanças e permanências ao longo do tempo.

A Memória envolve o reconhecimento e a valorização da memória coletiva e individual. As atividades relacionadas à memória ajudam os alunos a compreender a importância das histórias pessoais e comunitárias, promovendo a identificação e o respeito pelas experiências vividas por diferentes grupos.

A Sociedade aborda as relações sociais e a organização das comunidades humanas ao longo do tempo. Esse grupo de conteúdos inclui o estudo das diversas formas de organização social e suas transformações, possibilitando aos alunos entenderem como as sociedades se estruturam e se desenvolvem.

O Patrimônio Histórico enfatiza a importância de preservar e valorizar o patrimônio cultural e histórico. Os alunos são incentivados a reconhecer e apreciar os elementos que compõem o patrimônio material e imaterial, entendendo a relevância da preservação para a identidade e a memória coletiva.

As Fontes Históricas introduzem os alunos ao conceito de fontes históricas e à importância dessas para o estudo da História. As atividades nesse grupo de conteúdos buscam familiarizar os alunos com diferentes tipos de fontes, como documentos, objetos e testemunhos, promovendo a análise e interpretação dessas evidências.

A diversidade promove a valorização da diversidade cultural, étnica e social. Os conteúdos relacionados à diversidade incentivam o respeito e a compreensão das diferenças, abordando temas como as culturas indígenas, afro-brasileiras e outras tradições culturais presentes na sociedade.

A Cidadania focaliza a formação de cidadãos críticos e participativos. Esse grupo de conteúdos abrange o ensino de direitos e deveres, a importância da participação democrática e a promoção de valores como justiça, igualdade e solidariedade.

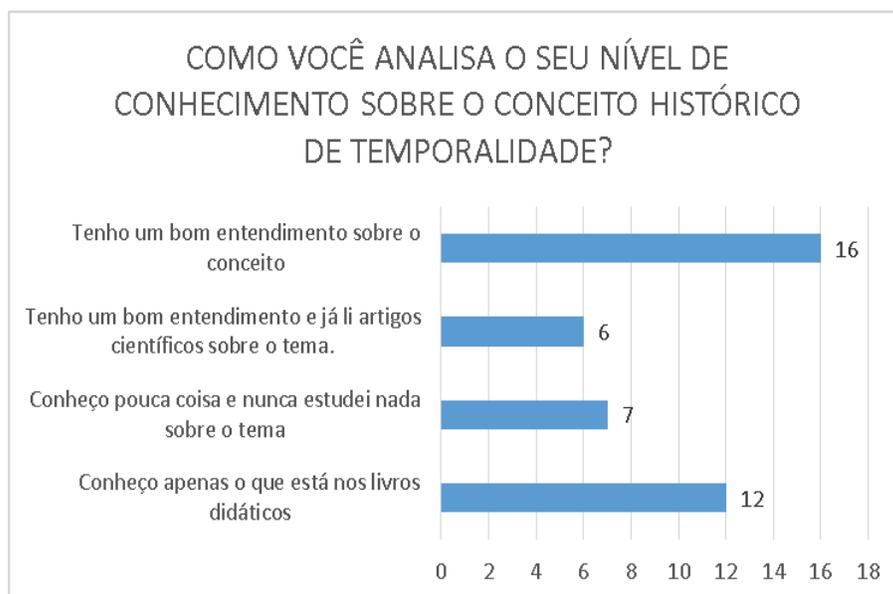
A metodologia adotada para a pesquisa teve como objetivo verificar como esses grupos de conteúdos são trabalhados pelos professores e qual a percepção deles em relação à implementação da BNCC nas suas práticas pedagógicas. Além disso, buscou-se compreender como os professores incorporam essas noções históricas em suas aulas e como elas contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico e da cidadania nos alunos.

Por fim, a análise das respostas dos professores permitiu identificar a existência de um conhecimento básico sobre as noções históricas e a valorização dessas noções no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, também se evidenciaram lacunas na formação continuada e na necessidade de um maior aprofundamento das práticas pedagógicas relacionadas ao letramento histórico.

3.1 TEMPORALIDADE E MEMÓRIA

Na pergunta "Como você analisa o seu nível de conhecimento sobre o conceito histórico de TEMPORALIDADE?", os resultados mostraram uma diversidade de níveis de entendimento entre os participantes. Dos 41 professores que responderam ao questionário, 16 afirmaram ter um bom entendimento sobre o tema. Essa resposta indica que uma parcela significativa dos professores se sente confiante em ensinar esse conceito, possivelmente devido à formação continuada ou ao interesse pessoal em aprofundar seus conhecimentos.

Gráfico 12 – Compreensão sobre o conceito histórico de temporalidade



Fonte: arquivo pessoal (2023).

Por outro lado, 12 professores responderam que conhecem apenas o que está nos livros didáticos. Esse dado sugere que, para esses educadores, o conhecimento sobre temporalidade pode estar limitado aos recursos disponíveis no material didático, sem um aprofundamento teórico ou metodológico adicional.

Além disso, 7 professores responderam que conhecem pouca coisa e nunca estudaram nada sobre o tema, o que evidencia uma lacuna significativa na formação ou na atualização desses profissionais. A falta de conhecimento aprofundado sobre temporalidade pode limitar a qualidade do ensino desse conceito e comprometer o desenvolvimento de uma compreensão sólida de História por parte dos alunos.

Por fim, 6 professores afirmaram ter um bom entendimento e já leram artigos científicos sobre o tema. Esse grupo representa os educadores que não apenas têm um conhecimento prático e teórico sólido, mas também estão engajados com a literatura acadêmica atual, buscando constantemente aprimorar suas práticas pedagógicas com base em pesquisas e debates contemporâneos.

Já na pesquisa qualitativa, percebeu-se algo que pode destoar do que indica os resultados da pesquisa quantitativa, ao serem perguntados sobre o Conceito de Temporalidade os quatro professores não demonstraram familiaridades com o Conceito, mas ao serem explicados do que esse conceito se trataria, eles prontamente apresentaram uma grama de Práticas Pedagógicas envolvendo tais conceito.

Sobre a questão da Temporalidade o Professor José nos deu um exemplo de como ele a trabalha em sala de aula:

Por exemplo, na semana passada a gente teve o 11 de setembro de 2024 que nos faz lembrar do 11 de setembro de 2001. Então, o que aconteceu nas minhas aulas? Eu fui conversar com os meus alunos em relação a esse fato. Perguntei se eles já tinham ouvido falar. A maioria dos meus alunos tem entre 9 e 10 anos de idade. Muitos deles não conheciam, né? Alguns que já conheciam falaram, ah, meu avô contou, ah, minha mãe contou. Então, por isso, eu já tentei fazer eles pensarem em relação ao tempo que isso já ocorreu, né? Os atendidos lá em 11 de setembro em Nova Iorque. Então, com isso, a gente já traz uma reflexão em relação ao tempo. Por exemplo, se foi o pai que contou, então, é por isso que a gente conseguiu pensar é uma história que é mais recente. Agora, se for o avô, o bisavô, a gente consegue entender que foi algo bem mais antigo⁷⁷.

Já a professora Maria respondeu que:

⁷⁷ JOSE, 2024

Nunca ouvi falar pelo conceito. Mas, por exemplo, quando a gente chega com a criança e a gente começa a ensinar pra ela a passagem do tempo. Olha, isso aqui aconteceu no passado. Isso aqui aconteceu no presente. Isso aqui foi, um exemplo, na geração do teu pai. Isso aqui foi na geração do teu avô. Quando a gente começa a trabalhar essas noções. [...] Não senti tanta dificuldade. Assim, colocava algumas questões, né, do passado, do que aconteceu, dos pais mais velhos, e aí a gente vai evoluindo. Não senti tanta dificuldade⁷⁸.

Ao responder a pergunta a professora Rosa respondeu:

É assim, porque a história é muito essa questão, do presente, mas é considerável também do passado, quando tem a parte do mundo, que a gente deu, acho que foi no primeiro semestre, tinha lá uma das unidades do livro, dizia essa questão. Que eram os brinquedos, até que eu te falei agora, as brincadeiras de antes e as brincadeiras de hoje. Aí apareceu lá as brincadeiras, eu pedi pra eles fazerem uma pesquisa, né? Chega em casa, pergunta para os pais de vocês como era a brincadeira deles de antigamente, o que eles faziam e tal. Aí eles chegaram no outro dia, todo empolgado, a brincadeira do meu pai, ele brincava de lata vazia, aqueles brinquedos de reciclado, eu ia brincar a gente brincava disso. Aí tinha a brincadeira que eles brincavam de cemitério, que hoje não é cemitério, que hoje é queimada. Então eles acharam muito interessante⁷⁹.

A análise dos relatos dos professores evidencia uma dissonância interessante entre o conhecimento conceitual e as práticas pedagógicas relacionadas ao conceito de temporalidade. Embora, inicialmente, os professores tenham declarado desconhecimento do termo "temporalidade" no contexto acadêmico, suas descrições de atividades em sala de aula revelam que, na prática, eles já desenvolvem estratégias que estimulam os alunos a compreenderem as relações temporais entre o passado e presente. No exemplo citado pelo professor José, a discussão sobre o ataque de 11 de setembro de 2001 e sua relação com o presente promove uma reflexão histórica que envolve a temporalidade, mesmo que o professor não utilize explicitamente o termo. O fato de os professores aplicarem atividades que abordam a passagem do tempo sugere que há uma prática pedagógica consolidada, ainda que não necessariamente vinculada a uma terminologia acadêmica específica. Portanto, a falta de familiaridade com o conceito formal não impede a aplicação de práticas eficazes que promovam a compreensão temporal nos alunos, refletindo a importância da formação continuada para alinhar a prática pedagógica com os avanços teóricos no campo da educação histórica.

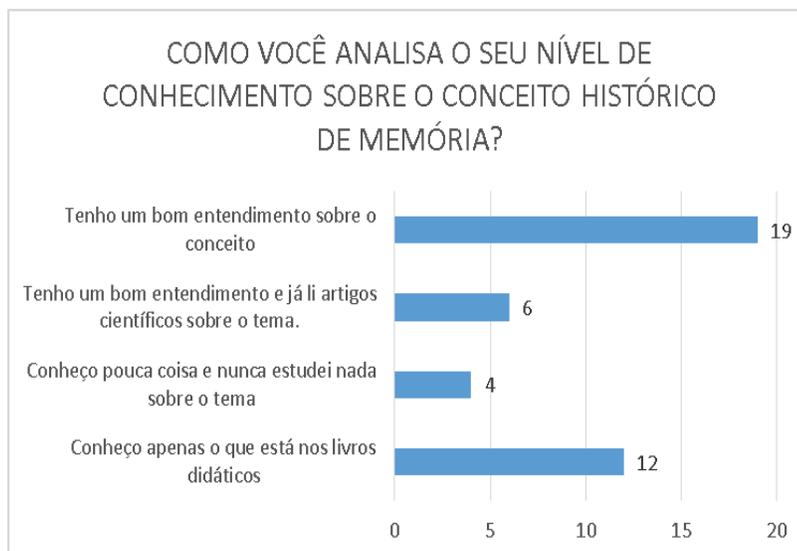
Quando a pergunta foi sobre o conceito histórico de Memória, um componente essencial no ensino de História, que envolve o reconhecimento e a valorização da memória coletiva e

⁷⁸ MARIA, 2024

⁷⁹ ROSA, 2024

individual. Foi possível compreender como os professores percebem e ensinam esse conceito.

Gráfico 13 – Compreensão sobre o conceito histórico memória



Fonte: arquivo pessoal (2023).

Na pergunta "Como você analisa o seu nível de conhecimento sobre o conceito histórico de MEMÓRIA?", os resultados apontam que dos 41 participantes, 19 responderam que têm um bom entendimento sobre o tema. Esse dado é positivo, indicando que quase metade dos professores se sente confiante em ensinar sobre memória, o que implica no processo de ensino-aprendizado um melhor entendimento dos alunos sobre a temática, haja vista, que os professores são capazes de dialogar sobre a importância da memória nas aulas de História e sua função social na sociedade.

Por outro lado, 12 professores afirmaram que conhecem apenas o que está nos livros didáticos. Essa resposta sugere que uma parte considerável dos educadores pode estar limitando seu ensino às informações e abordagens presentes nos materiais didáticos, sem buscar um aprofundamento teórico ou metodológico sobre o conceito tratado.

Além disso, 4 professores responderam que conhecem pouca coisa e nunca estudaram nada sobre o tema, evidenciando uma lacuna significativa na formação desses profissionais. A falta de conhecimento aprofundado sobre a memória pode comprometer a qualidade do ensino, uma vez que esse conceito é fundamental para entender a importância das histórias pessoais e comunitárias na construção da identidade e da memória coletiva.

Por fim, 6 professores afirmaram ter um bom entendimento e já leram artigos científicos

sobre o tema. Esse grupo representa os educadores que estão engajados com a literatura acadêmica e buscam constantemente aprimorar suas práticas pedagógicas com base em pesquisas e debates contemporâneos.

Na pesquisa qualitativa, foi possível perceber que os entrevistados confundiram os conceitos de memória com o de temporalidade, e vice-versa. Muitos professores associavam diretamente a ideia de memória ao passado vivido e lembrado, sem reconhecer as nuances de temporalidade que envolvem uma compreensão mais crítica e ampla das relações entre passado, presente e futuro. Essa confusão revelou uma dificuldade em diferenciar a memória coletiva e individual dos aspectos temporais, como a noção de continuidade e mudança ao longo do tempo. Isso reforça a necessidade de formação específica sobre esses conceitos, para que os docentes possam aplicar essas distinções de forma mais clara em suas práticas pedagógicas.

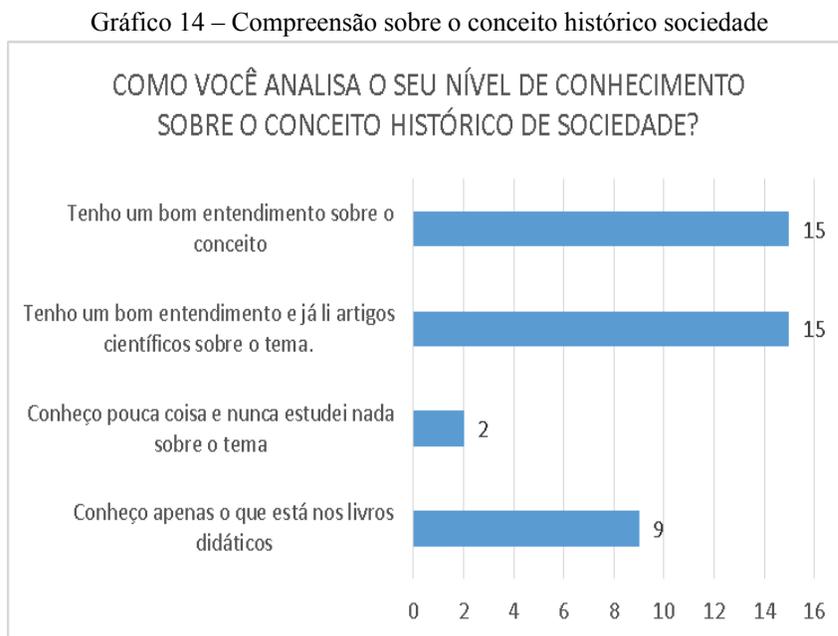
Essa variação no nível de conhecimento sobre memória entre os professores destacam a necessidade de investimentos em formação continuada e desenvolvimento profissional. Para garantir que todos os professores tenham um entendimento sólido e atualizado sobre conceitos históricos essenciais, como a memória, é fundamental proporcionar oportunidades de formação que ampliem seus conhecimentos teóricos e metodológicos.

A pesquisa sublinha a importância de incentivar os professores a se engajarem com a literatura acadêmica e com debates teóricos, enriquecendo suas práticas pedagógicas e assegurando que os alunos recebam uma educação histórica crítica e contextualizada. Compreender e ensinar o conceito de memória de maneira aprofundada é crucial para promover o reconhecimento e a valorização das histórias individuais e coletivas, contribuindo para a construção de uma sociedade mais consciente e respeitosa de sua diversidade histórica e cultural.

3.2 SOCIEDADE, DIVERSIDADE E CIDADANIA

Na pesquisa, foi questionado aos professores sobre suas percepções a respeito de Diversidade, Sociedade e Cidadania, temas essenciais para a formação integral dos alunos nos Anos Iniciais. As respostas evidenciaram uma compreensão variada sobre esses conceitos, com alguns docentes demonstrando um entendimento mais amplo e integrado dessas questões no contexto escolar, enquanto outros apresentaram visões mais limitadas, focadas em aspectos pontuais, como a inclusão de alunos com necessidades especiais ou a promoção de valores éticos.

Quando a pergunta foi sobre o conceito histórico de Sociedade, a respostas dos professores foram das seguintes formas:



Fonte: arquivo pessoal (2023).

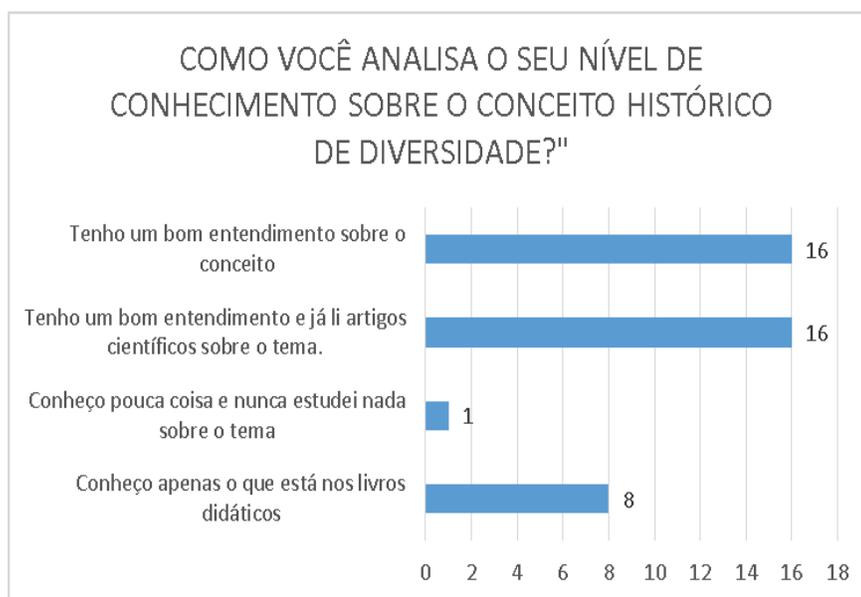
Os resultados mostraram uma diversidade de níveis de entendimento entre os participantes. Dos 41 professores que responderam ao questionário, 15 afirmaram ter um bom entendimento sobre o tema. Esse dado permite inferir que os professores se sentem capazes de ensinar sobre o conceito sociedade de forma a conseguir a realizar mediações culturais sobre o tema dentro das experiências dos estudantes e da historicidade própria que o termo sociedade está inserido em distintos contextos. Por outro lado, 9 professores responderam que conhecem apenas o que está nos livros didáticos, enquanto, 2 professores responderam que conhecem pouco e nunca estudaram nada sobre o tema, evidenciando uma lacuna significativa na formação desses profissionais. Essa resposta sugere que a prática pedagógica dos docentes são limitadas há um único material como também o não interesse sobre o conceito, supracitado – não buscando outras formas e estratégias de construir conhecimento sobre o tema, o que pode prejudicar o processo de ensino-aprendizagem do saber histórico em sala de aula – impossibilitando uma aula dialógica e reflexiva sobre o termo sociedade, que dentro de uma perspectiva de letramento histórico é primordial para a ampliação da leitura de mundo das crianças que estudam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A falta de conhecimento aprofundado sobre sociedade pode comprometer a

qualidade do ensino, uma vez que esse conceito é fundamental para entender as interações humanas e as estruturas sociais que moldam a história.

Por fim, 15 professores afirmaram ter um bom entendimento e já leram artigos científicos sobre o tema. Esse grupo representa os educadores que estão engajados com a literatura acadêmica e uma formação permanente como maneira de dinamizar suas práticas e aulas sobre a temática – também, evidencia professores comprometidos socialmente com a educação das crianças no ensino na relação aluno-professor mostrando a natureza histórica, cultural e social do termo sociedade em diferentes contextos – possibilitando uma leitura da sociedade no âmbito da lente dominante assim como no âmbito das visões que são oriundas das práticas sociais e populares.

Ao serem perguntados sobre o Conceito Histórico de Diversidade, um tema crucial para a educação contemporânea, que visa promover a inclusão e a valorização das múltiplas identidades culturais, sociais e étnicas presentes na sociedade. As respostas demonstram que:

Gráfico 15 – Compreensão sobre o conceito histórico diversidade.



Fonte: arquivo pessoal (2023).

Os resultados indicaram uma ampla gama de entendimentos entre os professores. Dos 41

participantes, 16 responderam que têm um bom entendimento sobre o tema. Este grupo representa aqueles que provavelmente incorporam uma abordagem inclusiva e pluralista em suas aulas de História, valorizando a diversidade de perspectivas e experiências.

Outros 16 professores afirmaram ter um bom entendimento e já leram artigos científicos sobre o tema. Estes educadores estão comprometidos com a literatura existente sobre o assunto e buscam constantemente atualizar seus conhecimentos, o que é essencial para ensinar História de forma crítica e contextualizada. A leitura de artigos científicos indica um compromisso com o aprofundamento teórico e metodológico, permitindo que esses professores tragam para a sala de aula discussões mais ricas e fundamentadas sobre diversidade.

Por outro lado, 8 professores declararam que conhecem apenas o que está nos livros didáticos. Este dado sugere que uma parte significativa dos educadores pode estar limitando seu ensino ao conteúdo disponível nos materiais didáticos, sem explorar outras fontes ou perspectivas que poderiam ajudar na compreensão dos alunos sobre diversidade. A dependência exclusiva dos livros didáticos pode resultar em uma abordagem mais superficial e menos crítica do tema.

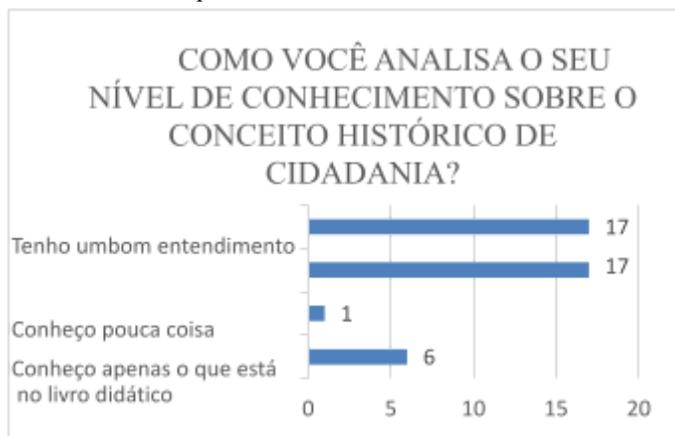
Apenas 1 professor respondeu que conhece pouca coisa e nunca estudou nada sobre o tema. Embora esse número seja ínfimo, ele destaca a existência de uma lacuna significativa na formação de alguns docentes. A falta de conhecimento profundo sobre diversidade pode comprometer a capacidade desses professores de abordar o tema de maneira adequada e inclusiva, o que é crucial para a construção de um ambiente educacional que valorize e respeite todas as identidades e culturais.

A variação nos níveis de conhecimento sobre diversidade entre os professores aponta para a necessidade de promover em formações continuadas que contenham a leitura de literatura acadêmica e debates teóricos sobre diversidade em diálogo com os aspectos socioculturais dos alunos e da comunidade em que vivem – possibilitando práticas pedagógicas enriquecedoras, garantindo que os alunos recebam uma educação que valorize a inclusão e a pluralidade. Nesse intuito, compreender e ter domínio sobre o conceito de diversidade de maneira aprofundada é vital para fomentar uma educação que reconheça e celebre as múltiplas identidades presentes na sociedade, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e respeitosos das diferenças.

A pesquisa também explorou o nível de conhecimento dos professores sobre o conceito histórico de Cidadania, um tema central na formação de indivíduos conscientes de seus direitos e

deveres dentro de uma sociedade democrática.

Gráfico 16 – compreensão sobre o conceito histórico cidadania



Fonte: arquivo pessoal (2023).

Para a pergunta "Como você analisa o seu nível de conhecimento sobre o conceito histórico de CIDADANIA?", os resultados mostraram uma diversidade de entendimentos entre os professores. Dos 41 participantes, 17 responderam que têm um bom entendimento sobre o tema. Este grupo de professores possivelmente incorpora uma visão abrangente de cidadania em suas aulas, promovendo discussões que vão além do básico, envolvendo direitos civis, políticos e sociais, e incentivando os alunos a serem cidadãos ativos e informados.

Outro grupo significativo de 17 professores afirmou ter um bom entendimento e já leu artigos científicos sobre o tema. Estes educadores demonstram um compromisso com o aprofundamento teórico e a busca por uma formação permanente, o que é fundamental para ensinar cidadania de forma crítica e democrática. A leitura de artigos científicos permite que esses professores promovam em a sala de aula perspectivas sob novos olhares, a partir de debates atuais sobre cidadania, construindo e possibilitando experiências e vivências educacionais para sua prática docente.

No entanto, 6 professores indicaram que conhecem apenas o que está nos livros didáticos, quanto 1 professor respondeu que conhece pouca coisa e nunca estudou nada sobre o tema. Tais respostas indicamos a limitação e o pouco conhecimento que estes educadores tem sobre o conceito tratado – por vezes, limitam-se ao livro didático ou não tem interesse em explorar através da leitura ou outras fontes que possam auxiliar no entendimento sobre o conceito de

cidadania e sua importância para o processo de ensino-aprendizagem – por outro viés, depender exclusivamente do livro didático pode recair a uma prática educativa tradicional, no qual esse material pedagógico substitua de forma literal o processo dialógico-libertador da prática docente, impactando na formação cidadã dos alunos.

Na pesquisa qualitativa, os professores que responderam às questões sobre diversidade, sociedade e cidadania não apresentaram uma diferenciação clara entre esses conceitos, o que sugere uma certa confusão em suas definições e aplicações. No entanto, as respostas revelaram uma vasta diversidade em suas abordagens em relação à temática. Alguns educadores demonstraram uma compreensão mais integrada, discutindo a importância de promover a inclusão e a equidade nas salas de aula, enquanto outros focaram em práticas pontuais que abordavam apenas aspectos isolados de cada conceito. Essa diversidade nas respostas indica a necessidade de um aprofundamento teórico e prático sobre esses temas, a fim de que os professores possam desenvolver uma compreensão mais robusta e articulada que beneficie o processo educativo e a formação cidadã dos alunos.

Sobre Sociedade a professora Maria Respondeu:

Sim, cheguei a trabalhar. Por ter trabalhado numa região também periférica, em Ananindeua, eles acabaram por debater, apesar de serem crianças, mas acabaram por perceber aquele ambiente em que estavam inseridos ali, de um local que não tinha saneamento. Eles conseguiram compreender a sociedade, porque eles viam, em outros lugares, da própria cidade que frequentavam, que eram diferentes. Então podemos ver essa diferença e conseguimos trabalhar⁸⁰.

Já o professor José respondeu:

Então, como eu conheço o conceito histórico? O conceito histórico de sociedade é um grupo que possui regras, possui leis, possui uma organização que mantém aquele grupo unido de certa forma, em busca do crescimento econômico, do crescimento político, dos avanços tecnológicos. Como que eu trabalho com os alunos? Eu sempre procuro trazê-los, trazer esse assunto para o mais próximo da realidade possível deles. Então eu comecei trabalhando o conceito de sociedade a partir da família deles. A gente tem um pequeno grupo no qual a gente convive. O primeiro grupo que a gente convive desde a nossa infância, que é a nossa família. O segundo grupo que a gente vai conviver é dentro da escola, então já aumenta um pouquinho aquele conceito. Olha, quando você vem pra escola, você já tem contato com outras pessoas dentro de uma sociedade. E em outros lugares, na praça, no campo de futebol, na rua, quando a gente tem contato com outras pessoas, a gente tem esse contato maior da sociedade. Então, eu levo para eles a questão de o que é viver em sociedade, o que é preciso viver em sociedade, por que os seres humanos vivem em sociedade, o que precisa ser respeitado, o que precisa ser seguido dentro de uma sociedade, para manter a organização e a união, juntos assim, dos seres⁸¹.

⁸⁰ MARIA, 2024

⁸¹ JOSÉ, 2024

Ao abordar o tema da Diversidade na pesquisa, percebeu-se que os professores apresentaram muitas reticências e um certo temor em discutir essa questão. Esse receio pode estar relacionado a diversos fatores, como a falta de formação específica sobre o tema, a insegurança em lidar com as complexidades das diferenças culturais e sociais, ou até mesmo o medo de se posicionar diante de possíveis controvérsias que a diversidade pode suscitar. Muitas vezes, os educadores mostraram-se hesitantes em compartilhar suas práticas ou opiniões, indicando uma necessidade urgente de espaços de diálogo e capacitação que permitam a reflexão crítica e a discussão aberta sobre a diversidade, para que possam se sentir mais confiantes e preparados para abordar esses temas de forma eficaz e sensível em suas salas de aula.

Essa fala fica bem evidente nas respostas das professoras Rosa e da professora Maria.

Pois é, esse assunto, ele é um pouco mais delicado [...] o que que eu costumo fazer com ele pra não dar problema, e eles não levarem tanta informação pra casa. Porque a gente fala uma coisa e a criança aumenta e dá confusão. O que eu falo é que a gente tem que respeitar as pessoas, independente se o gosto dela é diferente do nosso, da opinião, a gente tem que respeitar, a gente tem que ouvir, mesmo que a gente não goste, a gente escuta. Isso muito voltado para a questão também de gênero, que é muito delicado também, porque a gente começa a falar que tem pessoas do mesmo sexo e tal, aí umas crianças dizem, a tia, a mamãe tem uma namorada. E coisas do tipo. Aí fica meio complicado, porque tem aqui nessa discussão evangélicas. E tem aquelas mães que são mais fervorosas, assim. Então [...] eu costumo trabalhar a questão da diversidade, assim, no sentido do respeito ao próximo. Mas eu não foco muito nisso⁸².

Já a professora Maria relata que esta temática “[...]era tratado de uma forma mais cautelosa ou até nem se trabalhava, pulava essas etapas. A questão do respeito sempre foi trabalhada. Tanto homem, mulher, criança, jovem, independente de cor, mas a questão de diversidade de gênero nunca foi trabalhada dentro de sala de aula [...]”.⁸³

A análise das respostas dos professores sobre Diversidade, Sociedade e Cidadania revela nuances importantes na formação docente e na prática pedagógica nos Anos Iniciais. Ao questionar sobre esses conceitos, foi evidente que a compreensão dos educadores varia amplamente, refletindo tanto um engajamento ativo com os temas quanto uma certa hesitação em abordá-los de forma crítica e abrangente.

Ao abordar a Diversidade, a hesitação e o temor demonstrados por alguns professores revelam um desafio significativo na educação contemporânea. O medo de abordar questões complexas, como identidade de gênero, por exemplo, pode limitar o potencial das aulas para

⁸² ROSA, 2024

⁸³ MARIA, 2024

promover uma compreensão inclusiva e crítica da diversidade. As falas das professoras Rosa e Maria ilustram como a falta de formação específica e o receio de desagradar pais ou comunidades podem levar à superficialidade no tratamento dessas questões essenciais. A hesitação em discutir diversidade, especialmente em contextos sensíveis, destaca a necessidade de um espaço seguro para formação continuada, onde os educadores possam explorar essas questões sem medo de repercussões.

Por fim, em relação à Cidadania, a variação nos níveis de conhecimento entre os professores indica que, apesar de haver um reconhecimento do conceito como central na formação de cidadãos conscientes, ainda existe um descompasso entre a teoria e a prática. A dependência excessiva de materiais didáticos e a falta de aprofundamento teórico sobre o tema podem comprometer a capacidade dos educadores de cultivar um ambiente escolar que promova a participação ativa e a compreensão dos direitos e deveres dos alunos. Essa análise aponta para a urgência de promover a formação continuada, integrando debates teóricos e práticas pedagógicas que considerem a complexidade dos temas de diversidade, sociedade e cidadania, visando uma educação mais crítica, inclusiva e reflexiva.

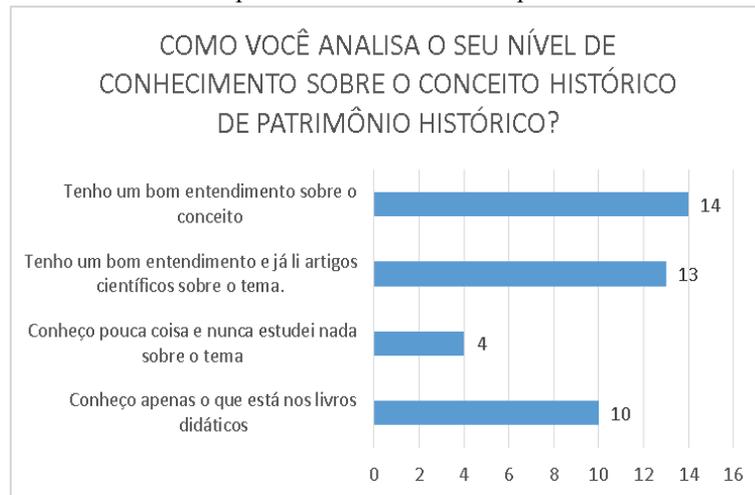
3.3 PATRIMÔNIO E FONTES HISTÓRICAS

A análise das respostas relacionadas a Patrimônio e Fontes Históricas na pesquisa, tanto na fase quantitativa quanto qualitativa, revela uma maior homogeneidade no entendimento desses conceitos por parte dos professores, sem grandes discrepâncias. Isso sugere que, ao contrário de temas como Diversidade, Sociedade e Cidadania, os educadores parecem ter um entendimento mais consolidado e uniforme sobre Patrimônio e Fontes Históricas.

Na pesquisa qualitativa, os entrevistados corroboraram essas percepções, indicando que consideram o Patrimônio e as Fontes Históricas elementos essenciais na prática do ensino de História. Eles relataram utilizar diferentes tipos de fontes em sala de aula, como documentos escritos, imagens, mapas, e artefatos, para tornar o ensino mais dinâmico e conectado à realidade dos alunos. A utilização de fontes materiais e imateriais de patrimônio histórico, como festas populares, monumentos, tradições culturais e orais, também foi mencionada como uma prática comum.

Sobre Patrimônio Histórico as respostas indicam:

Gráfico 17 – Compreensão sobre o conceito patrimônio histórico



Fonte: arquivo pessoal (2023).

Uma diversidade de níveis de entendimento entre os participantes. Dos 41 professores que responderam ao questionário, 14 afirmaram ter um bom entendimento sobre o tema, indicando que uma parte significativa dos professores conseguem tratar de forma consistente sobre o conceito de patrimônio histórico em sala de aula – demonstrando um aspecto importante sobre sua prática educativa e pedagógica no âmbito escolar.

Por outro lado, 10 professores responderam que abordam o conceito por meio do auxílio dos livros didáticos. Essa resposta sugere que uma parte considerável dos educadores utilizam o livro didático como único recurso pedagógico em sala de aula em detrimento de outras formas metodológicas de ensino – para além disso, limitam-se apenas nos conceitos históricos nos livros didáticos e pouco recorrem em busca de textos (artigos, livros, etc.) acadêmicos que possam auxiliar em sua prática educativa.

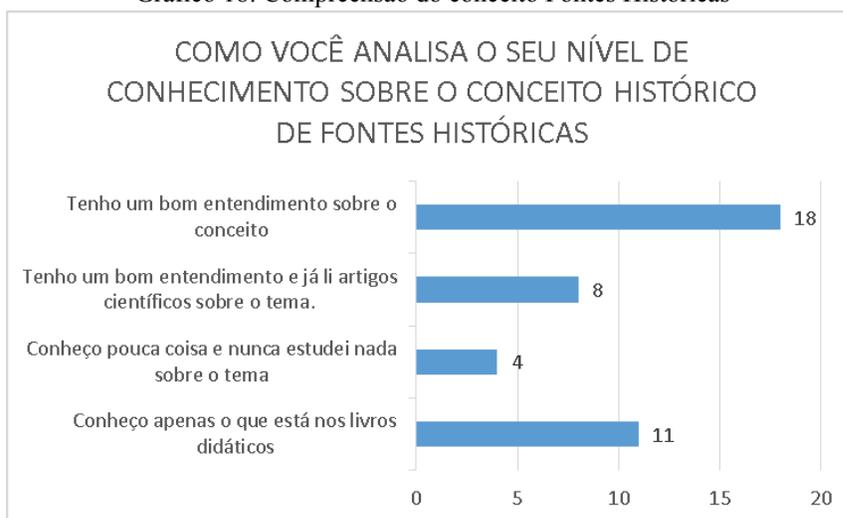
Além disso, 4 professores responderam que conhecem pouca coisa e nunca estudaram nada sobre o tema, evidenciando uma lacuna acerca da temática na prática pedagógica desses profissionais. A falta de conhecimento aprofundado sobre patrimônio histórico em parte compromete o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, tendo em vista que esse conceito é fundamental para a compreensão e preservação da herança cultural das sociedades ou de um determinado grupo social.

Por fim, 13 professores afirmaram ter um bom entendimento e já leram artigos científicos sobre o tema. Esse grupo são educadores que buscam aprimorar seus conhecimentos como maneira de melhorar o processo de ensino-aprendizado em sala de aula em relação a disciplina

História no âmbito escolar – mantendo-se atualizados através da literatura existente sobre o assunto.

A pesquisa também investigou o nível de conhecimento dos professores sobre o conceito histórico de Fontes Históricas, que é essencial para a prática do ensino de História. Compreender como os educadores abordam e utilizam as fontes históricas pode fornecer *insights* valiosos sobre a qualidade do ensino oferecido aos alunos.

Gráfico 18: Compreensão do conceito Fontes Históricas



Fonte: arquivo pessoal (2023).

Para a pergunta "Como você analisa o seu nível de conhecimento sobre o conceito histórico de FONTES HISTÓRICAS?", os resultados mostraram uma distribuição variada de respostas. Dos 41 professores que participaram do questionário, 18 afirmaram ter um bom entendimento sobre o tema. Esse dado indica que quase metade dos professores se sente confiante em trabalhar sobre o uso das fontes históricas para a compreensão das relações sociais, culturais, econômicas, políticas de uma dada sociedade ou grupo social.

No entanto, 11 professores responderam que conhecem apenas o que está nos livros didáticos, enquanto, 4 professores admitiram que conhecem pouca coisa e nunca estudaram nada sobre o tema – o que pode-se inferir a necessidade de formação continuada desses profissionais, visto sua limitação sobre o conceito – o que pode prejudicar significativamente o aprendizado dos alunos, haja vista, que o conceito fontes históricas são primordiais para os estudantes identificar e refletir as ações da humanidade ao longo do tempo e como este conceito histórico ajuda a pensar

as relações existentes entre o passado e presente.

Por fim, 8 professores afirmaram ter um bom entendimento e já leram artigos científicos sobre o tema. Esse grupo representa os educadores que estão a par da literatura acadêmica e reconhecem a importância dos conceitos históricos para a formação crítica e reflexiva dos alunos – por esse motivo o interesse em aprender e conhecer as pesquisas recentes sobre o presente conceito.

Incentivar os professores a se engajarem com a literatura acadêmica e com debates teóricos pode enriquecer suas práticas pedagógicas, assegurando que os alunos recebam uma educação permeada pela devida apreensão dos conhecimentos/saber histórico proposto em sala de aula. Compreender e ensinar o conceito de fontes históricas de maneira aprofundada é vital para promover uma educação que valorize a investigação, a análise crítica e a compreensão contextual dos eventos e acontecimentos históricos, contribuindo para a formação de sujeitos crítico, participativos sob o viés democrático na e para a sociedade em que vivem.

Em síntese, a análise das respostas sobre Patrimônio e Fontes Históricas demonstra um cenário de maior homogeneidade e solidez no entendimento desses conceitos por parte dos professores, em contraste com a diversidade observada em outros temas. Embora alguns educadores ainda se limitem ao uso de livros didáticos ou possuam conhecimento superficial, a maioria expressa confiança e um bom nível de familiaridade com o uso pedagógico desses elementos históricos. Isso sugere a importância de continuar incentivando a formação continuada e o engajamento com a literatura acadêmica, promovendo uma prática educativa mais rica e conectada às exigências de uma educação crítica e reflexiva. A capacitação em temas como Patrimônio e Fontes Históricas é essencial para o desenvolvimento de estudantes com uma compreensão aprofundada e crítica sobre a história e seu papel na sociedade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como principal objetivo analisar como o ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pode contribuir para o desenvolvimento de práticas de letramento, especialmente no que tange ao Letramento Histórico. Ao longo da pesquisa, ficou evidente que há uma lacuna significativa entre a prática pedagógica e a compreensão teórica de conceitos como o de Letramento Histórico por parte dos docentes. Essa lacuna se reflete nas respostas obtidas tanto nos questionários quanto nas entrevistas realizadas, apontando para a necessidade urgente de formação continuada para os professores, para que possam integrar de maneira mais efetiva essas práticas em suas abordagens pedagógicas.

O Letramento Histórico, enquanto conceito e prática, envolve não apenas o ato de ler e escrever, mas a capacidade de interpretar criticamente o mundo e os fatos históricos, reconhecendo as dinâmicas sociais, culturais e políticas que moldam as sociedades. Nesse sentido, o estudo demonstrou que muitos professores, mesmo sem o conhecimento específico do termo, já desenvolvem em suas aulas atividades que promovem a reflexão crítica e a contextualização histórica. Essas práticas, embora importantes, precisam ser intencionalmente associadas ao Letramento Histórico, de modo que se tornem ainda mais eficazes na formação crítica dos estudantes.

Durante a análise dos dados quantitativos, foi possível perceber que dos 41 professores que participaram da pesquisa, uma parcela expressiva já ouvia falar sobre o letramento histórico, mas poucos se aprofundaram no tema ou leram algo específico a respeito. Esse dado, somado às respostas dos entrevistados, reforça a ideia de que o conceito, apesar de sua importância crescente na literatura acadêmica, ainda não se faz presente de forma robusta na formação docente. Esse cenário aponta para a necessidade de uma articulação mais forte entre a academia e os espaços de formação continuada, de modo que esses conceitos possam chegar aos professores de forma prática e aplicável ao cotidiano da sala de aula.

Por outro lado, o ensino de História nos Anos Iniciais ainda enfrenta desafios ligados à pressão para o foco em disciplinas consideradas "mais importantes", como Língua Portuguesa e Matemática. A pandemia de COVID-19 exacerbou essa situação, com muitos professores relatando que a carga horária de História foi reduzida ou utilizada apenas para trabalhar eventos históricos pontuais, como "o dia do índio" ou "descobrimento do Brasil". Esse enfoque restrito prejudica a formação de uma consciência histórica mais ampla nos alunos, limitando sua

capacidade de compreender as relações entre passado, presente e futuro.

A abordagem freiriana adotada neste trabalho, fundamentada na ideia de que "a leitura de mundo precede a leitura da palavra", mostrou-se essencial para pensar o ensino de História nos Anos Iniciais. A perspectiva de Paulo Freire, que coloca o aluno como protagonista de seu processo de aprendizagem e defende uma educação crítica e emancipadora, permite que o ensino de História seja visto como uma ferramenta para a formação de cidadãos reflexivos e conscientes de seu papel na sociedade. Ao colocar a realidade dos alunos como ponto de partida para a construção do conhecimento histórico, o ensino de História ganha um novo sentido, tornando-se mais significativo e transformador.

Além disso, a pesquisa qualitativa revelou que, mesmo sem uma formação específica em História, os professores dos Anos Iniciais utilizam estratégias que promovem o letramento histórico de maneira intuitiva. A valorização da oralidade, da escuta ativa e da reflexão coletiva foram mencionadas como práticas comuns em sala de aula, o que demonstra um esforço dos docentes em construir uma educação que dialogue com a realidade dos alunos. No entanto, é necessário que essas práticas sejam fortalecidas e reconhecidas como parte de um processo de letramento histórico, para que possam ser aprimoradas e potencializadas.

Outro ponto relevante levantado pelo estudo foi o impacto das políticas curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no ensino de História. Embora a BNCC proponha diretrizes que enfatizam a importância do desenvolvimento das competências leitoras e da formação cidadã, muitas vezes a implementação prática dessas diretrizes é limitada pelas condições estruturais e pedagógicas das escolas. A falta de recursos, a sobrecarga de conteúdos e a pressão por resultados imediatos são fatores que dificultam uma abordagem mais crítica e reflexiva do ensino de História.

Nesse contexto, é imprescindível que haja um esforço coletivo, por parte das secretarias de educação, escolas e professores, para garantir que o ensino de História não seja visto como uma disciplina secundária, mas como um componente central para a formação de sujeitos históricos capazes de compreender e transformar a sociedade em que vivem. O letramento histórico, nesse sentido, torna-se uma ferramenta indispensável para promover essa transformação, uma vez que possibilita ao aluno não apenas acessar o conhecimento histórico, mas interpretá-lo e utilizá-lo de forma crítica em sua vida cotidiana.

Os resultados desta pesquisa apontam, portanto, para a necessidade de repensar a

formação docente, especialmente no que diz respeito à integração do ensino de História com as práticas de letramento. A formação continuada dos professores deve ir além da atualização curricular e incluir uma reflexão profunda sobre o papel do ensino de História na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Somente a partir dessa reflexão será possível promover uma educação verdadeiramente emancipadora, que valorize o aluno como protagonista de seu processo de aprendizagem e o capacite a agir de forma consciente e transformadora.

Finalmente, este trabalho reforça a importância de uma abordagem pedagógica que integre o ensino de História aos processos de alfabetização e letramento. O ensino de História, quando alinhado às práticas de letramento, torna-se um espaço de resistência e transformação social, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e autônomos. Para que isso aconteça, é necessário que os professores recebam o suporte teórico e metodológico adequado, além de condições materiais que possibilitem a implementação de práticas pedagógicas inovadoras e significativas.

Assim, espera-se que este estudo contribua para o debate sobre o papel do ensino de História nos Anos Iniciais e sobre a importância do letramento histórico na formação dos estudantes. Que ele inspire educadores, gestores e pesquisadores a refletirem sobre suas práticas e a buscarem maneiras de integrar de forma mais efetiva o ensino de História e o letramento, promovendo uma educação que, nas palavras de Paulo Freire, "seja libertadora, crítica e transformadora".

5. PRODUTO DIDÁTICO

Proposta de oficina: "Letramento Histórico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Reflexões e Práticas Pedagógicas"

A proposta desta oficina emerge da necessidade observada ao longo da pesquisa realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História, que evidenciou lacunas significativas na formação e na prática pedagógica de professores que atuam nos Anos Iniciais no que tange ao letramento histórico. A reflexão sobre a relação entre alfabetização, letramento e o ensino de História, alinhada aos pressupostos freirianos de educação crítica e emancipadora, destacou a importância de capacitar esses docentes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais reflexivas e transformadoras.

Como produto educacional do mestrado, esta oficina visa não apenas preencher essas lacunas, mas também proporcionar uma formação continuada acessível, capaz de integrar a teoria com a prática em um formato online, garantindo alcance e impacto na formação de professores em diferentes realidades educacionais. O objetivo é instrumentalizar os docentes para que possam promover, em suas salas de aula, o desenvolvimento do letramento histórico, contribuindo para a formação de alunos mais críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

A oficina será oferecida de modo online, com o intuito de abarcar o maior número possível de professores, tanto da rede pública quanto da rede privada, e se estenderá ao longo de cinco encontros virtuais. Cada encontro terá uma duração de quatro horas, totalizando vinte horas de carga horária. Essa carga horária é suficiente para garantir que todos os temas sejam abordados de forma ampla e profunda, proporcionando espaço tanto para a reflexão teórica quanto para a prática pedagógica. Conforme destaca Cerri⁸⁴ (2006), as oficinas de ensino são importantes para promover a "construção dos rudimentos de métodos de mediação entre princípios e teorias e as possibilidades da prática", oferecendo uma abordagem formativa que vai além de conteúdos pré-determinados, possibilitando uma prática reflexiva.

A estrutura da oficina será dividida em cinco encontros, organizados de maneira a construir progressivamente o conhecimento, partindo da reflexão teórica sobre o letramento

⁸⁴ CERRI, L. F. Oficinas de ensino de história: pontes de didática da história na transição do currículo de formação de professores. **Educar**, Curitiba, n. 27, p. 223

histórico e a pedagogia crítica de Paulo Freire, até a aplicação de estratégias didáticas em sala de aula. Em cada encontro, haverá momentos de exposição dialogada, estudos de caso, análise de materiais didáticos e práticas colaborativas, sempre levando em conta a realidade vivida pelos professores que atuam nos Anos Iniciais. Seguindo a perspectiva de Barca, que enfatiza a importância de atividades "diversificadas e intelectualmente desafiadoras"⁸⁵, cada encontro buscará engajar os professores em práticas que dialoguem com suas experiências e promovam o aprendizado ativo.

No primeiro encontro, faremos uma introdução à temática do Letramento Histórico, discutindo o conceito e suas implicações para o ensino nos Anos Iniciais. Iniciaremos com uma apresentação que busca aproximar os professores do contexto histórico em que surge o conceito de letramento e, em seguida, faremos uma abordagem crítica do termo à luz da pedagogia de Paulo Freire. O intuito desse primeiro encontro é sensibilizar os professores para a importância de uma prática de ensino de História que vá além da simples memorização de fatos e datas, focando na leitura crítica do mundo e das práticas sociais. Cerri ressalta que "o professor deve ser um intelectual capaz de elaborar uma interpretação própria sobre as modificações e permanências da sociedade"⁸⁶, e este encontro busca fomentar essa habilidade nos docentes.

No segundo encontro, o foco será a análise dos documentos oficiais que orientam o currículo escolar, como a Base Nacional Comum Curricular. Trabalharemos na interpretação das orientações da BNCC para o ensino de História nos Anos Iniciais e discutiremos como essas orientações podem ser aplicadas de forma crítica e contextualizada, respeitando as especificidades locais e regionais dos alunos. Neste encontro, os professores serão incentivados a refletir sobre como as diretrizes curriculares podem ser um ponto de partida, mas não devem ser encaradas como um limite para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais significativas. Barca (2004) defende que "o planejamento das aulas deve focar nas instrumentalizações e não apenas nos conteúdos"⁸⁷, reforçando a importância de se adaptar os currículos à realidade dos alunos.

Cerri (2006) sugere que "a prática de ensino deve ser um espaço de experimentação e

⁸⁵ BARCA, I. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: **Para uma educação de qualidade**: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p.137

⁸⁶ CERRI, L. F. Oficinas de ensino de história: pontes de didática da história na transição do currículo de formação de professores. **Educar**, Curitiba, n. 27, p.223

⁸⁷ BARCA, *op.cit.*, p.140

adaptação, permitindo ao professor dialogar criticamente com os saberes que circulam fora da escola"⁸⁸. Por esse motivo, no terceiro encontro, faremos um estudo aprofundado sobre a integração entre alfabetização, letramento e o ensino de História. Discutiremos como essas práticas podem ser articuladas no dia a dia escolar, apresentando exemplos concretos de atividades que promovem o letramento histórico nos Anos Iniciais. Analisaremos diferentes recursos didáticos, como textos, imagens e fontes históricas, e discutiremos como esses materiais podem ser utilizados para desenvolver a leitura crítica e a escrita reflexiva nas crianças. Além disso, será apresentado o conceito de letramento disciplinar, com foco em como ele pode ser aplicado de maneira interdisciplinar, conectando a História com outros componentes curriculares.

No quarto encontro, o foco será o trabalho colaborativo entre os professores. Divididos em pequenos grupos, os participantes terão a oportunidade de compartilhar suas experiências e dificuldades no ensino de História e no desenvolvimento do letramento. Esse encontro será mais prático, com momentos de troca e construção coletiva de propostas didáticas que possam ser aplicadas em sala de aula. A ideia é que os professores possam criar sequências didáticas voltadas para o desenvolvimento do letramento histórico, levando em consideração o contexto específico de suas turmas e escolas. Segundo Barca⁸⁹, "a colaboração entre professores é fundamental para a construção de práticas pedagógicas que sejam significativas e adaptadas às necessidades dos alunos"

Por fim, no quinto encontro, faremos um fechamento da oficina com uma avaliação crítica das propostas desenvolvidas pelos grupos. Cada grupo apresentará a sequência didática que construiu, e todos os participantes terão a oportunidade de discutir os pontos fortes e as possíveis melhorias de cada proposta. Encerramos o último encontro com uma reflexão sobre os próximos passos que os professores podem tomar em suas práticas pedagógicas, incentivando a continuidade da formação continuada e o engajamento em projetos de educação crítica e transformadora.

Ao longo de toda a oficina, será incentivada a participação ativa dos professores, com momentos de troca de experiências e debates. A construção coletiva do conhecimento é essencial para o sucesso de uma formação continuada, e por isso a oficina terá um caráter dialógico, onde

⁸⁸ CERRI, *op.cit.*, p.225

⁸⁹ BARCA, I. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: **Para uma educação de qualidade**: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 138

os professores serão convidados a refletir sobre suas práticas e compartilhar suas vivências. A plataforma utilizada para os encontros será uma ferramenta de fácil acesso e familiaridade, como o Google Meet ou o Zoom, garantindo que todos possam participar sem dificuldades técnicas.

Essa oficina, além de promover a reflexão sobre o letramento histórico, busca capacitar os professores para que possam desenvolver práticas pedagógicas que valorizem a autonomia e o protagonismo dos alunos. O letramento histórico, conforme discutido ao longo da minha dissertação, é uma ferramenta essencial para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Ao propor essa oficina, espero contribuir para que os professores possam se apropriar desse conceito e aplicá-lo em suas práticas pedagógicas de forma crítica e emancipadora, alinhada aos princípios da educação freiriana.

A carga horária total de vinte horas foi pensada de maneira a permitir que os temas sejam explorados com a profundidade necessária, sem sobrecarregar os professores participantes. Cada encontro de quatro horas será dividido em momentos de exposição teórica, discussão coletiva e atividades práticas, garantindo um equilíbrio entre a teoria e a aplicação pedagógica. Além disso, será oferecido um certificado de participação para os professores que completarem os cinco encontros, como forma de reconhecimento pelo tempo e dedicação investidos na formação.

Essa oficina é, portanto, uma oportunidade para que os professores dos Anos Iniciais possam se apropriar de novas ferramentas pedagógicas, refletir sobre suas práticas e, principalmente, contribuir para a formação de alunos críticos e reflexivos, capazes de ler o mundo e transformá-lo. O formato online permitirá que a oficina atinja um público mais amplo, incluindo professores de diferentes localidades e contextos, ampliando assim o impacto desse produto didático para além do meu próprio contexto de atuação.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, P. B. **Ensino de história, historiografia e produção de sentido em práticas de letramento**. 35ª Reunião Anual Anped, Porto de Galinhas, 2012.

AZEVEDO, Patrícia Bastos de. **História Ensinada: produção de sentido em práticas de letramento**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.

BARCA, I. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: **Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica**. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

BASTOS, Rocha, H. A. (2020). Letramento(s) histórico(s): Uma proposta plural para o ensino e a aprendizagem de História. **Revista Territórios E Fronteiras**, volume 13 N° 2

Batista, A. A. G. (2003). O livro didático no Brasil: das origens às políticas atuais. In: Rojo, R., & Batista, A. A. G. (Org.). **A prática de leitura e escrita: uma nova abordagem para o livro didático de Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Parábola.

BORDIGNON, Lorita Helena Campanholo; PAIM, Marilane Maria Wolff. Alfabetização no Brasil: um pouco de história. *Educação em Debate*, Fortaleza, v. 39, n. 74, p. 51-67, dez. 2017. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/32881/1/2017_art_lhcbordignon.pdf. Acesso em :04 junho. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico do estado do Pará: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**, nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRITTO, Luiz Percival Leme; GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini di. “Leitura do mundo” e educação em Paulo Freire. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 43, n. 0, nov. 2022. FapUNIFESP.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**. Rio de Janeiro v.1, n.21, p. 17-32, 2007.

CARIE, Nayara Silva; LIMA, Carollina Ramalho Ramos; GIAVARA, Ana Paula. A BNCC de História para os anos Iniciais: reflexões sobre a apropriação da noção de competências. In: **A BNCC de História: entre prescrições e práticas**. Recife: Editora Universidade de Pernambuco, 2022.

CERRI, L. F. Oficinas de ensino de história: pontes de didática da história na transição do

currículo de formação de professores. **Educar**, Curitiba, n. 27, p. 221-238, 2006.

DA SILVA MOTA, Janine. Utilização do Google Forms na pesquisa acadêmica. **Humanidades & Inovação**, v. 6, n. 12, 2019. PEREIRA, J. N., & EVANGELISTA, O. (2019). Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann. **Movimento-Revista De educação**, (10), p. 65-90.

Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115.

FREIRE, P. A importância do ato de ler. **A importância do ato de ler – em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Trad. Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KLEIMAN, Angela B. (org), **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas, UNICAMP/MEC, 2005.

LETRAMENTO, *In: Dicionário Aurélio*. Ananindeua, <https://www.dicio.com.br/letramento/>, 14 de dezembro de 2022.

LIMA PG. Uma leitura sobre Paulo Freire em três eixos articulados: o homem, a educação e uma janela para o mundo. **Pro-Posições** [Internet]. 2014.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, 2006. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 04 junho 2023.

MORTATTI, M. R. **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2019, 175 p. ISBN: 978-85-95463-39-4. <https://doi.org/10.7475/9788595463394>.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; MUSSI, Leila Maria Prates Teixeira; ASSUNÇÃO, Emerson Tadeu Cotrim; NUNES, Claudio Pinto. Pesquisa Quantitativa e/ou Qualitativa: distanciamentos, aproximações e possibilidades. **Revista Sustinere**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 414–430,

2020. DOI: 10.12957/sustinere.2019.41193. Disponível em:
<https://www.e-publicacoes.uerj.br/sustinere/article/view/41193>. Acesso em: 31 jul. 2024.

OLIVEIRA, Ana Carla Menezes De. **A história da mulher no magistério no século xx: vocação e representação**. Anais IV CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em:
<<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/35259>>. Acesso em: 15/07/2024.

OLIVEIRA, Viviane Alice de; ALMEIDA, Vasni de. As datas comemorativas em escolas paraenses: possibilidades de ensino e aprendizagem em história. In: **CONTRA OS PRECONCEITOS: HISTÓRIA E DEMOCRACIA. XXIX Simpósio Nacional de História**, 2017, Brasília. Anais. Universidade Brasília: ANPUH.

RABELO, Amanda Oliveira; MARTINS, António Maria. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério. In: **VI Congresso Luso Brasileiro de História da Educação**. Minas Gerais: Anais do evento, 2006.

Relatório de Resultados do Saeb 2021. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Disponível em:
https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2021/resultados/relatorio_de_resultados_do_s_aeb_2021_volume_1.pdf. Acesso em: 17/09/2024.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. **“Educação na Pandemia: a falácia do ‘ensino’ remoto”**. Universidade e Sociedade ANDES-SN, ano XXXI, janeiro, 2021.

SILVA, Cristiani Bereta da; JOÃO, David de Souza . Seleção e usos dos livros didáticos de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental: algumas questões a partir do olhar de duas professoras. **História & Ensino**, Londrina, v. 25, n. 1, p. 509-528, jan./jun. 2019.

SILVA, Cristiani Bereta da; JOÃO, David de Souza . Seleção e usos dos livros didáticos de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental: algumas questões a partir do olhar de duas professoras. **História & Ensino**, Londrina, v. 25, n. 1.

Silva, L.S., Oliveira, G.S., & Neves, E.H.C. Entrevista na pesquisa em educação de abordagem qualitativa: algumas considerações teóricas e práticas. **Revista Prisma**.2021.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2015.

TELES, Albertisa da Silva. **História da alfabetização no Brasil e seus reflexos na alfabetização contemporânea**. 2021. 91 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Psicologia e Educação, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2021.