



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* DE
MESTRADO PROFISSIONAL ENSINO DE HISTÓRIA –
PROFHISTÓRIA**

GLAUCE ANGÉLICA MAZLOM

**ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE
NAVIRAÍ-MS**

Amambaí/MS
2022

GLAUCE ANGÉLICA MAZLOM

**ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE
NAVIRAÍ-MS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Amambai, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em História.

Área de concentração: Ensino de História

Orientador (a): Prof^a. Dra. Suzana Arakaki

Amambai/MS

2022

M427e Mazlom, Glauce Angélica.

Ensino de História nos Anos Iniciais da Rede Municipal de Naviraí-MS/
Glauce Angélica Mazlom. - Amambaí, MS: UEMS, 2022.

119f.

Dissertação (Mestrado) – Profhistória – Universidade Estadual de Mato
Grosso do Sul, 2022.

Orientadora: Prof: Dr. Suzana Arakaki.

1. História. 2. Ensino. 3. Anos Iniciais

I. Arakaki, Suzana.

II. Título

CDD 23.ed.–907

**ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE
NAVIRAÍ-MS**

GLAUCE ANGÉLICA MAZLOM

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Ensino de História

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Suzana Arakaki (Presidente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof. Dr. Geovano Moreira Chaves
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul/IFMS

Prof. Dra. Manuela Areias Costa
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Amambaí, 10 de agosto de 2022.

*Dedico à minha mãe Apolinária,
um exemplo de mulher, pois
educou os filhos ensinando-os a valorizar o ensino escolar e aos professores.
Ela dizia: “Na escola os professores são autoridade, obedeça-os”.*

AGRADECIMENTOS

Ao criador e Deus Jeová
que me deu forças quando as minhas se esvaíram para concluir esta etapa acadêmica.

À minha família que me deu incentivos e apoio moral durante todo o período desse curso; não reclamando e respeitando minha ausência durante as aulas nos finais de semana.

Minha infinita gratidão à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-UEMS
pela oportunidade de fazer um mestrado de qualidade e gratuito;
e ainda tive o apoio financeiro da bolsa do PIBAP.

Agradeço por todos os serviços prestados pela Equipe Técnica da UEMS que me auxiliou durante todo o período do curso.

À coordenadora Marinete Zacharias Rodrigues que desde o primeiro contato me acolheu e auxiliou em todas as questões burocráticas e pedagógicas. Agradeço pela sua capacidade de ser gentil e amorosa, mas direta e incisiva nas “muitas vezes” que foram necessárias.

À minha orientadora Suzana Arakaki; para mim ela define o sentido de “humano” no ser humano.
Sempre gentil e paciente, sempre ostentando um sorriso que diz:
– Calma, no final tudo vai dar certo!
Foi persuasivo e por isso acreditei. Obrigada!!

Quem disse que só estudamos no Mestrado?
Não, também arrumamos tempo para fazer amizades, Ana Paula Picoli Lima e Gisele Campos. Foi muito bom dividir as alegrias e as angústias da nossa produção de dissertação em meios a tantos outros assuntos aleatórios que nos fizeram rir muito. Valeu pela sinergia e que continuemos para vida!

Impossível fazer um mestrado e não valorizar os mestres e doutores que nos conduziram durante todo o processo da construção do saber, por isso agradeço a todos os professores que me ajudaram ao longo de minha caminhada acadêmica, especialmente aos professores Rodrigo Bianchini Cracco, Manuela Costa Areias, Anna Carolina Horstmann Amorim, Deni Irineu Alfaro Rubbo, Célia Maria Foster Silvestre e Marinete Zacharias Rodrigues.

À Equipe Gerência Municipal de Educação de Naviraí-GEMED que me atendeu e forneceu todo suporte necessários sobre as leis municipais que compuseram o meu trabalho.

Escola Municipal Vereador Odécio Nunes de Matos, meu local de trabalho, desde 2017 ministro aula de História nos Anos Iniciais. Agradeço a existência de meus alunos, e alguns colegas de trabalho com quem compartilho a missão de ensinar. E, ainda, fica um agradecimento especial para a coordenadora Daniela Santelli que me auxiliou com seus conhecimentos de políticas públicas educacionais municipais, e também para a secretária escolar Mirian Correia da Silva que forneceu algumas fontes para análise.

Agradeço à minha ex-professora do magistério e amiga Cláudia Cristina Ferreira que me inspirou a ampliar os estudos acadêmicos. Sempre dando palavras de incentivo e dando exemplo de determinação.

Agradecimentos especiais: à Elaine Cristina Camacho, mantenedora do Colégio Naviraí, à nossa querida diretora Wânia Ap^a Camacho, bem como as minhas duas coordenadoras, aos meus queridos colegas que se uniram para me ajudar em todos os momentos, especialmente na reta final da dissertação. Obrigada!!

Agradeço aos meus alunos 6º e 7º ano do Fundamental II (Colégio Naviraí) que não se importaram de ter uma professora “piradinha” em alguns momentos e com lapsos de memória. Sempre alegrando as minhas manhãs com seus sorrisos.

Agradeço à todas as pessoas do meu convívio que por uma palavra de incentivo e interesse me ajudaram a concluir esta etapa acadêmica. E muitos outros, que compartilharam generosamente “suas memórias”.

Por fim, agradeço à Julia D’Auria Antuniassi pela revisão ortográfica.

'Todos nós aqui somos loucos. Eu sou louco, você é louca'.

'Como você sabe que eu sou louca?' indagou Alice.

'Deve ser', disse o gato, 'Ou não estaria aqui'

Fragmento. CARROLL, Lewis. Alice no País das Maravilhas.

MAZLOM, Glauce Angélica. *Ensino de História nos Anos Iniciais da Rede Municipal de Naviraí-MS*. 2022. 118 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA) - Universidade

RESUMO

A dissertação teve como objetivo investigar o Ensino de História nos Anos Iniciais na Rede Municipal de Ensino de Naviraí-MS, dessa forma, identificando os impactos das políticas públicas educacionais, como a lei 11.114/ 2005 sobre adequação do Ensino Fundamental de nove anos, e a lei 11.738/2008 sobre 1/3 de hora atividades. Foram levantadas duas hipóteses: a primeira, que o impacto das mudanças das políticas educacionais públicas na Rede Municipal de Naviraí favorece o Ensino de História nos Anos Iniciais; a segunda é que o Ensino de História nos Anos Iniciais está sendo ministrado de forma satisfatória, pois os professores pedagogos desenvolvem práticas metodológicas que atendem às reflexões históricas de acordo com o norteamento da BNCC. O posicionamento metodológico da pesquisa foi qualitativo, defendendo o estudo do homem, levando em conta que o ser humano não é passivo, mas sim que interpreta o mundo em que vive continuamente. Os participantes da pesquisa foram professores que ministram a disciplina de História nos Anos Iniciais. Na análise da pesquisa, pode-se perceber que os professores têm qualificação acadêmica e tempo de experiência nos Anos Iniciais; a maioria demonstra ter ciência das abordagens metodológicas que envolvem o ensino de história, como a consciência histórica e a abordagem decolonial. O produto final é a uma sequência didática para os Anos Iniciais: formação da população brasileira, que poderá ser utilizada nas turmas do 4º ano dos Anos Iniciais, porque faz parte da Unidade Temática da BNCC.

Palavras-chave: História; Ensino de História; Educação Básica.

MAZLOM, Glauce Angélica. *Ensino de História nos Anos Iniciais da Rede Municipal de Naviraí-MS*. 2022. 118 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Amambai/MS, 2022.

ABSTRACT

The dissertation aimed to investigate the Teaching of History in the Initial Years in the Municipal Education Network of Naviraí-MS, thus, identifying the impacts of public educational policies, such as the law 11.114/2005 on the adequacy of the Elementary School of nine years, and the law 11.738/2008 on 1/3 of an activity hour. Two hypotheses were raised: the first, that the impact of changes in public educational policies in the Municipal Network of Naviraí favors the Teaching of History in the Initial Years; the second is that the Teaching of History in the Initial Years is being taught in a satisfactory way, as the pedagogues teachers develop methodological practices that meet the historical reflections according to the guidelines of the BNCC. The methodological position of the research was qualitative, defending the study of man, taking into account that the human being is not passive, but rather that he interprets the world in which he continually lives. The research participants were professors who teach the discipline of History in the Initial Years. In the analysis of the research, it can be seen that the professors have academic qualification and time of experience in the Initial Years; most demonstrate to be aware of the methodological approaches that involve the teaching of history, such as historical awareness and the decolonial approach. The final product is a didactic sequence for the Initial Years: training of the Brazilian population, which can be used in the 4th year classes of the Initial Years, because it is part of the BNCC Thematic Unit.

Keywords: History; History Teaching; Basic education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Localização do município no Estado de Mato Grosso do Sul	21
Figura 2- <i>Jingle</i> “Vamos pra Naviraí”	24
Figura 3- Hidrografia de Naviraí	29
Figura 4- Grade Curricular dos Anos Iniciais da Rede Municipal de Naviraí.....	43
Figura 5- Grade curricular, década de 1970.....	50
Figura 6- Disciplina de História 4º ano: Unidades Temáticas.....	57
Figura 7- Disciplina de História 4º ano: Habilidades.....	57
Figura 8- Unidade Temática 4º ano.....	88

LISTA DE FOTOS

Foto 1- Vista aérea de Naviraí.....	24
Foto 2- Famílias chegando de avião em 1952.....	24
Foto 3- Sócios proprietários da Colonizadora Vera Cruz.....	25
Foto 4- Ariosto Riva.....	26
Foto 5- Naviraí, cidade planejada.....	27
Foto 6- Belo Horizonte, 1ª cidade planejada do Brasil.....	28
Foto 7- Cidade inspiração 1, Paris-França.....	28
Foto 8- Cidade inspiração 2, Washington, DC, EUA.....	28
Foto 9- Vista panorâmica das serrarias em 1963, “cidade da fumaça”.....	30
Foto 10- Naviraí, 50 anos.....	34
Foto 11- Guia de transferência frente e verso.....	39
Foto 12- Lista de matriculados da Educação Infantil.....	41
Foto 13- Lista dos matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental.....	42

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Amostra de distribuição das disciplinas nos Anos Iniciais.....	46
Tabela 2- Projeção da pesquisa.....	75
Tabela 3- Como o professor regente ministrava as disciplinas nos anos anteriores ao ano de 2016?.....	76
Tabela 4- Objetivo da disciplina de Língua Portuguesa.....	77
Tabela 5- Objetivo da disciplina de Matemática.....	77
Tabela 6- Objetivo da disciplina de História.....	78
Tabela 7- Como problematiza a etnia indígena?.....	88
Tabela 9- Como problematiza sobre a etnia africana?.....	89
Tabela 10- Como usa o livro didático na sala de aula?.....	95
Tabela 11- Sente-se preparado para desempenhar o papel do historiador descrito pela BNCC?.....	100

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Sexo.....	70
Gráfico 2- Idade.....	71
Gráfico 3- Formação acadêmica.....	71
Gráfico 4- Pós-graduação.....	72
Gráfico 5- Vínculo empregatício.....	72
Gráfico 6- Professores efetivos como Regente II.....	73
Gráfico 7- Escola em que tem maior carga horária.....	73
Gráfico 8- Tempo de serviço.....	74
Gráfico 9- Em 2016 tinha ciência do motivo da reorganização das disciplinas dos Anos Iniciais	74
Gráfico 10- Preferência de disciplinas.....	79
Gráfico 11- Processo de comparação, contextualização, interpretação e análise	80
Gráfico 12- Etapas do Ensino de História devem ser desenvolvidas por professores especialistas	81
Gráfico 13- No Ensino de História a BNCC define 60% do que deve ser ensinado. Está ciente disso?	82
Gráfico 14- Planejamento de História está de acordo com a BNCC.....	83

Gráfico 15- Conhece o termo Consciência Histórica?.....	84
Gráfico 16- Acredita que a consciência história afeta a metodologia, ou seja, o modo como o professor ensina os conteúdos de História?.....	84
Gráfico 17- Qual abordagem, ou seja, a visão em que deve contar sobre a Chegada e Ocupação dos Portugueses no Brasil?.....	86
Gráfico 18- Há material adequado de suporte para planejar e trabalhar sobre as etnias indígenas, africana e branca nos Anos Iniciais:	91
Gráfico 19- Com o aumento das horas atividades e ministrar três disciplinas, é possível afirmar que a qualidade do Ensino melhorou nessas disciplinas?.....	92
Gráfico 20- No ano de 2020, como foi ministrar aulas remotas de História?.....	93
Gráfico 21- Os livros didáticos devem atender as temáticas e as habilidades da BNCC. Na sua opinião, na prática isso ocorre?.....	94
Gráfico 22- Quais suportes tem utilizado no planejar as aulas sobre as etnias (indígena, branca e africana)?.....	96
Gráfico 23- É possível encontrar opções de suporte na área de História para os Anos Iniciais?	98
Gráfico 24- Formação Continuada na área de História: Desde 2016, tem sido oferecida pela Gerência Municipal de Educação desde 2016?.....	101
Gráfico 25- Formação Continuada na área de História: Tenho feito por conta própria?	102
Gráfico 26- Como avalia seu trabalho como pedagogo ministrando a disciplina de História?.....	103
Gráfico 27- A carga horária de 1 h/a semanal para a disciplina de História é:	104

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 CAPÍTULO I: Políticas Públicas Educacionais e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Naviraí	21
1.1. A formação populacional do município de Naviraí	21
1.2. Políticas Públicas Educacionais Municipais.....	35
1.3 Formação Continuada e as mudanças educacionais	46
2 CAPÍTULO II: Ensino de História nos Anos Iniciais	49
2.1 Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	49
2.2. Fundamentos metodológicos do Ensino de História nos Anos Iniciais.....	59
3 CAPÍTULO III: Pesquisa e análise dos professores da Rede Municipal de Ensino de Naviraí	68
3.1 Produto final: Sequência didática	102
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
BIBLIOGRAFIA.....	108
ANEXOS.....	

INTRODUÇÃO

Este trabalho propõe-se a analisar o Ensino de História ministrado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Naviraí-MS. Inicialmente, a pesquisa se propunha realizar um estudo *in loco*¹ que ocorre por meio de observação para que se pudesse analisar o *como ensinar* dos eixos temáticos da BNCC nos Anos Iniciais pelos professores pedagogos. No entanto, devido à pandemia da Covid-19 e a consequente paralisação das aulas presenciais na Rede Municipal de Naviraí, entre 2020 até o 1º semestre de 2021, não foi possível realizar a observação e a análise metodológica das aulas.

Enquanto pesquisadora, cabe questionar aos pares que atuam nos Anos Iniciais sobre o Ensino de História, com formação em Pedagogia, sobre se os mesmos se consideram aptos para desenvolver um trabalho como historiador que indaga com vistas a identificar, analisar e compreender os significados de diferentes objetos, lugares, circunstâncias, temporalidades, movimentos de pessoas, coisas e saberes (BNCC, 2017); e ainda, se o aumento das horas atividades tem contribuído para melhorar a qualidade do planejamento para o Ensino de História; por fim, dialogar sobre as Unidades Temáticas da BNCC. Por conta disso, a pesquisa teve como objetivo analisar como o Ensino de História é ministrado pelos professores na Rede Municipal de Ensino de Naviraí, dessa forma, conhecer a formação acadêmica, sua relação e os desafios com o Ensino de História nos Anos Iniciais.

O recorte temporal inicia com a década de 1990, uma vez que, foi muito significativa para a Educação, com a nova política educacional através da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (LDB, 1996), em seguida, com a adesão dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs (1997) e duas décadas depois com a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2017).

As hipóteses levantadas são duas: a primeira, o impacto das mudanças das políticas educacionais públicas na Rede Municipal de Naviraí favoreceu o Ensino de História nos Anos Iniciais; a segunda é que o Ensino de História ministrado nos Anos Iniciais está sendo ministrado de forma satisfatória porque os professores pedagogos desenvolvem práticas metodológicas que atendam as reflexões históricas de acordo com o norteamento da BNCC.

Sou professora efetiva na Rede Municipal de Ensino de Naviraí-MS, formada em Pedagogia, portanto ministro a disciplina de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. E, por isso, tive a oportunidade de ingressar no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional ProfHistória-UEMS, tendo assim a possibilidade de aprimorar minha prática em sala

¹ Termo em latim que significa no lugar. No caso, se refere a sala de aula, lugar em que são realizadas o Ensino de História.

de aula. Mesmo não sendo graduada em História, o ProfHistória permite segundo o Regimento Interno (2021):

Art. 20 O corpo discente do Programa será constituído por **alunos** matriculados como regular, especial e vinculado licenciados em **qualquer área do conhecimento**, desde que portador de diploma de curso superior reconhecido pelo órgão competente.

Art. 21 Poderão requerer matrícula no ProfHistória/UEMS os aprovados no Exame Nacional de Acesso ao ProfHistória, diplomados em cursos de Licenciaturas reconhecidos pelo Ministério da Educação, com **atuação na disciplina escolar História, na Educação Básica** (REGIMENTO INTERNO-PROFHISTÓRIA, 2021, grifo nosso).

O Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Ensino de História-ProfHistória permite que professores que tenham licenciatura em outras áreas de conhecimento possam fazer o mestrado desde que comprovem que ministram a disciplina de História na Educação Básica.

A pesquisa sobre a minha prática em sala de aula tem sido meu interesse de estudo, pois desde o 2º semestre de 2017 assumi o concurso do magistério nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Desde então, tenho vivido os desafios em ministrar a disciplina de História sem material adequado para estudantes na faixa etária entre seis e dez anos. A minha inquietude, nessa temática, surgiu em 2018 no curso de Especialização em *Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica* pelo Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), campus de Naviraí, em que tive de voltar ao “chão da sala de aula²” para (re)pensar na minha realidade enquanto professora dos Anos Iniciais, pois trabalho com três componentes curriculares, Ciências, Geografia e História.

Na ocasião, para desenvolver a pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso-TCC, propus-me a identificar as mudanças nas políticas educacionais nacionais que impactaram na política educacional municipal³ (2016) que rege a Rede Municipal de Educação de Naviraí no que culminou na reorganização e divisão dos cinco componentes curriculares entre dois professores regentes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O resultado dessa pesquisa foi o artigo “A reorganização das disciplinas dos professores do fundamental I e suas possibilidades” (2019), sob a orientação do Profº. PhD. Geovano Chaves Moreira.

Com o ingresso no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul- UEMS, Unidade de Amambaí, fui agraciada com a Bolsa Pibap-UEMS. Quanto a temática de pesquisa, não tive

² É uma expressão que indica que o professor estuda seu próprio trabalho, com a mediação do professor pesquisador.

³ Resolução GEMED/GAB nº01/2017. Disponível no <https://leismunicipais.com.br/MS/NAVIRAI/PORTARIA-611-2018-NAVIRAI-MS.pdf>

dúvidas em voltar ao tema, no sentido de ampliar a pesquisa que diz respeito a minha realidade profissional, agora com uma nova perspectiva, o Ensino de História nos Anos Iniciais.

No decorrer do ProfHistória, entre 2020 e 2021, fiz várias disciplinas que me deram suporte teórico para o desenvolvimento desta pesquisa, como por exemplo a disciplina História do Ensino de História ministrado pela Prof^a Dra. Manuela Areias Costa, na qual foram trabalhadas várias temáticas e, entre elas, diferentes concepções sobre o ensino, a aprendizagem e os conhecimentos históricos necessários para a história escolar. A trajetória do Ensino de História na Educação Básica.

Na disciplina História e Educação em Direitos Humanos, ministrada pela Profa. Dra. Anna Carolina H. Amorim, foram abordados os temas como o dever de memória e Ensino de História, avaliação de recursos didáticos e paradidáticos no que diz respeito à Educação em Direitos Humanos, bem como possibilidades de trabalhos que sensibilizem estudantes na defesa e na promoção de direitos.

E, ainda, na Disciplina de Teoria da História, ministrada pelo Prof^o. Dr. Rodrigo Cracco, conheci vários teóricos desconhecidos por mim devido a minha formação em Pedagogia. Entre vários teóricos, a proposta desta pesquisa utilizará como aporte teórico Jörn Rüsen (2001) com a concepção de consciência histórica na perspectiva da prática docente.

Na concepção de Rüsen, a cognição humana fornece quatro formas tipológicas da apresentação da consciência histórica: o tipo tradicional, o tipo exemplar, o tipo crítico e o tipo genérico. Um ser humano que possui uma consciência histórica do tipo tradicional, quando da sua ação e intenção no tempo, ele irá utilizar-se das tradições como elementos para sua orientação. Quando sua consciência for do tipo exemplar, será necessário lançar mão das regras gerais e pessoais utilizadas no passado como referencial da conduta ou dos sistemas de valores. Se a sua consciência for do tipo crítico, ele colocará em questão a moral apontando a relatividade cultural nos valores, que contrasta com uma universalidade aparente. Por último, o tipo genético, sua consciência histórica se apoiará na ideia de mudança, transformação e desenvolvimento, não aceitando ter um futuro igual ao passado, rompendo assim com as tradições e os modelos existentes na história (RÜSEN, 2001).

A dissertação foi organizada em três capítulos; o primeiro capítulo é sobre Políticas Públicas Educacionais e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Naviraí. O primeiro tópico aborda sobre a formação da população no espaço, que anteriormente foi habitado por indígenas; entre as historiografias consultadas sobre o processo de colonização do atual Mato Grosso do Sul, destaca-se Maria Aparecida Ferreira Carli (2008) no livro sobre *Dourados e a democratização da terra: Povoamento e colonização da colônia Agrícola*

Municipal de Dourados (1946-1956). O primeiro capítulo intitula-se *O sul do Antigo Mato Grosso e o processo de Povoamento não-índio (séculos XIX e XX)*, discorre sobre o processo de povoamento não-índio no sul do antigo Mato Grosso remonta à primeira metade do século XIX não significando, com isso, que anteriormente não houvesse tentativas de formação de comunidades humanas não-índias. Foi o caso, por exemplo, dos colonos e jesuítas espanhóis, nos séculos XVI e XVII, tentativas, no entanto, que fracassaram principalmente pela ausência de uma base econômica mais sólida para efetiva ocupação e, por último, tempos depois, devido aos ataques dos bandeirantes paulistas, para quem os índios aldeados representavam uma valiosa mercadoria.

E ainda, Danilo Leite Moreira (2015) desenvolveu uma pesquisa de mestrado intitulada “Por uma nova história da emancipação político-administrativa do município de Batayporã-MS (1953-1964)”; especialmente o primeiro capítulo *A chegada das primeiras colonizadoras ao “sertão”*, inicialmente discorre sobre “*Os espaços vazios*” que não eram tão vazios: a ocupação indígena presente no sul do Mato Grosso, em seguida, *Uma breve história da ocupação não indígena do sul de Mato Grosso, atual Mato Grosso do Sul*. Esses tópicos detalharam o processo da colonização do atual Mato Grosso do Sul durante as décadas de 40 e 50 que foram úteis como suporte para a minha pesquisa. Ambos os autores utilizaram a expressão colonização “não indígena” para se referir às pessoas que não eram de origem indígena, a qual, pode-se referir a qualquer grupo étnico que, atualmente, também compõe a população de Mato Grosso do Sul.

Adicionalmente, outra pesquisa relevante foi a dissertação do Djalma Lino Gonçalves (2015) que discorre sobre a “Colonizadora Vera Cruz Mato Grosso Limitada e a Formação de Naviraí”, sobre a *Marcha para Oeste*, que um foi incentivo do Governo Getúlio Vargas, entre as décadas de 40 e 50, para fomentar a população no sul do Mato Grosso com intuito de demarcar e povoar as fronteiras brasileiras; concomitantemente com a implantação da Colonizadora Vera Cruz houve o desenvolvimento e formação da população naviraiense.

Ainda no primeiro capítulo, as políticas públicas educacionais foram abordadas como a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade; Lei nº 11.274/2006 que decreta a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010; a Lei 11.738/2008 sobre 1/3 de horas atividades, e ainda, Resolução nº01/2017 GEMED que alterou sobremaneira a organização curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O segundo capítulo apresenta a historiografia do Ensino de História nos Anos Iniciais, no decorrer da Educação Básica e também sobre os fundamentos metodológicos do Ensino de História nos Anos Iniciais.

Por fim, o terceiro e último capítulo, apresenta a análise e discussão da pesquisa realizada com os professores dos Anos Iniciais da Rede Municipal de Ensino de Naviraí-REME sobre a formação acadêmica; o vínculo empregatício com a REME; quais os desafios quanto ao Ensino de História, e ainda, uma autoavaliação sobre como ensinar história e outras questões relevantes para que possa compreender o processo de ensino de história nos Anos Iniciais.

Em seguida, apresenta o produto final que é uma sequência didática que poderá ser desenvolvido no 4º ano dos Anos Iniciais na Unidade Temática as questões históricas relativas às migrações; tendo como objeto de conhecimento os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos. Na versão da chegada dos europeus no Brasil, o ensino de história no geral possui raízes eurocêntricas, e acaba por romantizar as "conquistas" e exaltar os "conquistadores" europeus da América como Colombo, Pedro Álvares Cabral, Hernán Cortés e Francisco Pizarro, personagens históricos que se consagraram em nossa memória, além dos bandeirantes, jesuítas e outros aventureiros que desbravaram o oceano e as terras de nosso continente (NUNES, 2017). Dessa forma, o intuito da SD é apresentar os fatos na perspectiva narrativa dos explorados ao invés da versão dos exploradores.

O posicionamento metodológico da pesquisa foi qualitativo que defende o estudo do homem, levando em conta que o ser humano não é passivo, mas sim que interpreta o mundo em que vive continuamente. De acordo com Goldenberg (1999, p.123), os estudos que têm como objeto os seres humanos podem ser chamados de interpretacionismo, pois afirmam que o homem é diferente dos objetos, por isso o seu estudo necessita de uma metodologia que considere essas diferenças. Nesse posicionamento teórico, a vida humana é vista como uma atividade interativa e interpretativa, realizada pelo contato das pessoas. Os procedimentos metodológicos, então, são do tipo etnográfico como, por exemplo: observação participante, entrevista, história de vida, dentre outros (LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

O pesquisador qualitativo pauta seus estudos na interpretação do mundo real, preocupando-se com o caráter hermenêutico na tarefa de pesquisar sobre a experiência vivida dos seres humanos. Para Moreira (2002), a tarefa de "dupla hermenêutica"⁴ justifica-se pelo fato

⁴ O fenômeno da dupla hermenêutica, que, fundamentalmente, destaca a interação interpretativa mútua entre as ciências sociais e as atividades que constituem seu "objeto" de estudo, constitui um elemento central nas discussões do sociólogo inglês Anthony Giddens. (In. Peres Júnior, M. R., Pereira, J. R., & Oliveira, L. C. de. (2016). Dupla

de os investigadores lidarem com a interpretação de entidades que, por sua vez, interpretam o mundo que as rodeiam. E ainda, pode-se seguir as seguintes etapas:

- 1^a) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave;
- 2^a) A pesquisa qualitativa é descritiva.
- 3^a) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto.
- 4^a) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente.
- 5^a) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa. Todas essas peculiaridades elencadas da pesquisa qualitativa são possíveis de serem percebidas num estudo qualitativo que contemple o **ambiente escolar** (MOREIRA, 2002, p.50, grifo nosso).

Nessa perspectiva, a metodologia da pesquisa foi qualitativa e dividida em três partes: a primeira com a pesquisa bibliográfica: documentos oficiais como Constituição Federal (1988), LDB (1994), PCNs (1997) e BNCC (2017); além de livros, artigos e teses sobre a temática proposta; a segunda parte, a pesquisa de campo; o público-alvo da pesquisa foram os professores pedagogos que ministram a disciplina de História nos Anos Iniciais em sete escolas da Rede Municipal de Naviraí-MS.

A terceira e última parte da pesquisa é a produção do Produto Final da dissertação em forma de uma Sequência Didática –SD que pode ser definida como sendo “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p.18). Portanto, é um planejamento meticuloso vinculado aos objetivos de ensino. Em geral, outros termos podem ser utilizados como sinônimos de Sequência Didática-SD, como unidade didática, unidade de programação ou unidades de intervenção pedagógica. Porém, todas se referem ao instrumento que permite as três fases de intervenção reflexiva: planejamento, aplicação e avaliação (ZABALA, 1998, p.18).

A técnica da pesquisa, junto aos professores, foi elaborada um questionário totalmente estruturado, ou seja, é aquela em que as perguntas são previamente formuladas, tendo o cuidado de não fugir a elas. O principal motivo deste zelo é a possibilidade de comparação com o mesmo conjunto de perguntas e que as diferenças devem refletir entre os respondentes e não diferença nas perguntas (LAKATOS, 1996).

A escolha da técnica de pesquisa, no caso o questionário, foi devido a pandemia da Covid-19⁵, que por questão de segurança há necessidade de distanciamento social. O questionário, segundo Gil, pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (1999, p.128).

O questionário elencou questões abertas e fechadas e foi elaborado utilizando o *Google Forms* para que o link da pesquisa fosse enviado via WhatsApp. De acordo com Chaer (*et al*, 2011) as perguntas abertas são aquelas que permitem liberdade ilimitada de respostas ao informante. Nelas, poderá ser utilizada linguagem própria do respondente. Elas trazem a vantagem de não haver influência das respostas pré-estabelecidas pelo pesquisador, pois o informante escreverá aquilo que lhe vier à mente. Já as perguntas fechadas trarão alternativas específicas para que o informante escolha uma delas.

⁵ O distanciamento social é uma das medidas mais importantes e eficazes para reduzir o avanço da pandemia da covid-19. A doença é causada pelo vírus SARS-CoV-2, mais conhecido como o novo coronavírus. A transmissão ocorre de pessoa para pessoa, pelo ar ou por contato pessoal com secreções contaminadas, como: gotículas de saliva, espirro, tosse, catarro, contato pessoal próximo, como toque ou aperto de mão, contato com objetos ou superfícies contaminadas, seguido de contato com a boca, nariz ou olhos. Disponível no <https://coronavirus.saude.mg.gov.br/blog/108-distanciamento-social>.

CAPÍTULO 1: Políticas Públicas Educacionais e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Naviraí

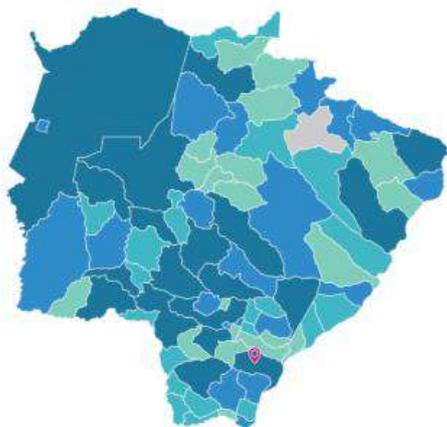
Este capítulo inicialmente discorrerá sobre a formação da população em Naviraí; posteriormente sobre como as políticas públicas educacionais nacionais impactaram as políticas públicas municipais, em especial, a Lei 11.738/2008 que estabeleceu 1/3 de hora atividade na carga horária para os docentes.

1.1 A formação populacional do município de Naviraí

Naviraí é um dos 79 municípios que faz parte do Estado de Mato Grosso do Sul, localizada no sudoeste, possui uma extensão de 3.193,6 km², de acordo com Censo de 2010 (IBGE CIDADES, 2022⁶) possui 46.424 habitantes; atualmente, há uma estimativa de população 56.484 e a densidade demográfica (CENSO, 2010) é de 14,54 habitante km². Fundada em 1952, fruto de processo de colonização dirigida por parte da empresa Colonizadora Vera Cruz Mato Grosso Ltda; o povoado foi elevado pela Lei Estadual nº 1195, de 22 de dezembro de 1958 à categoria de distrito de Naviraí, com terras desmembradas do distrito sede do município de Dourados, subordinado ao município de Caarapó.

A posição geográfica do município está limitada ao norte, pelo município de Jateí; ao sul, pelos municípios de Itaquiraí e Iguatemi; a leste, pelo estado do Paraná; e a oeste, pelo município de Juti (PREFEITURA DE NAVIRAÍ, 2018; IBGE Cidades, 2018). O município pertence à bacia hidrográfica do Rio Paraná e os principais rios são: Curupaí, Laranjaí, Amambaí e Paraná (MESSIAS, 2013).

Figura 1: Localização do município no Estado de Mato Grosso do Sul



Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/navirai/panorama> (IBGE, CIDADES, 2022).

⁶ <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/navirai/panorama>.

Em relação à origem do nome de Naviraí, há duas versões: na primeira, o nome tem origem guarani: VIRÃ= roxo/arroxado; Í= (sufixo) pequeno ÌVIRA'Í = arbusto pequeno; NA= impregnar-se; I= (sujeito) rio, ou seja, arroio pequeno impregnado de arbustos roxos. Na segunda versão, Naviraí origina-se da palavra *Natividade*, origem do castelhano, que significa nascimento. De toda forma, Gonçalves (2015) discute que, embora tenha base indígena, não se pode afirmar com precisão o significado do nome, pois a versão oficial não tem fundamento etimológico e científico.

No entanto, não se pode ignorar que a região era habitada pelos índios Guarani e o acesso ao povoado era alcançado apenas por via fluvial, pelo rio Amambai. O Estado de Mato Grosso do Sul é formado por grupos diversos e cheios de particularidades, sendo oito etnias indígenas (Atikum, Guarani, Guató, Kadiwéu, Kaiowá, Kiquináu, Ofaié e Terena) e etnias indígenas que circulam nas fronteiras (Kamba Xiquitano) (BNCC, 2017, p.20).

Assim, muito antes da chegada dos primeiros colonizadores, o Mato Grosso do Sul era habitado por diversos povos indígenas. O Sul de Mato Grosso surge na história da América Portuguesa no decorrer do século XVII, “quando os grupos indígenas que habitavam passaram a ser alvo das incursões escravizadoras efetuadas por moradores do planalto paulista, na então capitania de São Vicente” (QUEIROZ, 2009, p. 198).

Nas décadas entre 1940 e 1950, o Governo Federal⁷ com alguns governos estaduais incentivaram a colonização de algumas regiões do Brasil. A política adotada por Vargas estava permeada por outros interesses que sobrepujavam o simples fato de ocupar os “espaços vazios”, mas com a “Marcha para Oeste”, Vargas pretendia ocupar as regiões de fronteira, já que isso representava a manutenção da segurança nacional.

Pertinentemente, Moreira, pesquisador sul-matogrossense, discutiu na sua dissertação⁸ de mestrado sobre as motivações políticas que envolveram a colonização “não-indígena” na região sul de Mato Grosso (antes da divisão em 1977) apontando que:

O Sul do então Estado de Mato Grosso passou a ganhar importância após a Guerra do Paraguai, quando se iniciou a exploração comercial da erva mate. A partir da década de

⁷ Governo Getúlio Vargas (1937) inicia a campanha nacional *A Marcha para o Oeste* em busca de descobertas e oportunidades (TRUBILIANO, 2006, p. 01).

O discurso de Vargas, de fato, tocou os trabalhadores rurais, movimentando a população do país para abrir caminhos, colonizar e ocupar espaços, atraindo, para a região da CAND-Colônia Nacional de Dourados, pessoas de todos os quadrantes, como paulistas, mineiros, nordestinos, japoneses, paraguaios, todos em busca de realizar seus objetivos, o de adquirir um pedaço de terra, pois ela era para eles seu meio de subsistência por meio da agricultura, e identificação com suas raízes. A partir dessa política do Estado Novo, abrem-se, no Sul do antigo estado de Mato Grosso, oportunidades para a vinda de levas migratórias, que se deslocavam de vários pontos do país (CAND) (CARLI, 2008, p. 60)

⁸ Por uma nova história da emancipação político-administrativa do município de Batayporã-MS (1953-1964). Dourados, UFGD, 2015.

1930, com as propagandas empreendidas pelo governo de Getúlio Vargas denominadas, em conjunto, Marcha para o Oeste, a região passou a ser ocupada em grande proporção. Na década de 1940, começaram as atividades de colonização feitas por empresas privadas, tais como a Companhia de Viação São Paulo Mato Grosso e a Colonizadora Moura Andrade & Cia (MOREIRA, 2012, p. 25).

Sobre a mesma temática, Carli (2008) afirmou que o Governo de Vargas veio a definir não só ideologicamente a Marcha para Oeste, como também institucionalmente; vinculada a uma nova forma de poder, para garantir, segundo os discursos da época, a implantação do processo de povoamento, colonização e desenvolvimento econômico por meio da expansão das fronteiras agrícolas, de uma região até então considerada desprotegida em sua área fronteira e esparsamente habitada. Uma das ações que deu início a esse processo foi a constituição das Colônias Agrícolas Nacionais (Decreto-lei 3.059, de 14 de fevereiro de 1941), que foi promovida pelo Governo Federal em colaboração com os governos estaduais e municipais, por intermédio do Ministério da Agricultura. Objetivava-se, com isso, receber e fixar, como proprietários rurais, cidadãos brasileiros pobres, desde que tivessem aptidão para o trabalho na lavoura.

No Estado de Mato Grosso, na região extremo Sul, as empresas que atuaram na área foram: SOMECO: Sociedade de Melhoramento e Colonização que se fixou no município de Ivinhema; Companhia Viação São Paulo- MT, que ocupou áreas no município de Batayporã e Bataguassu; a Companhia Moura Andrade de Antônio Joaquim Moura Andrade, abrangendo a área do município de Nova Andradina e a Colonizadora Vera Cruz Mato Grosso Limitada, ocupando terras em Naviraí (GONÇALVES, 2015).

A criação da Colonizadora Vera Cruz Mato Grosso Ltda esteve relacionada ao contexto nacional da Marcha para o Oeste, mas com ênfase de atuação no início da década de 1950, na cidade de Vera Cruz, no Estado de São Paulo, contava com dezoito associados participantes, que residiam em várias cidades do estado. O grupo fez a aquisição de duas glebas para formarem a cidade de Naviraí, uma das glebas era denominada Naviraí e outra Bonito.

Para realizar a venda de lotes, a empresa Colonizadora Vera Cruz anunciava o *jingle*⁹ “Vamos pra Naviraí”, que era divulgado nas emissoras de rádio do Oeste Paulista, tinha como objetivo apresentar Naviraí como uma terra de oportunidades e opções para uma nova vida.

⁹ Em 2013, ano em que Naviraí comemorou 50 anos, foi produzido um documentário “Naviraí: a realização de um sonho”, parceria com PhotoStudio Produções Fotográficas sob a direção do fotógrafo Wilson Luiz Pereira Leite e a Prefeitura Municipal de Naviraí; com moradores contando a História de Naviraí. Final do documentário toca a música com o *jingle* “Vamos para Naviraí”. Houve esforço por parte do fotógrafo Wilson Luiz Pereira Leite para que se fizessem a revitalização da música; primeiramente, Raphael Chociai encontrou a letra e partitura que teve acesso outrora, a segunda etapa foi encontrar um estúdio em Maringá- PR que fizesse a gravação; em seguida, encontraram uma dupla sertaneja que imitaram o sotaque do interior de São Paulo, por fim, o resultado pode ser apreciado no final do documentário disponível no: <https://fb.watch/doZWAFLsPJ/>; ainda, o Helio Chiquitum, um morador e músico, ao ouvir a música ficou emocionado por que conheceu a música original.

Figura 2: Jingle “Vamos pra Naviraí”.

<p>Vamos pra Naviraí O Navio apitô, Tá na hora de parti, Vamos, morena, vamos, Vamos pra Naviraí. Morena, sou lá de fora, Tô passando por aqui; Se você quer ir embora, Vamos pra Naviraí. Morena, minha morena, Chega, chega cá pertinho, Que coração bom eu tenho, O que falta é carinho.</p>	<p>Nôs desce o Rio Paraná, E sobe o Amambai, Vamos fazer nosso rancho, Junto de Naviraí. O navio apitô... Tá na hora de parti, Vamos morena, vamos, Vamos pra Naviraí... o navio apitô...</p>
--	--

GONÇALVES, 2015.

Naviraí foi fundada em 1952 e emancipada em 11 de novembro de 1963. As primeiras famílias chegaram de avião de pequeno porte, uma vez que não havia estradas de acesso. A foto 1 mostra a vista aérea de Naviraí e do espaço que foi desmatado para os aviões aterrissarem. Já a foto 2 é o registro das primeiras famílias chegando. A foto 3 apresenta seis sócios dos dezoito da Colonizadora Vera Cruz Mato Grosso Ltda.

Foto 1- Vista aérea de Naviraí



Foto 2- Famílias chegando de avião em 1952



Fonte: ARQUIVO DA COLONIZADORA VERA CRUZ MATO GROSSO.

Foto 3- Sócios proprietários da Colonizadora Vera Cruz



Fonte: COLONIZADORA VERA CRUZ MATO GROSSO LTDA (ARQUIVO).

O grupo de empreendedores, notadamente Ariosto da Riva (foto 4), vindos do município de Vera Cruz, Estado de São Paulo, juntaram as duas glebas que deram origem à cidade de Naviraí (GONÇALVES, 2015). Ariosto Riva (1915-1992), nascido no interior de São Paulo (Agudos), filho de músico, saiu de casa aos 17 anos para ser garimpeiro de diamante. Mas, sob a influência de um dos colonizadores do Estado do Paraná, Geremias Lunardelli, se tornou um desbravador. Na década de 1950, fez parte de um grupo que fundou a cidade de Naviraí.

Entre 1956 e 1972, foi diretor e sócio majoritário da Colonizadora; no entanto, no final desses dezesseis anos, a maior parte dos lotes foram vendidos, trazendo muito lucro. Quando o processo de comercialização dos lotes rurais foi esgotado, no ano de 1972, Ariosto deslocou o investimento do capital da empresa para o extremo norte do Estado do Mato Grosso e lá passou a exercer a mesma atividade de colonização e comércio de lotes, em outro extremo do Estado.

Nesse interim, passou a maior parte do capital da Empresa para Antônio Augusto dos Santos que assumiu seu lugar na empresa. Na verdade, ele anteviu novas possibilidades de lucros em outras áreas no Estado de Mato Grosso, mas por um tempo manteve vínculo comercial com Naviraí. Foi para a Selva Amazônica e mais tarde se tornou o fundador da cidade chamada de Alta Floresta, norte do Mato Grosso, onde faleceu aos 76 anos de um enfarte agudo do miocárdio.

Foto 4- Ariosto Riva

Fonte: LEITE, Wilson Luiz Pereira. Fotógrafo.

Antonio Augusto dos Santos¹⁰ (conhecido como Virote), nascido em Minas Gerais e que inicialmente veio como trabalhador braçal (MESSIAS, 2013), era cunhado de Ariosto Riva, sendo portanto, considerado como “homem de confiança”. Após trabalhar vinte anos na empresa, em 1972 se torna sócio e gerente; nesse período foi quem buscou no seu estado de origem (MG) um engenheiro para realizar o projeto de urbanismo para cidade.

Naviraí é uma cidade planejada (foto 5) em forma de teia de aranha, conforme mostra a foto 5. É possível perceber que a planta da cidade foi pensada para que as avenidas convergissem com a praça, e no seu entorno estivessem localizados os prédios de utilidade pública como agências bancárias, a Sanesul- Empresa de Saneamento de Mato Grosso do Sul, Prefeitura Municipal e a Igreja Católica. Há sete avenidas principais que nascem na Praça Prefeito Euclides Antonio Fabris¹¹, sendo: Campo Grande, Dourados, Weimar Gonçalves Torres, Amélia Fukuda, Caarapó, Amambaí e Ponta Porá. Observa-se que foram usados nomes de cinco cidades do Estado; duas homenagens póstumas, no caso Weimar Gonçalves Torres foi o deputado que

¹⁰ Na sua gestão como Diretor, destacam-se duas mudanças: a primeira, a sede da empresa mudou de Marília-SP para Naviraí-MS, e a segunda, o nome foi alterado para Colonizadora Naviraí Mato Grosso Ltda; após a partida de Ariosto Riva. Ainda, teve dois mandatos como prefeito e morreu aos 81 anos devido aos problemas cardíacos.

¹¹ Câmara Municipal de Naviraí em sessão ordinária de 30 de agosto de 2004 aprovou por unanimidade o Projeto de Lei nº 007/2004, proposto de que a Praça Central Senador Filinto Strubing Muller passará a denominar-se Praça Prefeito Euclides Antônio Fabris, em homenagem ao falecido Prefeito de Naviraí. Estava no segundo mandato como prefeito quando morreu de câncer em 24 de agosto de 2004.

ajudou na emancipação de Naviraí em 1963; enquanto Amélia Fukuda, que morreu em 1969, foi a primeira esposa de Moryioshi Fukuda¹², que chegou em Naviraí em 1954 quando ainda era chamada de Povoado Vera Cruz.

Foto 5- Naviraí, cidade planejada



Fonte: Prefeitura Municipal de Naviraí (2021).

O projeto da cidade foi inspirada na primeira cidade projetada do Brasil, Belo Horizonte¹³-MG (foto 5), que por sua vez, foi inspirada em duas capitais, Paris e Washington (GARCIA, 2016). Observe as fotos abaixo para perceber as similaridades no que diz respeito à cidade planejada, uma vez que cidades planejadas são aquelas que, a partir de estudos e projetos urbanísticos, foram construídas de forma organizada e pensadas para que toda a população viva e conviva da melhor forma com as especificidades geográficas como: espaço, paisagem, lugar e território.

¹² Moryioshi Fukuda era quem recepcionava as famílias nipônicas que chegavam ao então povoado, para o qual o acesso na época era apenas pelo rio Amambai. Foi intercessor para diversas conquistas para a população de Naviraí, município em que foi vice-prefeito entre 1973 e 1976. Foi um dos fundadores da Anibran – Associação Nipo-brasileira de Naviraí, em 1961, da qual foi o primeiro presidente até o ano de 1969. Fukuda foi um dos 27 produtores que, junto de Sakae Kamitani, fundaram a Copasul em 1978.

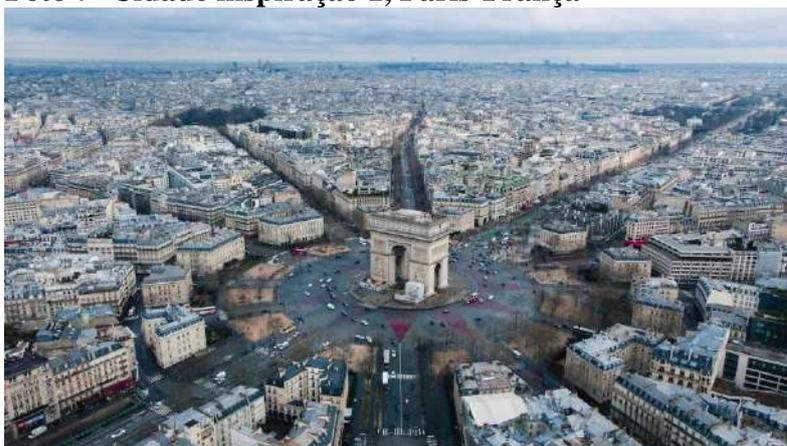
¹³ Cidade projetada pelo engenheiro urbanista Aarão Reis, inaugurado em 1897. Seu traçado é composto por uma malha perpendicular com ruas cortadas por avenidas em diagonal. Tudo isso cercado pela Avenida do Contorno.

Foto 6- Belo Horizonte, 1ª cidade planejada do Brasil



Fonte: <https://caosplanejado.com/novo-plano-diretor-de-belo-horizonte-mais-um-passo-para-o-fracasso/>

Foto 7- Cidade inspiração 1, Paris-França



Fonte: O Arco do Triunfo e as avenidas que foram abertas no século XIX em Paris – Foto: Rodrigo Kugharski. Disponível no <https://www.abraceomundo.com/fotos-de-paris/>

Foto 8- Cidade inspiração 2, Washington, DC, EUA.

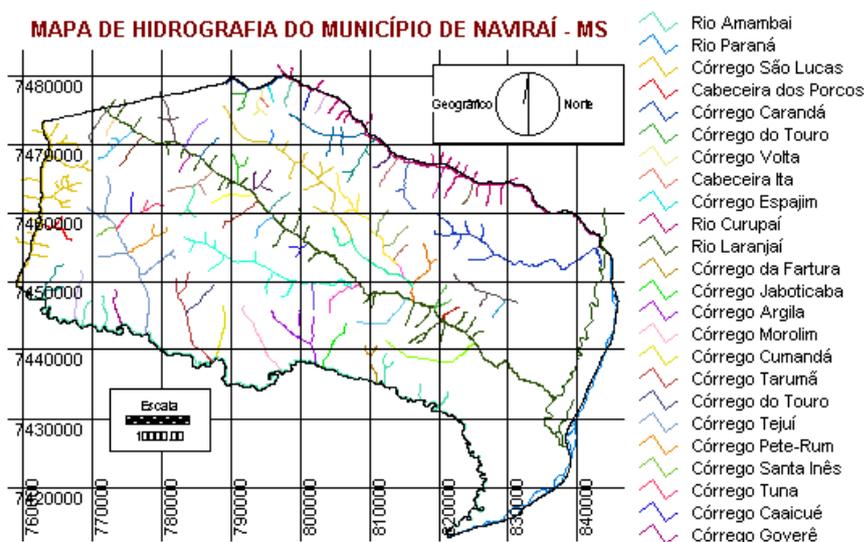


Fonte: <https://www.vivadecora.com.br/pro/cidades-planejadas-no-mundo/>

Ambas as duas, fotos 7 e 8, mostraram duas cidades: a primeira Paris, capital da França, uma das cidades turísticas mais famosas da Europa, apresenta uma arquitetura que passou por um processo de modernização durante 17 anos, conduzido pelo célebre remodelador George-Eugéne Haussmann, ordenado por Napoleão III (1850) que queria substituir as ruas estreitas por avenidas amplas. Já a segunda, mostra a capital dos EUA- Estados Unidos da América, Washington –DC, uma cidade planejada pelo urbano Pierre Charles L'Enfant, em 1791, que leva o nome do presidente George Washington. As cidades planejadas se diferenciam das chamadas cidades “naturais” por partirem de algum projeto pré-definido. Em geral, são construídas a partir de áreas onde antes não existia núcleo urbano, como no caso Naviraí.

A Colonizadora contratou vendedores que atuavam na divulgação/comercialização de terras em diversos estados, especialmente no Paraná, São Paulo e Minas Gerais, e exploraram dois aspectos: a primeira, a planta da cidade de Naviraí apresentava uma infraestrutura moderna fomentando a credibilidade de que o desenvolvimento ocorrerá; e o segundo são os rios que demarcam o entorno da gleba, fato que pode explicar o interesse do comprador em demonstrar a possibilidade de acesso por vias fluviais (figura 3), sendo que outra questão relevante sobre os rios é a possibilidade de água em abundância. Assim, ambos os dois aspectos foram usados como estratégias para o *marketing*, dessa forma, conseguir atrair investidores e criar condições favoráveis para facilitar a venda dos lotes.

Figura 3: Hidrografia de Naviraí



Fonte:¹⁴ <https://www.researchgate.net/figure>.

¹⁴https://www.researchgate.net/figure/Figura-2-Hidrografia-de-Navirai-MS-com-linhas-coloridas-representando-os-rios-e_fig1_267991426

Em 1953, começam a ser instaladas as primeiras serrarias. O município chegou a ter 79 serrarias (GONÇALVES, 2015). Inicialmente, os recursos naturais eram importantes para a formação da população do território e para o desenvolvimento da economia do município, relacionando o aspecto natureza e economia. Na década de 1950, a colonização inicial “não-indígena” de Naviraí foi devido à grande variedade de árvores como Ipê, Peroba, Marfim, Cedro, entre outras; enquanto as demais eram utilizadas como lenha nas serrarias da região. Nas primeiras décadas, entre 1950 e 1970, era conhecida como “cidade da madeira”.

Economicamente, a exploração da madeira (foto 8) ajudou as serrarias e as carvoarias a desenvolver o comércio local, porém, com o fim da extração houve muito desemprego, o que parece ter contribuído para uma migração do trabalho para a atividade agrícola que já vinha sendo exercida, de acordo com Garcia (2016).

Foto 9: Vista panorâmica das serrarias em 1963, “cidade da fumaça”



Fonte: LEITE, Wilson Luiz Pereira. Fotógrafo.

Em 1954, com a chegada de novas famílias, notadamente de origem japonesa, iniciou-se o cultivo de café, algodão e erva mate. Os migrantes começam a chegar de várias regiões do Brasil, especialmente dos estados vizinhos, São Paulo e Paraná (GARCIA, 2016). Segundo Gonçalves (2015), a colonizadora contratava vendedores para divulgação da venda de lotes, sobretudo nos estados do Mato Grosso, Paraná, São Paulo e Minas Gerais.

Entre os anos de 1950 e 1960, Naviraí recebeu um considerável quantitativo populacional, visto que “o loteamento conduziu a uma densidade populacional que culminou, na emancipação em 1963, do município de Naviraí”. Na ocasião da Emancipação da cidade foi publicada uma matéria no Jornal *O Progresso* em 03 de março de 1963, edição nº 497, quando o prefeito de Caarapó Eptácio Lemes da UDN- União Democrática Nacional, esteve em Naviraí para um discurso político que expressava seu apoio à emancipação política do distrito. Cabe ressaltar que, o projeto de emancipação política de Naviraí havia sido apresentado pelo deputado Weimar Gonçalves Torres¹⁵ na Assembleia Legislativa em fevereiro de 1963, mas foi em novembro do mesmo ano que o governador do Estado do Mato Grosso, por meio da Lei nº 1944 de 11.11.1963, sancionou a criação do município de Naviraí. No entanto, somente em 1965, após ocorrer a 1ª eleição municipal¹⁶ (abril) a emancipação foi instaurada/estabelecida, de fato. (GONÇALVES, 2015).

Ainda nesse período, sobre a atividade econômica, o 1º prefeito João Martins Cardoso afirmou que:

No final da década de setenta a madeira foi acabando, e com isso diminuindo os empregos, e isso era um problema pois muita gente dependia das serrarias para sobreviver, mais a colônia japonesa teve a iniciativa de criar a COPASUL (...) a colônia japonesa sempre foi um braço forte para Naviraí, ajudando no desenvolvimento. A Usina COOPERNAVI¹⁷ que foi criada pelos agropecuaristas também teve uma grande contribuição para a população de Naviraí empregando muita gente. (GONÇALVES, 2015, p.111).

Na década de 1980, após a divisão do Estado do Mato Grosso (11 de outubro de 1977), que criou o novo Estado de Mato Grosso do Sul, houve a necessidade de alterar o nome de “Colonizadora Naviraí Mato Grosso Limitada” para “Colonizadora Naviraí Limitada”. E, ainda, decidiram retirar o serviço de terraplanagem, um serviço da empresa criado em 1952, com o qual assegurava a derrubada de matas virgens e a preparação de tais áreas para possibilitar o plantio. Como os lotes rurais já haviam sido vendidos, já não era mais necessário assegurar tal serviço (GONÇALVES, 2015). Nesse período, das 79 empresas de serrarias, um número significativo de 21 deixaram de exercer essa atividade até o ano de 1985 por falta de matéria-prima.

Década de 1990, Ariosto Riva, encerra a relação comercial com a Colonizadora Naviraí Ltda; na sequência foram admitidas na empresa duas filhas do Antônio Augusto dos Santos, a saber, Lúcia Helena Elerbrock dos Santos e Lara Helena Elerbrock dos Santos. Assim, a Colonizadora passou a pertencer à família Santos.

¹⁵ Um político que acompanhou todo o processo burocrático da emancipação do município (1963) que, infelizmente, aos 46 anos, morreu em um acidente aéreo voltando de Brasília-DF. Devido à sua importância histórica foi homenageado postumamente por denominar a avenida principal com o nome dele.

¹⁶ O primeiro prefeito eleito (1965) foi João Martins Cardoso.

¹⁷ COOPERNAVI- Cooperativa de Produtos de Cana-de-açúcar Naviraí Ltda.

Atualmente, a Colonizadora mantém seu escritório atuante, porém não realiza transações econômicas como anteriormente, de compra, venda de lotes e colonização. A empresa se mantém em funcionamento, pois existem lotes que foram vendidos, mas seus proprietários atuais ainda não retiraram na Colonizadora as documentações para regularização efetiva das propriedades (GONÇALVES, 2015).

A formação da população no espaço em que, atualmente, é denominado Naviraí esteve vinculada à atividade da Colonizadora Vera Cruz Mato Grosso Ltda, ou seja, a exploração das árvores, desmatamento para venda de lotes rurais, que por sua vez alterou a paisagem local. Com os empregos gerados pelas serrarias, vieram pessoas oriundas de vários estados brasileiros, conforme já mencionado, predominantemente dos estados vizinhos como o interior de São Paulo, Paraná e Mato Grosso.

Como atividade econômica, concomitantemente à exploração das árvores, havia o cultivo do café¹⁸ que se estendeu entre as décadas de 50 a 70; algumas famílias vieram para comprar lotes e cultivar café, enquanto outras vieram para trabalhar. E, ainda, outro produto que teve uma considerável importância na economia naviraiense foi a cotonicultura, introduzida pela colônia japonesa no início da década de 1960, vale ressaltar que a pecuária esteve como uma atividade importante no cenário econômico de Naviraí. De acordo com Alonso (2011):

Em 1961, a 35 km de Naviraí, região do Porto Caiuá, chega um grupo de cotonicultores encabeçado por Sakae Kamitani, composto por Mário Kamitani, Yoshio Ida, Sukesada Takehara, Hirokazu Sakurai, Chiuzo Seki, Paulo Otiai, estes iniciaram o ciclo da cotonicultura nas terras das fazendas: Caiuá, Árvore Grande, Lajes, Graça e Guassú, o cultivo atingiu uma área de 2.400 hectares, no período de colheitas eram utilizadas mais de 400 famílias (ALONSO, 2011, *apud* GONÇALVES, 2015, p.80).

Inegavelmente, o cultivo de algodão também contribuiu para a formação da população em Naviraí, uma vez que 400 famílias trabalhavam ativamente no plantio e colheita do algodão; pertinentemente, em 1978, Sakae Kamitani foi um dos 28 fundadores da COPASUL-Cooperativa Agrícola Sul-Mato-Grossense, atualmente é uma referência nacional em cooperativa (MESSIAS, 2013).

A criação da Copasul foi cogitada no final da década de 1970, nesse ínterim, a madeira foi acabando e com isso diminuindo os empregos. Isso era um problema, pois muita gente dependia das serrarias para sobreviver, mas a “colônia japonesa teve a iniciativa de criar a Cooperativa COPASUL (...) a colônia japonesa sempre foi um braço forte para Naviraí, ajudando

¹⁸ “O café naquele tempo era o ouro do Brasil, o café era tudo, um saco de café era vendido, e com ele meu pai trazia uma compra na carroça, porque valia dinheiro. Então foi aquela loucura, todo mundo enfrentou o sertão porque lá era pouquinho terra (Dracena- SP), aqui já era mais terra, cinquenta alqueires”. (Durval Finoto – in vídeo, documentário Naviraí a realização de um sonho, 2013).

no desenvolvimento. A Usina COOPERNAVI¹⁹ que foi criada pelos agropecuaristas também teve uma grande contribuição para a população de Naviraí empregando muita gente”. (CARDOSO, JOÃO MARTINS²⁰; Entrevista. In. GONÇALVES, 2015). Sem dúvida, ambas as duas cooperativas foram fundamentais para manter os habitantes em Naviraí após o fim dos trabalhos gerados pelas serrarias. E, ainda, os empregos gerados por elas atraíram mão-de-obra braçal e especializada oriunda de vários estados brasileiros.

Outra empresa de relevância histórica e econômica para o município foi a implantação do Frigorífico Centro-Oeste Ltda, em 1987, pelo empresário Euclides Antonio Fabris (ex-prefeito de Naviraí). Posteriormente o mesmo passou por vários donos: primeiro foi vendido para o Frigorífico Maringá- Frigman; o próximo comprador foi o Frigorífico Naviraí que, mais tarde, vendeu para João Bertin em 1998; desde 2009 pertence ao Grupo JBS²¹, de acordo Sergio Apº. de Oliveira²².

No ano de 2013, Naviraí completou 50 anos e, para prestigiar o marco histórico, a Prefeitura Municipal de Naviraí patrocinou a produção de um documentário com entrevistas realizadas com (1) João Martins Cardoso, primeiro prefeito; (2) Ítalo Cândido de Marco, filho de pioneiro; (3) Sakae Kamitani, que chegou em Naviraí em 1961 para plantar hortelã e algodão; (4) Ronald Almeida Cançado, médico e prefeito; e (5) Antonio Pires de Souza, também médico.

¹⁹ Na década de 1980, um grupo de 40 produtores criou a Coopernavi- Cooperativa dos Plantadores de Cana-de-Açúcar de Naviraí gerando muitos empregos e fortalecendo a economia local. Em 2006, foi vendida para a Infinity Bio-Energy Brazil Participações S/A, empresa sólida, que atua no setor sucroalcooleiro, produzindo energia renovável na forma de álcool, energia elétrica para consumo interno a partir de combustão do bagaço da cana, e outros subprodutos como açúcar cristal e levedura. Devido à crise, em 2014, a empresa foi paralisada, foi à leilão. Em 2016, foi comprada pela RAA- Rio Amambai Agroenergia: <https://www.youtube.com/watch?v=8K6CL1IAITI>.

²⁰ Primeiro prefeito eleito em 1965.

²¹ O complexo industrial da JBS de Naviraí possui uma área total de 491.500,00 m² e área construída: 27.239,72 m², sendo dividida em uma área de abate e duas de desossas. O funcionamento de toda a indústria conta com 1.109 funcionários, sendo 62% homens (689) e 38% são Mulheres (420). A capacidade de produção é 1.500 animais/dia. Abatendo 1.150 animais/dia. A capacidade desossa é de 3000 peças/dia, mas estão trabalhando 2.300/dia.

²² Foi um dos funcionários no período da implantação do frigorífico. Professor efetivo da Rede Municipal de Ensino.

Foto 10- Naviraí, 50 anos



Fonte: HASPER; PEREIRA, 2013.

Ao longo do processo de formação histórica-econômica do município de Naviraí, é possível observar a existência de quatro grandes ciclos de exploração econômica: o primeiro inicia-se com a extração de madeira e instalação de indústrias relacionadas à atividade. O segundo ciclo relaciona-se com a produção agrícola, principalmente o plantio de algodão e café e a criação de gado. O terceiro compreende a modernização da agricultura e a concentração agrícola no setor sucroenergético. Por fim, o quarto ciclo de exploração econômica ocorre com o desenvolvimento da agroindústria e de serviços correlacionados (RODRIGUES, *et al*, 2020).

“O desenvolvimento não se dá apenas através das políticas públicas e de programas implementados pelo governo, mas a partir do envolvimento de todos os segmentos sociais, permitindo um diálogo entre as escalas local, regional e nacional” (PINTO, 2014, p. 171). O desenvolvimento da população precisa ser pautado na participação social como elemento central, pois se constitui de um processo de cooperação social, já que a população tem interesses e necessidades comuns pelo fato de ocupar o mesmo espaço. O próximo tópico, ainda sobre a cidade de Naviraí, discorrerá sobre o impacto das políticas públicas educacionais na administração e organização do Ensino Municipal.

1.2 Políticas Públicas Educacionais Municipais

A educação vigente é norteadada por leis, decretos e resoluções de ordem nacional, estadual e municipal. Diante disso, farei uma breve retomada das principais políticas públicas educacionais e o impacto delas na organização do Ensino dos Anos Iniciais da REME- Rede Municipal de Ensino de Naviraí-MS. A seguir, apontarei duas grandes mudanças educacionais que alteraram a organização curricular municipal. A primeira, o Ensino Fundamental de nove anos (Lei nº 11.114/2005); a segunda, a adequação 1/3 de horas atividades do professor (11.738/2008).

As políticas educacionais públicas podem ser definidas como:

As políticas públicas em Educação consistem em programas ou ações elaboradas em âmbito governativo que auxiliam na efetivação dos direitos previstos na Constituição Federal; um dos seus objetivos é colocar em prática medidas que garantam o acesso à Educação para todos os cidadãos. Nelas estão contidos dispositivos que garantem a Educação a todos, bem como a avaliação e ajuda na melhoria da qualidade do ensino no país. A partir dessa definição de políticas públicas educacionais, é preciso avaliar criticamente em que medida, no que se refere a direito à Educação, elas têm sido concretizadas, isto é, se de fato têm sido corporificadas (MARJASSI; ARZANI, 2021, p.1).

Partindo disso, a Educação Básica, especificamente o Ensino Fundamental, é dividido em Anos Iniciais do 1º ao 5º ano, seguido pelos Anos Finais do Ensino Fundamental que são do 6º ao 9º ano. Desde 2005, o país vem administrando a ampliação do Ensino Fundamental, com nove anos de duração, para crianças a partir de seis anos de idade. A adição de um ano, inserido no início dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, implica em rever o processo de formação dos educandos com uma nova organização curricular que permita a permanência qualificada dos alunos num sistema que se propõe inclusivo.

Para se apropriar do amparo legal sobre a ampliação do Ensino Fundamental é importante ter uma perspectiva histórica do ordenamento político-legal organizada em ordem cronológica:

- **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1996** - Estabelecia 4 anos de Ensino Fundamental.
- **Acordo Punta del Leste e Santiago** - Compromisso de estabelecer seis anos para o Ensino Fundamental até 1970.
- **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971** - Obrigatoriedade do Ensino Fundamental de oito anos.
- **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** – admite a matrícula no Ensino Fundamental de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade.

- **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001** - Aprovou o Plano Nacional de Educação/PNE. O Ensino Fundamental de nove anos se tornou meta progressiva da educação nacional.
- **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005** – torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental.
- **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006** – amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010.

Contextualizando, nos anos noventa, a nova LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394/1996 foi sancionada. A mesma, vigente até os dias atuais, com algumas alterações promovidas ao longo de vinte e seis anos que se passaram desde sua sanção, trata da universalização da Educação Básica. A LDB/1996 possibilitou o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade, já que aos sete anos a criança ingressava no ensino fundamental. A Lei apresentava também a organização da educação básica em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, que permanece em vigor atualmente.

Desde então, houve interesse crescente em ampliar esse ingresso para as crianças de seis anos e aumentar o período de duração do ensino obrigatório de oito para nove anos. Esse interesse pode ser constatado na própria LDB/1996, quando faculta aos municípios, estados, Distrito Federal e à União a matrícula no Ensino Fundamental de crianças a partir dos seis anos de idade e também quando no PNE de 2001 apresenta como objetivos e metas ampliar o ensino fundamental para nove anos com ingresso a partir dos seis anos de idade.

Dessa forma, o Ensino Fundamental de nove anos constitui-se em uma política pública proposta pelo Ministério da Educação (MEC), que tem por objetivo a busca pela igualdade de direitos e justiça social, na medida em que se ampliam as possibilidades de acesso à escola para todas as crianças, independentemente de sua condição socioeconômica e cultural. Através desta política educacional, as crianças de seis anos são incluídas no Ensino Fundamental, sendo também alterada sua duração de oito para nove anos em todos os estados e municípios brasileiros. A implantação desta proposta teve grandes reflexos no contexto escolar, já que, em tese, deveria oportunizar uma revisão quanto as propostas pedagógicas, reflexões quanto ao processo de ensino-aprendizagem, reorganização dos espaços-tempos escolares, materiais didáticos, assim como investimento e atenção à formação continuada de professores (ZANATTA, *et al*, 2015).

O documento Ensino Fundamental de Nove Anos: Passo a Passo do Processo de Implantação (BRASIL, 2009) argumenta na documentação legislativa sobre o Ensino Fundamental de nove anos que a medida garante a ampliação do direito à educação para as crianças de 6 anos de idade, em especial as pobres e as excluídas do sistema educacional:

Com a aprovação da Lei no 11.274/2006, ocorrerá a inclusão de um número maior de crianças no sistema educacional brasileiro, especialmente aquelas pertencentes aos setores populares, uma vez que as crianças de seis anos de idade das classes média e alta já se encontram, majoritariamente, incorporadas ao sistema de ensino – na pré-escola ou na primeira série do ensino fundamental (MEC, 2009, p.5).

De fato, as crianças de seis anos das classes média e alta já estavam matriculadas em escolas e seria necessário incluir as classes desfavorecidas. A consideração de que as crianças de seis anos ainda estavam fora da escola, seja pela não obrigatoriedade ou por não existir oferta de vagas suficiente na educação infantil pública, gerou um aparente consenso de que o ensino fundamental de nove anos garantiria um maior número de alunos matriculados nas escolas brasileiras e, portanto, asseguraria a essas crianças a efetivação do seu direito à educação.

Na legislação e nos documentos orientadores da implantação dessa política, é possível encontrar diversos textos que reforçam tal argumentação. No documento do MEC "Orientações para inclusão das crianças de seis anos", Anelise Monteiro do Nascimento afirma em seu texto, “A criança na escola e na vida: uma relação fundamental”, que:

[...] podemos ver o ensino fundamental de nove anos como mais uma estratégia de democratização e acesso à escola. A Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, assegura o direito das crianças de seis anos à educação formal, obrigando as famílias a matriculá-las e o Estado a oferecer o atendimento. (Brasil, 2007, p. 27)

Ainda, Patrícia Corsino em *Crianças de seis anos e áreas de conhecimento* corrobora essa ideia ao apresentar o Ensino Fundamental de nove anos como uma oportunidade histórica para as crianças de seis anos das classes populares frequentarem a escola:

[...] a ampliação do ensino fundamental para nove anos, que significa bem mais que a garantia de mais um ano de escolaridade obrigatória, é uma oportunidade histórica de a criança de seis anos pertencente às classes populares ser introduzida a conhecimentos que foram fruto de um processo sócio-histórico de construção coletiva. (Brasil, 2007, p. 61-62)

Sendo assim, o Ensino Fundamental de nove anos, no caso, para as crianças menos favorecidas economicamente garante o direito à equidade em relação às crianças favorecidas economicamente. Nesse contexto, sobre a transição, ou seja, a mudança no ensino deve-se atentar:

A transição da criança de seis anos da educação infantil para o Ensino Fundamental não é apenas uma questão política normativa, mas sobretudo uma questão pedagógica que exige o entendimento do alfabetizador sobre como ocorre o processo de aquisição da leitura e da escrita, que na perspectiva da construção do conhecimento não dissocia o ato de alfabetizar e letrar e ainda realiza uma mediação condizente com o nível de conceitualização da criança. Sendo assim, não necessariamente o domínio da alfabetização deve ocorrer na série ou fase introdutória. Aceitar esse fato natural

significa respeitar as necessidades das crianças nos diversos espaços sociais que ela convive e viabilizar de forma tranquila e harmoniosa o seu processo de escolarização. (ABREU; MIRANDA, 2007, p. 9).

Ambos os dois autores apontaram que a mudança normativa política gera mudança na organização pedagógica, afetando todos os envolvidos no processo ensino e aprendizagem, no caso, os professores e os alunos. Na concepção de Brandão (1989), a educação existe em todos os lugares e em todos os momentos da vida do ser humano, “da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender” (p.10). E, ainda, Gadotti (2003) acredita que o ser humano está em constante aprendizado, pois “a educação é a prática mais humana, considerando-se a profundidade e a amplitude de sua influência na existência dos homens” (p. 13). Assim, implantar nas escolas o Ensino Fundamental de nove anos é uma medida que deve promover mudanças significativas nos modos de sua organização, impactando aspectos de sua estrutura e funcionamento, do currículo e da prática de professores e demais atores dessa instituição.

Em uma discussão mais acalorada sobre os direitos educacionais que as leis outorgam que são considerados direitos garantidos, nem sempre se materializam em oportunidades de acesso à escola pública de qualidade, sobretudo quando se pertence às classes menos favorecidas. Interessante ressaltar o que diz Miranda (*apud* Araújo & Cassini, 2017, p. 568):

A educação somente pode ser direito de todos se há escolas em número suficiente e se ninguém é excluído delas; portanto, se há direito público subjetivo à Educação, o Estado pode e tem de entregar a prestação educacional. Fora daí, é iludir com artigos de constituição ou de leis. Resolver o problema da educação não é fazer leis, ainda que excelentes; é abrir escolas, tendo professores e admitindo alunos.

Na concepção do autor, a lei, por si, não é absoluta para a consumação do direito, embora devesse ser suficiente. Além disso, esses direitos fundamentais ficam condicionados em lei a atender sob o princípio da "reserva do possível". Em outras palavras, a materialização dos direitos subjetivos fica dependente da disponibilidade dos recursos para seu cumprimento.

Convém mencionar que, com a promulgação da lei 11.274/2006, também “deu embasamento legal aos inúmeros municípios que já vinham desenvolvendo a prática de matricular no ensino fundamental crianças com seis anos de idade, completos ou não, com vistas a ampliar a cota de recursos distribuídos pelo FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação)” (ALVES, 2006). Duran (2006) aponta dados da Secretaria de Educação Básica (SEB) que indicam a implantação do ensino fundamental de nove anos, pelo menos parcialmente, em 22 Estados e no Distrito Federal.

A política é uma resposta ao enfrentamento de dois grandes desafios que se impõem à educação hoje, que são: a permanência dos alunos na escola; e a qualidade do ensino oferecido. De acordo com dados do PNE (BRASIL, 2001), o propósito da universalização do ensino foi atingido com 97% das crianças a partir dos sete anos matriculadas na escola, mas a existência de uma distorção em relação à idade/série no ensino fundamental, ocasionada pelos altos índices de repetência ainda precisa ser enfrentada. Os alunos demoram em média 10,4 anos para completar as oito séries do ensino fundamental obrigatórias, o que tem levado, de acordo com o PNE, a altos índices de evasão escolar e, principalmente, gerado altos custos para os sistemas de ensino. Verifica-se que a questão econômica aparece como um dos determinantes da tomada de decisão nos encaminhamentos das políticas educacionais.

Em consonância com as questões identificadas acima, o PNE aponta como caminho a perspectiva de manter o atual número de vagas, ampliar o ensino obrigatório para nove séries, com início aos seis anos de idade, o que garantirá, portanto, um maior tempo de escolaridade para a população em geral. Espera-se que a antecipação da entrada das crianças tenha como resultado a diminuição nos índices de fracasso escolar, sobretudo na fase inicial de alfabetização, no caso, os Anos Iniciais (PNE, BRASIL, 2001).

Foto 11- Guia de transferência

Estado de Mato Grosso do Sul
PREFEITURA MUNICIPAL DE NAVIRAÍ
GERÊNCIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES

Município de Naviraí - MS
 Rua Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Vereador Odécio Nunes de Matos, nº 034/92 de 20/06/92
 Inscrição Estadual nº 020/0000000 - CNPJ nº 08.947.888/0001-00 - Fone/Fax (51) 3481 - 2378 - E-mail: emeduc@naviraí.ms.gov.br
 (X) Guia de Transferência () Certificado de Conclusão do Ensino Fundamental

HISTÓRICO ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL

ÁREAS DE CONHECIMENTO	2ª SÉRIE		3ª SÉRIE		4ª SÉRIE		1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO
	NOTA	SÉRIE	NOTA	SÉRIE	NOTA	SÉRIE				
Língua Portuguesa	9,5	B	8,5	B	8,5	B	S	±	±	±
MATEMÁTICA	9,5	B	8,5	B	8,5	B	±	±	±	±
Ciências	9,0	B	8,5	B	8,5	B	±	±	±	±
GEOGRAFIA	-	-	8,5	B	8,5	B	±	±	±	±
HISTÓRIA	-	-	-	-	8,5	B	±	±	±	±
L. E. Inglês	-	-	-	-	8,0	D	±	±	±	±
ARTES	-	-	-	-	8,0	D	±	±	±	±
ED. FÍSICA	-	-	-	-	8,0	D	±	±	±	±
ED. RELIGIOSA	-	-	-	-	-	-	±	±	±	±
ESTUDOS SOCIAIS	9,5	B	-	-	-	-	±	±	±	±
Português	-	-	-	-	-	-	±	±	±	±
CARGA HORÁRIA	800	800	800	800	1000	1000	±	±	±	±
RESULTADO FINAL	CC	AP	AP	AP	AP	AP	±	±	±	±

FICHA DE NOTAS PARA FINS DE TRANSFERÊNCIA

Atividades, Áreas de Estudo e/ou Disciplinas	Notas				Faltas				Resultado Observado Da Série
	1ºB	2ºB	3ºB	4ºB	1ºB	2ºB	3ºB	4ºB	
1ª a 4ª Séries									Ano Letivo: 2008 Ano: 7ª A Número: 28 Outros: F.T. 06/05/08
Língua Portuguesa									Carga Horária Total de 24
Matemática									
Ciências									
História									
Geografia									
Artes									
Educação Física									
5ª a 8ª Séries									
Língua Portuguesa	7,0								
Matemática	7,0								
Ciências	7,0								
Geografia	8,0								
História	7,0								
Língua Estrangeira (Inglês)	9,5								
Artes	6,0								
Educação Física	7,5								
Educação Religiosa	-								

Obs.: - Conceito de Educação Física: A-ótimo B-Bom C-regular
 De acordo com Del.CME/Naviraí/MS nº028 de 13/12/06; (a) referindo(a) aluno(a) passou da 4ª série para o 6º ano em transposição para o Ensino de 9 anos.
 A disciplina de educação religiosa é amparada pela lei nº9394/96.

NAVIRAÍ - MS, 05 DE AGOSTO DE 2008

Gerência Municipal de Educação
 EMEIEF Ver. Odécio Nunes de Matos
 Tendo Conferido: / / a (ao) / /
 Série (s) do E.F. declaramos
 Autenticidade deste documento
 Naviraí-MS, 05/08/2008

Sleidy Michels de Sá
 Secretária
 Portaria 003/96

Ciro José Toaldo
 Diretor
 Port. GAB/EMED nº170/2006

Fonte: Escola Municipal Vereador Odécio Nunes de Matos. Arquivo

Observando a transferência escolar, é possível perceber que em 2006 a aluna estudava no 4º ano, ano seguinte, em 2007, a mesma foi para o 6º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental de nove anos. No verso da transferência consta uma observação: “De acordo com Del-CME/Naviraí/MS nº028 de 13/12/06, o (a) referido (a) aluno (a) passou da 4ª série para o 6º ano, em transposição para o Ensino de 9 anos”. A Guia de Transferência indicou que toda a Rede Municipal fez adesão ao Ensino Fundamental de nove anos em 2007, sendo um dos primeiros municípios do estado a aderirem à transição.

No ato da matrícula para o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, conforme a Resolução nº2 /2018,²³ define Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos de idade. O documento reafirma e consolida a regulamentação do corte etário para matrícula de crianças na pré-escola e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos de idade, a ser observado na organização curricular dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares. Conforme o Art. 2º: A data de corte etário vigente em todo o território nacional, para todas as redes e instituições de ensino, públicas e privadas, para matrícula inicial na Educação Infantil aos 4 (quatro) anos de idade, e no Ensino Fundamental aos 6 (seis) anos de idade, é aquela definida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, ou seja, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos completos ou a completar até 31 de março do ano em que se realiza a matrícula.

²³ <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/98311-rceb002-18/file>

Foto 12: Lista de matriculados da Educação Infantil

PREFEITURA MUNICIPAL DE NAVIRAÍ
EMEIEF VER ODERCIO NUNES DE MATOS
 JOSE S MENDONÇA, 65 - HARRY AMORIM COSTA
 NAVIRAÍ - MS - 74812-070
 ESCOLAOODERCIO@GMAIL.COM - https://www.navira.ms.gov.br/

LISTA OFICIAL DAS TURMAS
 Turma: JDIII-C
 Curso: 3 - ENSINO REGULAR
 Calendário: 2022 - INFANTIL
 Etapa: JARDIM III
 Turno: VESPERTINO
 Dia / Mês Limite Movimentação: 31/12

Patricio militar

Cod	Dt.Entrada	E	Dt.Saida	S	Sexo	Alunos	ID	Dt.Nasc	I
3465	17/02/2022	R			F	1 - ALICE LUIZA DE ASSIS NEVES MELO	5	06/01/2017	
9211	17/02/2022	R			F	2 - ALICE MICKAELLY VARGAS DE SOUZA	5	17/12/2016	
4216	17/02/2022	R			F	3 - ALICE SANTANA MULARI	5	11/11/2016	
3600	17/02/2022	R			F	4 - ANNA CAROLINY GOMES SILVA	5	05/12/2016	
3653	17/02/2022	R			M	5 - ANTHONY MATHEUS GOMES SILVA	5	05/12/2016	
8154	17/02/2022	R			M	6 - ARTHUR MIGUEL ARCENO DOS SANTOS	5	13/03/2017	
8116	17/02/2022	R			F	7 - ELISA MILLENA ODORIZZI CARVALHO	5	05/05/2016	
3484	17/02/2022	R			M	8 - GUILHERME PATRICIO SEDANO OLIVEIRA	5	07/12/2016	
10877	17/02/2022	R	FT 16/15		M	9 - GUSTAVO HENRIQUE CASTRO DE QUADRA	5	25/04/2016	
8339	17/02/2022	R			M	10 - ISAQUE CHAGAS DOS SANTOS	5	05/05/2016	
3544	17/02/2022	R			F	11 - ISIS GABRIELLI ALVES RODRIGUES SILVA	5	31/05/2016	
3443	17/02/2022	R			M	12 - JOAO GUILHERME DOS SANTOS FILHO	5	27/06/2016	
9918	17/02/2022	R			M	13 - KENNEDY MARQUETTI DOS SANTOS FRANÇA	5	18/11/2016	
7122	17/02/2022	R			F	14 - LARISSA MARIA DE SOUZA GUERRA	5	20/03/2017	
8539	17/02/2022	R			F	15 - LEYLANE AMADEU NUNES CORREA	5	09/12/2016	
3512	17/02/2022	R			F	16 - LIVIA VALENTINA GONCALVES VIEIRA	5	18/11/2016	
10686	17/02/2022	M			M	17 - LUIZ ROBERTO CAVALCANTE DE ALMEIDA	4	28/03/2017	
7129	17/02/2022	R			F	18 - MANUELA DA SILVA LIMA	5	28/04/2016	
4309	17/02/2022	R			F	19 - MAUELLY LOUISE LINIA ALVES	5	17/03/2017	
6926	17/02/2022	R			F	20 - NICOLY GOMES NEVES	5	28/08/2016	
3573	17/02/2022	R			M	21 - PEDRO MIGUEL SOARES LOPES	5	11/09/2016	
9969	17/02/2022	M			F	22 - SOPHIA MARTINS BRAGA	5	25/04/2016	
4252	17/02/2022	R			F	23 - TAILA MACIEL IOPS DA SILVA	5	19/04/2016	
10594	17/02/2022	R			M	24 - THIAGO AUGUSTO SANTOS DE MEDEIROS	5	12/05/2016	
3771	17/02/2022	R			F	25 - YASMIN GABRIELLY DOMINGOS REZENDE BARBOSA	5	22/12/2016	
11979	09/03/2022	M			F	26 - SOPHIA EMANUELLY WILLRICH MORAIS	5	01/12/2016	
5848	05/14/22	M			F	27 - Eduarda de Souza Juncalino	5	23/10/2016	
	16-5-22				F	28 - Anaclara Brito Borges da Silva		21-12-2016	

Fonte: Escola Municipal Vereador Odécio Nunes de Matos. Arquivo.

A foto 12 se refere à última fase da Educação Infantil, Jardim III. Na última coluna da esquerda para direita consta a data de nascimento das crianças, pode-se observar que as crianças são nascidas predominante em 2016, ou seja, farão seis anos em 2022; sendo assim, no ano letivo de 2023 serão matriculados no 1º ano com seis anos completos, os quatro alunos nascidos em 2017 também serão matriculados porque completarão seis antes 31 de março de 2023.

A REME obedece a Lei Federal sobre a Idade de Corte para o ingresso da Educação Fundamental, na qual as crianças para serem matriculadas têm que fazer seis anos até 31 de março. Conforme mostra a foto 13:

Foto 13- Lista dos matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental

PREFEITURA MUNICIPAL DE NAVIRAÍ
 EMEF VER ODÉRCIO NUNES DE MATOS
 JOSÉ G. MENDONÇA, 65 - HARRY AMORIM COSTA
 NAVIRAÍ - MS - 34512879
 ESCOLAOODERCIO@GMAIL.COM - https://www.naviraí.ms.gov.br/

LISTA OFICIAL DAS TURMAS
 Turma: 1º ANO-A
 Curso: 2 - ENSINO REGULAR 9 - ANOS
 Calendário: 2022 - FUNDAME TAL
 Etapa: 1º ANO
 Turno: MATUTINO
 Dia / Mês Limite Movimentação: 31/12

Cod	Dt. Entrada	E	Dt. Saída	S	Sexo	Alunos	ID	Dt. Nasc	I
3778	17/02/2022	R			F	1 - AGHA ISABELI DOS SANTOS MENDES	6	31/08/2015	
3491	17/02/2022	R			F	2 - ANNA HELOISA FERNANDEZ DA SILVA MARTINS	6	15/05/2015	
7143	17/02/2022	R			M	3 - ARTUR BONETTO TODORO	6	28/12/2015	
3775	17/02/2022	R			M	4 - CESAR AUGUSTO RIBEIRO SILVA	6	15/05/2015	
9067	17/02/2022	R	17/03/2022	TF	M	5 - DAVI LUCCAS OLEGÁRIO DA SILVA	6	22/10/2015	
3779	17/02/2022	R			F	6 - DAVI LUIS VIEIRA ROBI	6	13/05/2015	
4468	17/02/2022	R			M	7 - ELIZANDRO ZAMBONI FILHO	6	09/06/2015	
3629	17/02/2022	R			M	8 - ENZO GABRIEL DA SILVA PEREIRA	6	04/01/2016	
7704	17/02/2022	M			F	9 - HELOA EMANUELLY GARUTTI CRUZ	6	06/04/2015	
3696	17/02/2022	R			F	10 - ISABELLA CARVALHO DE LIMA	6	23/09/2015	
8037	17/02/2022	R			F	11 - ISADORA GARCIA DA SILVA	6	06/04/2015	
8048	17/02/2022	R			F	12 - JHENIFFER APARECIDA DA SILVA PRATES	6	26/07/2015	
3683	17/02/2022	M			M	13 - JOAO GABRIEL SEVILHA DE MELO	6	19/04/2015	
3488	17/02/2022	R			M	14 - JOAO PEDRO FIRMINO FINOTO	6	25/12/2015	
3603	17/02/2022	R			M	15 - JOSE ANTONIO MESSIAS RIBEIRO	6	25/01/2016	
3584	17/02/2022	R			M	16 - JOSE HENRIQUE SEVILHA DE MELO	6	19/04/2015	
3477	17/02/2022	R			M	17 - LUAN HENRIQUE BARACELLI ALVES	6	15/04/2015	
3466	17/02/2022	R			M	18 - LUCAS GABRIEL DOS SANTOS MENDES FERREIRA	6	06/02/2016	
3523	17/02/2022	M			F	19 - LUIZA DE PADUA VENANCIO	6	18/06/2015	
3519	17/02/2022	M			F	20 - MARIA EDUARDA MESSIAS PEREIRA	6	17/02/2016	
3799	17/02/2022	M			M	21 - NICOLAS LOPES HOFFMANN RODRIGUES	6	18/06/2015	
3637	17/02/2022	R	F.T. 13/4		F	22 - NICOLLE MANOELA DE LIMA CORREIA	6	24/03/2016	
7022	17/02/2022	R			M	23 - PABLO CASTRO DA SILVA	6	16/04/2015	
7112	17/02/2022	R			F	24 - RAPHAELA BORGES MONTEIRO	6	09/04/2015	
7203	17/02/2022	M			F	25 - VALENTINA BARRETO	6	03/03/2016	*
3537	17/02/2022	R			F	26 - YZABELLY TEIXEIRA DOS SANTOS	6	18/12/2015	
	04-5-22				F	27 Camilly Maria dos Santos Barben		30-04-2015	

Escola Municipal Vereador Odécio Nunes de Matos. Arquivo, 2022.

Na matrícula (foto 13) observa-se que, nesta turma, dos alunos matriculados no 1º ano, apenas seis são nascidos em 2016, mas completaram seis anos antes de 21 de março, os outros vinte são nascidos em 2015, por isso, foram matriculados com seis anos completos. Todas as escolas da REME obedecem a faixa etária de corte, conforme a Resolução nº2/2018. Assim, diante das várias mudanças educacionais, veremos a seguir a importância da Formação Continuada para os docentes.

Ainda, a segunda política pública educacional que impactou a organização curricular dos Anos Iniciais foi a Lei 11.738/2008 que, além de fixar um piso salarial nacional para os professores, diz respeito também à jornada de trabalho. Esta lei representa um momento histórico das lutas em torno de melhores condições de trabalho e de remuneração dos trabalhadores em educação do país.

No entanto, a Lei foi contestada por alguns governadores por meio de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4167, de 29 de outubro de 2008, apontando dois pontos: o caput do Artigo 2º, o qual fixava o valor de R\$ 950,00 por uma jornada de 40 horas semanais, e o parágrafo 4º do artigo 2º, que estabelecia o limite máximo de 2/3 da carga horária para o

desempenho das atividades de interação com os educandos, sendo que o 1/3 restante deveria ser dedicado às atividades extraclasse.

Os autores da ação foram cinco governadores dos estados: Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul, Paraná, Ceará e Santa Catarina, recebendo apoio de governadores de outros cinco estados: Roraima, São Paulo, Tocantins, Minas Gerais e Distrito Federal (VIEIRA, 2013). Na Ação Direta de Inconstitucionalidade-ADI os requerentes afirmaram que:

“[...] o alcance dos instrumentos escolhidos pela União são desproporcionais e não têm amparo orçamentário. Dizem, também, que as normas se distanciaram de seu fundamento de validade ao versarem sobre jornada de trabalho de servidores estaduais e municipais, matéria estranha ao estabelecimento do piso salarial (...) adequar à planificação da jornada e de sua composição, tal como pretendida pela União, o ente federado teria de **aumentar o número de professores**. As novas contratações implicariam aumento de gastos com folha de remuneração e outros custos acessórios, de estes gastos seriam estimados em milhões de reais;” (FONTE²⁴, grifo nosso).

O Supremo Tribunal Federal (STF), em dezembro de 2008, suspendeu provisoriamente os dois pontos, por medida cautelar, e julgou a ADIN em 2011, considerando totalmente constitucional. Sendo assim, a partir de 2011, os estados e municípios deveriam se adequar ao que determina a Lei do Piso.

Recentemente, dia 28 de março de 2020, o Supremo Tribunal Federal (STF) encerrou o julgamento do recurso extraordinário nº 936.790, que trata da aplicação de no mínimo (1/3) um terço da jornada de trabalho do magistério para atividade extraclasse, a denominada hora atividade. Votaram pela constitucionalidade da lei, garantindo a partir de então, a proporção mínima de 33,33% da jornada total do magistério para atividades laborais sem interação com os educandos. Tem direito à jornada extraclasse todos os profissionais do magistério da educação pública independente da etapa ou modalidade que lecionem, ou seja, da Creche ao Ensino médio. A CNTE atuou diretamente na conquista desse direito (BATISTA, VIEIRA, 2020).

Diante disso, em 2012, a REDE alterou a grade curricular do Ensino Fundamental conforme mostra a figura 4, pode-se observar que na parte diversificada foi acrescida a disciplina de Produções Interativas que foram ministradas por professores com formação em Pedagogia e/ou Normal Superior e que também tivessem licenciatura em Letras. A proposta desta disciplina foi auxiliar os professores regentes que ministravam a disciplina de Língua Portuguesa, auxiliando-os na prática de leitura e produções de diferentes gêneros textuais.

²⁴ <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=334086>

Figura 4: Grade Curricular dos Anos Iniciais da Rede Municipal de Naviraí

ANO: a partir de 2012;

TURNO: diurno;

SEMANA LETIVA: 5 (cinco) dias;

ANOS INICIAIS: 4 (quatro) horas-aula diárias;

HORA-AULA: 50 MINUTOS

DURAÇÃO DO ANO LETIVO: 200 (duzentos) dias letivos.

Áreas de Conhecimento		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Base Nacional Comum	Língua Portuguesa	18	18	18	18	18
	Matemática					
	Ciências Naturais					
	História					
	Geografia					
	Artes	2	2	2	2	2
	Educação Física	2	2	2	2	2
Parte Diversificada	Produções Interativas	2	2	2	2	2
	Língua Estrangeira Moderna -Inglês	1	1	1	1	1
Carga Horária	Semanal em h/a	25	25	25	25	25
	Anual em h/a	960	960	960	960	960
	Anual em horas	800	800	800	800	800

Fonte: Escola Municipal Vereador Odécio Nunes de Matos. Arquivo.

Conforme pontuado pela Ação Direta de Inconstitucionalidade-ADI/2008, a adequação de 1/3 de horas atividades implicaria na contratação de professores, de fato, ocorreu com inserção da disciplina de Produções Interativas nos Anos Iniciais. Nesse ínterim, os professores pedagogos ministraram as disciplinas da Base Nacional Comum, sendo: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História, sendo 18 aulas em sala de aula e 7 horas-aula reservadas para as atividades burocráticas. Assim, procedeu até 2015.

A partir do ano letivo de 2016, a REME alterou as políticas públicas educacionais municipais vigente no que diz respeito ao número de professor (a) regente para ministrar as cinco disciplinas no Ensino Fundamental I. A base legal que fundamentou a Resolução nº01/2017 GEMED²⁵ para a reorganização das disciplinas do Fundamental I foi atender a Lei Federal nº 11.738/2008 no artigo 1:

²⁵ Resolução GEMED/GAB nº01/2017. Disponível no <https://leismunicipais.com.br/MS/NAVIRAI/PORTARIA-611-2018-NAVIRAI-MS.pdf>

§ 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

A legislação estabeleceu que a jornada de trabalho, ou seja, a carga horária dos profissionais da educação deve ter no máximo de 2/3 de atividades de interação com os estudantes, restando o 1/3 remanescente para a atividade extraclasse. Por isso, os componentes curriculares dos anos iniciais foram divididos entre dois professores para se adequar à exigência legal. A mudança das disciplinas do Ensino Fundamental I foi amparada pelas seguintes leis vigentes:

A Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Leis, Diretrizes e Base da Educação) em seu Art. 13 determina que os docentes se incumbir no Inciso IV [...] “além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional”. O período dedicado ao planejamento também é chamado comumente como horas/atividades.

E ainda, a Lei Complementar nº 110, de 15 de dezembro de 2011, que discorre sobre o Estatuto dos profissionais na Educação Básica do município de Naviraí. No Art.28, sobre a carga horária dos integrantes do Grupo de Profissionais da Educação Básica, ficarão sujeitos às seguintes cargas horárias:

I - Professor Docência:

a) a básica, correspondente a 20 (vinte) horas semanais será, composta por 24 (vinte e quatro) horas-aulas de 50 (cinquenta) minutos, será composta por 16 (dezesesseis) horas em sala de aula e 08 (oito) **horas atividades**;

(...) (grifo nosso).

§ 1º A jornada de trabalho do professor em exercício de regência de classe é constituída de horas em atividades com alunos, de horas e trabalhos pedagógicos na escola, que disporá, prioritariamente, para preparação de aulas, correção de provas, e ainda, pesquisas, atendimentos a pais de alunos e participação em reuniões pedagógicas, assim distribuídas; [...].

Por fim, a Resolução GEMED/GAB Nº 01/2017 resolve organizar grade curricular e o regime escolar do Ensino Fundamental nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Naviraí-MS:

Art. 25. O horário escolar semanal e a lotação dos docentes da escola obedecem a uma organização específica.

§ 1º São lotados, por turma, do 1º (primeiro) ao 5º (quinto) ano do Ensino Fundamental, **5 (cinco) professores**, sendo:

I - 1 (um) licenciado em nível superior com habilitação para docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Pedagogia ou Normal Superior), que ministra os componentes curriculares, conforme segue:

- a) **Língua Portuguesa**, com a carga horária de 8 horas-aula semanal;
- b) **Matemática**, com a carga horária de 8 horas-aula semanal.

II - 1 (um) licenciado em nível superior com habilitação para docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Pedagogia ou Normal Superior), que ministra os componentes curriculares, conforme segue:

- a) **Ciências da Natureza**, com a carga horária de 2 horas-aula semanal;
- b) **História**, com a carga horária de 1 hora-aula semanal;
- c) **Geografia**, com a carga horária de 1 hora-aula semanal.

- III - 1 (um) com habilitação em **Artes**, que ministra o componente curricular de Arte, com a carga horária de 2 horas-aula semanal;
- IV - 1 (um) com habilitação em **Educação Física**, que ministra o componente curricular de Educação Física, com a carga horária de 2 horas-aula.
- V - 1 (um) com habilitação em Inglês, que ministra o componente curricular de **Língua Inglesa**, com a carga horária de 1 hora-aula semanal.

Tabela 1: Amostra de distribuição das disciplinas nos Anos Iniciais

Anos Iniciais					
	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
1 ^a	L. Portuguesa R1	Matemática R1	L. Portuguesa R1	E. Física	Matemática R1
2 ^a	L. Portuguesa R1	Matemática R1	L. Portuguesa R1	E. Física	Matemática R1
3 ^a	Inglês	Arte	Matemática R1	Matemática R1	Matemática R1
4 ^a	Ciências R2	L. Portuguesa R1	Matemática R1	L. Portuguesa R1	História R2
5 ^a	Ciências R2	L. Portuguesa R1	Arte	L. Portuguesa R1	Geografia R2

Fonte: MAZLOM, Glauce A., 2022.

De acordo com a Resolução e a tabela 1, as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História foram divididas entre dois professores com formação em Pedagogia e/ou Normal Superior. Dessa forma, o professor Regente I ministrará duas disciplinas sendo de Língua Portuguesa e Matemática com carga horária semanal de 16 aulas; enquanto o outro professor Regente II ministrará as disciplinas de Ciências, Geografia e História com a carga horária de 4 aulas por turma. Dessa forma, o docente atenderá quatro turmas para completar a carga horária de 16 aulas semanais. As demais aulas são ministradas pelos professores de área de específicas como, Arte com 2 horas aulas, Educação Física com 2 aulas e Inglês com 1 hora aula, dessa forma, totalizando as 25 horas/aulas semanais ministradas para cada turma.

1.3 Formação Continuada e as mudanças educacionais

Devido às mudanças nas políticas educacionais, em 2000, o Ministério da Educação-MEC intensificou a Política Nacional de Formação Continuada nos municípios fornecendo materiais, assessorias e suporte para os formadores que, posteriormente, repassassem para os demais professores de sua respectiva rede. Na Rede Municipal de Educação de Naviraí, essa formação ocorreu entre 2001 e 2002, sendo denominada “Os Parâmetros em Ação”. Uma das professoras que participou dessa formação, a prof.a Daniela Santelli, disse que “a vantagem desse modelo de formação era a carga horária que possibilitava uma reflexão contínua sobre a prática”, mas admitiu que, “ainda faltavam mecanismos que garantissem junto aos professores a efetivação das propostas da formação em sala de aula” (MESSIAS, 2013, p.79).

Em 2001, o MEC lança uma nova Formação Continuada denominada PROFA:

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores- FROFA é uma iniciativa do Ministério da Educação, que pretende contribuir para a superação desses dois problemas, favorecendo a socialização do conhecimento didático hoje disponível sobre a alfabetização e, ao mesmo tempo, reafirmando a importância da implementação de políticas públicas destinadas a assegurar o desenvolvimento profissional de professores (BRASIL, 2001).

Nessa proposta, o formador deve ajudar o professor a identificar as teorias que orientam seu trabalho. Tomando consciência delas, o professor torna-se mais autônomo para planejar a sua própria prática, sabendo por que, para que e como ensina. É pela análise conjunta, entre professor e formador, dos processos de ensino e de aprendizagem, e das diferentes variáveis que neles se pode intervir, que se concretiza a formação.

Nesse processo, o formador assume o papel de parceiro experiente que favorece a aprendizagem e a reflexão do professor, "conscientizando-o da sua formação, ajudando-o a identificar problemas e a planejar estratégias de resolução dos mesmos, de forma a considerar o professor como capaz de tomar para si a responsabilidade pelas decisões que afetam a sua prática profissional". Para tanto, organizar situações em que o professor possa se confrontar com problemas reais, cuja resolução depende de suas ideias, valorizar suas tentativas e erros, encorajar, apoiar, acompanhar, incentivar para que ele reflita sobre a sua ação, são atitudes fundamentais do formador na relação com o grupo.

O suporte teórico para a formação foi baseado no pensamento de Dewey²⁶, que define três atitudes necessárias para uma ação reflexiva:

- Desejo de ouvir mais de uma opinião, considerar outras alternativas e admitir a possibilidade de erro, mesmo naquilo que se considera como certo.
- Responsabilidade pelas consequências de uma determinada ação – o que implica refletir sobre as consequências pessoais, sociais e políticas da própria ação sobre a vida dos alunos.
- Predisposição para agir com curiosidade, energia, capacidade de renovação e luta contra a rotina. Porém, é necessário considerar que os professores envolvidos no processo de reflexão sobre a prática têm diferentes saberes, construídos pela experiência pessoal, que devem ser valorizados: são sujeitos com uma individualidade própria, com convicções, valores diferentes, são portadores de uma cultura que é importante respeitar, preservar e ampliar (BRASIL, 2001, p.6).

A metodologia de formação proposta considerou, entre outros aspectos, que o ponto de partida para dar início ao processo de reflexão sobre a prática pedagógica de alfabetização é levar em conta o que os professores sabem e pensam a respeito, potencializar os saberes individuais e discutir os pressupostos que os determinam. Essa dinâmica de trabalho supõe a problematização,

²⁶ John Dewey, professor e filósofo americano, defendeu a ideia de unir a teoria e a prática no ensino. Dewey defendia que os conteúdos ensinados são assimilados de forma mais fácil quando associados às tarefas realizadas pelos alunos. No seu livro "Vida e Educação" (1980) discorre sobre um olhar sobre a escola e como ela trabalha o ensino dos conteúdos disciplinares de forma abstrata e, muitas vezes, desvinculada da vivência da criança.

a busca coletiva de soluções, a teoria como fonte de informação para interpretar e reconstruir a prática pedagógica.

A Rede Municipal de Educação de Naviraí, desde 2006 tem se adequado à Lei nº 11.114/2005. Inicialmente, durante o ano de 2006, os coordenadores da Gerência Municipal de Educação estudaram para que pudessem conhecer todas as especificidades das mudanças, e assim, estarem aptos para posteriormente preparar todos os coordenadores pedagógicos das escolas da Rede Municipal com aporte teórico e pedagógico para atender às crianças que iriam sair precocemente da Educação Infantil.

Concomitante às atividades de Formação Continuada, a Escola Municipal Marechal Rondon atendeu cinco turmas piloto do 1º ano do Ensino Fundamental, para que toda a Rede Municipal de Educação pudesse vivenciar essas mudanças. Assim, a partir de 2007, todas as escolas municipais fizeram a adesão ao Ensino Fundamental de nove anos.

Portanto, neste capítulo foi possível conhecer a história de Naviraí, cidade do interior Estado de Mato Grosso do Sul, próxima do Estado do Paraná, que teve um excelente desenvolvimento econômico, e conseqüentemente, populacional. E, ainda, as políticas públicas educacionais que regem a Rede Municipal de Ensino de Naviraí-MS.

CAPÍTULO 2

Ensino de História nos Anos Iniciais

*‘Nesta direção’, disse o Gato, girando a pata direita, ‘mora um Chapeleiro’.
‘E nesta direção’, apontando com a pata esquerda, ‘mora uma Lebre de Março’.
‘Visite quem você quiser, são ambos loucos’.*

Fragmento. CARROLL, Lewis. Alice no País das Maravilhas

Este capítulo aborda a historiografia do Ensino de História nos Anos Iniciais tendo em vista que a temática tem sido objeto de pesquisa em vários níveis de ensino. O Ensino de História sofreu, ao longo do tempo, muitas mudanças de acordo com a legislação vigente; algumas dessas mudanças estarão pontuadas no decorrer deste tópico.

2.1 Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Com base em pesquisas, foi possível perceber que o Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental tem sido objeto de pesquisas em nível de graduação e pós-graduação. Em nível de graduação pode-se destacar o trabalho de Santos (2015) intitulado “Identificar a importância do Ensino de história para professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas do município de Nossa Senhora do Socorro-SE” (UFS), que discutiu sobre o caráter determinado pelo tradicionalismo que levava o aluno a limitar o seu conhecimento aos grandes acontecimentos das histórias políticas e aos feitos heroicos; a pesquisa foi um estudo de caso em duas escolas, uma na rede pública e outra na rede particular de ensino.

Telles (2015) dissertou sobre “Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e suas ideias sobre História e o Ensino de História” (UEPG); a pesquisa é baseada nas discussões da Didática da História, principalmente no constructo teórico de Jörn Rüsen, pois são considerados os processos de constituição e operacionalização da consciência histórica dos docentes, ou seja, os processos intelectuais básicos do pensamento histórico. Também empregou a teoria das representações sociais de Serge Moscovici, visto que a consciência histórica dos professores também compõe as representações que constroem sobre História e Ensino de História ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais.

Em análise, outra dissertação relevante foi do egresso do ProfHistória (UEMS), Unidade de Amambaí, Vedovoto (2018) em “O Ensino de História nos Anos Iniciais: desafios e prática docente em Mato Grosso do Sul” discutiu as práticas e as percepções dos professores que ministram os conteúdos históricos nos anos iniciais traçando algumas características do perfil docente, tendo em vista os dados demográficos e referentes à formação inicial e continuada.

Refletiu também sobre as estratégias e metodologias utilizadas por eles no exercício de sua função, bem como os desafios e dificuldades enfrentados cotidianamente. Visando contribuir para a melhoria do ensino de História nos anos iniciais, elencamos alguns pontos de partida para fomentar o trabalho coletivo em prol da temática, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior.

As pesquisas sobre o Ensino de História são sobre as inquietações sobre a qualidade do ensino. Pertinentemente Oliveira afirma que:

“[...] discutir ensino de História nos anos iniciais é necessário considerar o contexto social no qual a criança está inserida. É por esse motivo que tal empreitada se reveste de grande dificuldade. No entanto, apontar, experimentar e refletir sobre essa dificuldade é um avanço significativo, considerando o histórico dessa disciplina” (2010, p.120).

No Brasil, o Ensino de História para crianças foi previsto, em caráter optativo, desde a época do Império. Nesse período, o objetivo a ser alcançado seria: “fornecer conhecimentos políticos rudimentares e uma formação moral cristã à população” (BRASIL, 1997, p.19). Em 1837, com a criação do Colégio Pedro II, instituição essa destinada às elites, a História é instituída enquanto disciplina escolar. Entendia-se por esse ensino, um estudo da História Universal e da História Sagrada. Dezoito anos após, em 1855, foram desenvolvidos os primeiros programas para as escolas elementares, mantendo a História Sagrada e contemplando, ainda que de forma incipiente, a História Nacional. No final da década de 1870, ampliaram-se os conteúdos abarcados pelos programas curriculares da escola primária. Na área de História, data desse período à inclusão da História Regional e a redução da História Sagrada.

Ao longo do século XIX, o objetivo para o ensino de História foi adquirindo contornos mais nítidos. “Ao mesmo tempo em que seu papel ordenador e civilizador era cada vez mais consensual, seus conteúdos e formas de abordagem refletiam as características da produção historiográfica então em curso” (FONSECA, 2004, p. 47), marcada pela influência do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1838.

Com as mudanças ocorridas no final do século XIX (implantação da República, mudanças nas relações de trabalho e a vinda de imigrantes para o país), o objetivo do ensino de História reveste-se do caráter civilizatório e patriótico e, nos conteúdos selecionados sobre a História da Pátria, destacavam-se “as tradições de um passado homogêneo, com feitos gloriosos de célebres personagens históricos nas lutas pela defesa do território e da unidade nacional” (BRASIL, 1997, p. 23).

Com a Reforma, Francisco Campos, em 1931, e a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública, no mesmo período, centralizam-se as decisões sobre os aspectos do ensino

secundário, uniformizando as decisões e encaminhamentos para a educação no país. As medidas decorrentes desse processo de centralização repercutiam as ideias escolanovistas, que preconizavam, principalmente para o ensino elementar, a introdução dos Estudos Sociais, no lugar das disciplinas de História e Geografia. As orientações eram no sentido de diminuir os estudos sobre sucessões de governos, questões diplomáticas e questões militares e “admitia-se a orientação dos estudos para a história biográfica e episódica, sobretudo nas primeiras séries” (FONSECA, 2004, p.53).

Ao que se refere ao ensino elementar pós-reforma, Gustavo Capanema foi colocado nos currículos “a tese da democracia racial, da ausência de preconceitos raciais e étnicos” (BRASIL, 1997, p.24). Tem-se então a consolidação do conteúdo “formação do povo brasileiro” a partir da tríade brancos, negros e índios.

Em 1971, por meio da Lei 5.692/71, no contexto da ditadura militar brasileira, autoritariamente, História e Geografia foram reunidas em uma mesma disciplina, os Estudos Sociais. Um dos objetivos de tal disciplina seria ajustar o aluno ao meio, incentivando “os valores da ordem e da conservação na perspectiva do desenvolvimento” (FONSECA, 1993, p. 42); sem, no entanto, fomentar reflexões a respeito da ação humana como construtora da história.

Figura 4- Grade curricular, década de 1970

NÚCLEO	Primeiro Grau		Segundo Grau
	ATIVIDADES (1ª a 5ª séries)	ÁREAS DE ESTUDO (6ª a 8ª séries)	DISCIPLINAS
1. Comunicação e Expressão	1. Comunicação e Expressão	1. Língua Portuguesa	1. Língua Portuguesa 2. Literatura Brasileira
2. Estudos Sociais	1. Integração Social	1. Estudos Sociais	1. História 2. Geografia 3. OSPB
3. Ciências	1. Iniciação às Ciências	1. Matemática 2. Ciências	1. Matemática 2. Ciências Físicas e Biológicas

Fonte: CAMPOS, 2002, p.18.

Na década de 1970, o que atualmente é denominado Ensino Fundamental era chamado de Primeiro Grau que era subdividido em duas etapas, da 1ª a 5ª séries; e da 6ª a 8ª séries. É possível observar a grade curricular, na figura 4, que o núcleo Estudos Sociais das séries iniciais era chamado de Integração Social, enquanto da 6ª a 8ª série, de Estudos Sociais. E, ainda, apenas no Segundo Grau havia a disciplina específica de História. No Brasil, o Ensino Fundamental, em especial as séries/anos iniciais, tornou-se o espaço privilegiado para imposição das histórias dos grandes homens, das datas comemorativas, dos feitos dos heróis, veiculadas por meio dos livros

didáticos e dos currículos oficiais, de modo especial, na versão “Estudos Sociais” (FONSECA; GUIMARÃES, 2021, p.36).

Os conteúdos, sob a influência dos círculos²⁷ concêntricos foram assim divididos: família, escola, bairro, município e estado. A justificativa era de que a aprendizagem deveria partir do contexto mais próximo da criança. O que se concretizou foi um estudo desarticulado desses espaços, que perdura até os nossos dias. Tal pressuposto é um equívoco. O conhecimento sobre si mesmo, sobre o presente ou sobre o lugar se amplia na proporção direta que ampliamos nosso olhar para o outro, para diferentes temporalidades e para outros lugares. Assim sendo, diferentemente do preconizado nas discussões sobre a aprendizagem da História ancorada nos círculos concêntricos, o estudo sobre o próximo, tanto em relação ao tempo como em relação ao espaço, deve ser desenvolvido em diálogo constante com o distante no tempo e no espaço.

No início dos anos 1980, com a crescente organização de entidades como a ANPUH – Associação Nacional dos Professores Universitários de História, e AGB – Associação dos Geógrafos do Brasil, proliferaram-se as críticas quanto aos Estudos Sociais, culminando com o retorno das áreas específicas para o ensino de primeiro grau. Nesse período, também se intensificaram as pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem da História, mas com enfoque para a faixa de 5ª a 8ª séries e segundo grau. Na maioria das escolas de 1ª a 4ª séries do primeiro grau, a área de Estudos Sociais permanece e as aulas, “em geral, continuam sendo ministradas pelo professor polivalente e desvalorizadas em relação às outras disciplinas” (FONSECA, 1993, p. 48).

A partir da segunda metade da década de 1980, o ensino de História tem passado por várias e importantes mudanças, mas ainda é recorrente encontrar, em algumas salas de aula, permanências de um trabalho baseado na apresentação de conteúdos de forma linear e sem problematizações; um trabalho no qual as datas comemorativas são trabalhadas de forma desarticulada de todo um contexto; um método de avaliação ancorado na memorização de informações; uma não diferenciação entre as áreas de História e Geografia e, um trabalho no qual se coloca alunos, em “posição de sentido” frente à Bandeira, para se cantar o Hino Nacional, ainda que os mesmos não entendam o “sentido” das palavras que cantam. Por que essas características ainda permanecem no ensino da História? Pode-se buscar no histórico dessa disciplina elementos para compreendermos, historicamente, nossas atitudes (OLIVEIRA, 2010, p.120).

²⁷ Os círculos concêntricos que dispõem nos anos iniciais, de herança positivista, são a tradução pedagógica da racionalidade científica, um modo de compreendermos e ordenarmos o mundo e a sociedade.

Na concepção de Bittencourt (1998) um olhar geral sobre essas propostas indica que, quanto ao Ensino de História, buscou-se trabalhar com as mudanças e permanências, tentando romper com a ideia de progresso contínuo, mas ainda se priorizou o tempo cronológico como elemento organizador dos conteúdos apresentados. Pode-se apontar como consenso entre essas propostas: a ideia de que o Ensino de História contribui para a formação de um cidadão crítico e político; o destaque para uma postura metodológica que parta da realidade do aluno, para levá-lo a espaços e tempos mais distantes desenvolvendo uma postura de observador e o uso de fontes para o estudo da História. No entanto, faltam abordagens sobre como trabalhar com essas fontes.

Durante a década de 1990, no tocante a área de História nas séries iniciais, a concepção do que é aprender e ensinar história: continuou a prioridade para um trabalho focado na leitura, interpretação e memorização de informações apresentadas em textos (OLIVEIRA, 2006). No cenário nacional, um ano após a promulgação da LDB 9.394/96, o Governo Federal colocou em circulação os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – para o primeiro (1ª e 2ª séries) e segundo (3ª e 4ª séries) ciclo da escola fundamental. O destaque da proposta foi para um trabalho voltado para os quatro pilares da educação do futuro: aprender a ser, a fazer, a aprender e a conhecer. Tal escolha colocou a aprendizagem dos conteúdos em um segundo plano.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de História propõe como objetivos Gerais do Ensino de História:

Compreender a cidadania como **participação social e política**, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção **de identidade nacional e pessoal** e o sentimento de pertinência ao País; conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente (PCN DE HISTÓRIA, 1997, p. 5. grifo nosso).

E, ainda, para a área de História, no PCN, um dos objetivos mais relevantes é a constituição da “identidade social do estudante” (BRASIL, 1997, p. 32). Três aspectos são fundamentais para que os estudos históricos levem o aluno a atingir este objetivo: “a relação entre o particular e o geral”, a “construção das noções de diferenças e semelhanças” e a “construção de noções de continuidade e de permanência” (BRASIL, 1997, p. 32-33).

Os três conceitos são apontados como fundamentais no saber histórico escolar em relação ao saber histórico: o de fato histórico, de sujeito histórico e de tempo histórico. Considerando esses conceitos, o ensino de História objetiva desenvolver o senso de observação do aluno por meio de estudos das fontes, mas alerta que não se pretende transformar o aluno num pequeno historiador, mas “num observador atento das realidades de seu entorno, capaz de estabelecer relações, comparações e relativizando sua atuação no tempo e no espaço” (BRASIL, 1997, p. 39)

A opção de se introduzir o ensino de História desde os primeiros ciclos do ensino fundamental explicita uma necessidade presente na sociedade brasileira e acompanha o movimento existente em algumas propostas curriculares elaboradas pelos estados. (...) A demanda pela História “deve ser entendida como uma questão da sociedade brasileira, ao conquistar a cidadania, assume seu direito de lugar e voz, e busca no conhecimento de sua História o espaço de construção de sua identidade”. (BRASIL, 1997, p.4-5).

Essa busca pela padronização da produção do conhecimento histórico estava embasada na fundamentação das políticas públicas centralizadoras da Educação, em que, como afirma Kátia Abud (2005, p.40):

[...] estamos assistindo a uma retomada da centralização da educação que alija da discussão os seus principais sujeitos: os alunos e professores novamente vistos como objetos incapacitados de construir sua história e de fazer, em cada momento de sua vida escolar, seu próprio saber

Para o Ensino de História, os PCNs visavam relacionar o ensino da disciplina com a produção da identidade, sendo assim, a história ensinada no Brasil deveria cumprir a função de abordar as questões sobre o caráter e a identidade nacional. Apresentava um encaminhamento de construção de uma identidade, com viés “nacionalista”, que determinam, de certa maneira, os elementos de formação e de escolhas dos processos teórico-metodológicos que seriam inseridos no cotidiano educativo (ZARBATO, 2014).

A defesa da importância da democratização do saber escolar, como um projeto educacional mais amplo e complexo, toma espaço nas diretrizes curriculares, num processo entre o conhecer, o fazer e o ser histórico. Porém, o encaminhamento dado nos PCNs de História evidencia outro rumo para o lugar da História no projeto educacional brasileiro. A busca pela “renovação e reelaboração” são elementos presentes no texto dos PCNs de História, em que destacam:

[...] renovação e reelaboração da proposta curricular e reforçam a importância de que cada escola formule seu projeto educacional, compartilhado por toda a equipe, para que a melhoria da qualidade da educação resulte da co-responsabilidade entre todos os educadores. [...] Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional [...]. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo. (BRASIL, 1999, p.7-10).

A partir da fundamentação teórica e metodológica, pode-se dizer que as propostas curriculares defendem as concepções de que os professores devem priorizar procedimentos que valorizem o conhecimento dos sujeitos envolvidos no processo histórico-educacional, estimulando-os a pensar, sentirem-se produtivos e capazes de compreender e até reconstruir sua realidade.

Neste processo, o ensino de História, possibilitaria o conhecimento:

[...] das representações do passado e do que consideramos importante representar é um processo de constante mudança. Se a memória muda sobre fatos concretos e protagonizados por nós, também muda para fatos mais amplos. A história está envolvida em um fazer orgânico. É viva e mutável (KARNAL, 2003, p.8).

No entanto, a organização curricular no ensino de História reflete os padrões de uma hierarquia escolar, em que se apresentam os diferentes processos de atuação dos professores como construtor dos saberes utilizados em sala de aula. Um dos encaminhamentos possíveis para discorrer sobre os usos dos PCNs de forma aprofundada, politizada e contextualizada, se dá pela narrativa dos professores, não de uma memória cristalizada, mas da memória que remonta o que representa ensinar História e o que pretendem ensinar.

Neste sentido, as diferentes concepções de professores permitem entender a dimensão do que representa história na vida dos sujeitos sociais, com o intuito de recuperar o sentido de experiências individuais e coletivas, num processo que remete à busca de uma “Consciência Histórica”. Pois a partir das discussões, embates e análise de fontes amplia-se o leque de possibilidades e análises históricas, contribuindo com a educação histórica (ZARBATO, 2014).

Segundo Rüsen (2001), a consciência histórica relaciona “ser” (identidade) e “dever” (ação) em uma narrativa significativa que toma os acontecimentos do passado com o objetivo de dar identidade aos sujeitos a partir de suas experiências individuais e coletivas e de tornar inteligível o seu presente, conferindo uma expectativa futura a essa atividade atual.

O ensino da História estuda e busca caminhos para levar o produto da pesquisa histórica em diversidades de raciocínio, dessa forma inclui “o papel da História e as representações nos meios de comunicação de massa” (RÜSEN, 2010, p. 32-33). Compreendendo assim o ensinar História, necessário para discernir sobre a aprendizagem histórica para transformação e diversas possibilidades. Conforme Jörn Rüsen, “Aprender História é um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem” (ibidem, p.43).

Nesse processo de construção do saber histórico em sala de aula, das discussões dos currículos sobre o que ensinar na História, desde os anos iniciais até o Ensino Médio apresentam-se diferentes concepções do saber histórico, bem como de sua produção. E um dos caminhos para

que este processo se configure se dá pela prática docente que se estabelece no cotidiano escolar, em que se articula com as experiências de outras pessoas, de outras épocas, podendo ser constitutivas de diferentes narrativas históricas, entre elas as dos professores (ZARBATO, 2014).

Pertinentemente, outrora a LDB 9394/96, no artigo 26, inciso 4º, havia apontado que o Ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. A proposta dos PCNs para o Ensino de História tem o objetivo de “dar uma contribuição específica ao desenvolvimento dos alunos como sujeitos conscientes, capazes de entender a História como conhecimento, como experiência e prática de cidadania” (PCNs, HISTÓRIA, 1997, p. 30).

Nesse sentido, o Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental desempenha um papel relevante na formação do indivíduo, tendo como objetivo ajudar o mesmo a entender o processo de busca pelo conhecimento crítico, como também propiciar o descobrimento de si próprio como um ser capaz de transformação social com o poder de participar ativamente da vida em sociedade.

Por fim, no século XXI, a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2017) foi contextualizada com o Ensino Fundamental com nove anos de duração, sendo a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre 6 e 14 anos. Há, portanto, crianças e adolescentes que, ao longo desse período, passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros; em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010), essas mudanças impõem desafios à elaboração de currículos para essa etapa de escolarização, de modo a superar as rupturas que ocorrem na passagem não somente entre as etapas da Educação Básica, mas também entre as duas fases do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais.

Para os Anos Iniciais deve:

[...] valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. (BNCC, 2017, p.60).

Diante disso, para que os professores possam atender à proposta metodológica do ensino, tendo em vista uma linguagem própria e “situações lúdicas”, e ainda, promover a reflexão para compreender os fatos históricos, questionar, levantar hipóteses e fazer relações com a realidade, as políticas educacionais deveriam promover e assegurar Formação Continuada a todos que

ministram o Ensino de História nos Anos Iniciais e ofertar materiais didáticos que atendam o “fazer pedagógico” conforme o norteamento da BNCC para a disciplina de História.

Para a BNCC (2017):

Um dos importantes objetivos de História no Ensino Fundamental é estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania. (BNCC, 2017, p.400).

Pode-se perceber que, tanto na concepção dos PCNs (1997) quanto na BNCC (2017) se deve entender a História; adquirir autonomia de pensamento para que possa compreender, relacionar, questionar e inferir, além de ter a percepção das diferenças culturais. Ambos os documentos norteiam o que deve ser ensinado e quais objetivos devem ser atingidos.

A BNCC (2017) é organizada em Unidades Temáticas que correspondem aos conteúdos que devem ser ministrados, e os objetos de conhecimento correspondem às subdivisões dos conteúdos, enquanto os objetivos a serem desenvolvidos são denominadas habilidades e competências que devem ser desenvolvidas no decorrer do ano letivo em cada série/ano. As Unidades Temáticas da BNCC correspondem a 60% do currículo, enquanto os demais 40%²⁸ devem ser organizados pelo Estado e Município que correspondem à História Regional e Local. Observe a organização da disciplina de História no 4º ano dos Anos Iniciais:

Figura 5- Disciplina de História 4º ano: Unidades Temáticas

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos	A ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outras
	O passado e o presente: a noção de permanência e as lentas transformações sociais e culturais
Circulação de pessoas, produtos e culturas	A circulação de pessoas e as transformações no meio natural
	A invenção do comércio e a circulação de produtos
	As rotas terrestres, fluviais e marítimas e seus impactos para a formação de cidades e as transformações do meio natural
As questões históricas relativas às migrações	O mundo da tecnologia: a integração de pessoas e as exclusões sociais e culturais
	O surgimento da espécie humana no continente africano e sua expansão pelo mundo
	Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos Os processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil As dinâmicas internas de migração no Brasil a partir dos anos 1960

Fonte: BNCC, 2017, p.414.

²⁸ A Base Comum deve ser contemplada, em sua totalidade, nos currículos escolares, enquanto a parte diversificada pode corresponder a até 40% dos conteúdos.

Figura 5- Disciplina de História 4º ano: Habilidades

HABILIDADES
(EF04HI01) Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo.
(EF04HI02) Identificar mudanças e permanências ao longo do tempo, discutindo os sentidos dos grandes marcos da história da humanidade (nomadismo, desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, criação da indústria etc.).
(EF04HI03) Identificar as transformações ocorridas na cidade ao longo do tempo e discutir suas interferências nos modos de vida de seus habitantes, tomando como ponto de partida o presente.
(EF04HI04) Identificar as relações entre os indivíduos e a natureza e discutir o significado do nomadismo e da fixação das primeiras comunidades humanas.
(EF04HI05) Relacionar os processos de ocupação do campo a intervenções na natureza, avaliando os resultados dessas intervenções.
(EF04HI06) Identificar as transformações ocorridas nos processos de deslocamento das pessoas e mercadorias, analisando as formas de adaptação ou marginalização.
(EF04HI07) Identificar e descrever a importância dos caminhos terrestres, fluviais e marítimos para a dinâmica da vida comercial.
(EF04HI08) Identificar as transformações ocorridas nos meios de comunicação (cultura oral, imprensa, rádio, televisão, cinema, internet e demais tecnologias digitais de informação e comunicação) e discutir seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.
(EF04HI09) Identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino.
(EF04HI10) Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.
(EF04HI11) Analisar, na sociedade em que vive, a existência ou não de mudanças associadas à migração (interna e internacional).

Fonte: BNCC, 2017, p.415.

A BNCC (2017) propõe unidades temáticas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano. As habilidades trabalham com diferentes graus de complexidade, mas o objetivo primordial é o reconhecimento do “Eu”, do “Outro” e do “Nós”. Há uma ampliação de escala e de percepção, mas o que se busca, de início, é o conhecimento de si, das referências imediatas do círculo pessoal, da noção de comunidade e da vida em sociedade. Em seguida, por meio da relação diferenciada entre sujeitos e objetos, é possível separar o “Eu” do “Outro”. Esse é o ponto de partida.

No 3º e no 4º ano contemplam-se a noção de lugar em que se vive e as dinâmicas em torno da cidade, com ênfase nas diferenciações entre a vida privada e a vida pública, a urbana e a rural. Nesse momento, também são analisados processos mais longínquos na escala temporal, como a circulação dos primeiros grupos humanos (BNCC, p.404).

No 5º ano, a ênfase está em pensar a diversidade dos povos e culturas e suas formas de organização. A noção de cidadania, com direitos e deveres, e o reconhecimento da diversidade das sociedades pressupõem uma educação que estimule o convívio e o respeito entre os povos (BNCC, p.404).

A Lei nº 10.639 torna obrigatório, em todos os estabelecimentos de ensino do país, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileiras. Em 2008, a Lei nº 11.645 altera a Lei nº 10.639, ampliando a obrigatoriedade para a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Desta forma,

os conteúdos selecionados devem incluir diferentes aspectos da história e da cultura desses dois “grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil” (Lei nº11. 645). Pertinentemente, a formação da população brasileira faz parte dos eixos temáticos da BNCC (2017) que devem ser trabalhados nos Anos Iniciais. Por isso, as três etnias como a indígena, branco (europeu) e africana devem ser contextualizadas.

2.2 Fundamentos metodológicos do Ensino de História nos Anos Iniciais

Antonio Nóvoa, pesquisador na área de História, Psicologia da Educação e Formação de professores, em uma entrevista realizada em 2003 por Mário Covas na *Conferência Internacional para a História da Educação* (SP), foi questionado sobre como analisa as contribuições da História da Educação para a formação e para a prática pedagógica do professor, afirmando que:

O mínimo que se exige de um historiador é que seja capaz de refletir sobre a história da sua disciplina, de interrogar os sentidos vários do trabalho histórico, de compreender as razões que conduziram à profissionalização do seu campo acadêmico. O mínimo que se exige de um educador é que seja capaz de sentir os desafios do tempo presente, de pensar a sua ação nas continuidades e mudanças do trabalho pedagógico, de participar criticamente na construção de uma escola mais atenta às realidades dos diversos grupos sociais. (NÓVOA, 2003 p. 7).

Nesse sentido, o professor que trabalha com o Ensino de História deve ser capaz de “refletir sobre a história de sua disciplina, interrogar os sentidos vários do trabalho histórico”, assim sendo, os professores dos Anos Iniciais devem ser capazes de, pela sua formação acadêmica, trabalhar com metodologias que levem os estudantes a construir a identidade individual e coletiva, conhecer e analisar as situações sociais em que está inserido, e ainda, ser o protagonista da sua história.

Ainda, sobre a prática docente, Clarice Nunes²⁹ (1996) salienta que:

O que faz o professor quando ensina? Convida alguém a aprender algo sobre alguma coisa a partir do repertório que ele mesmo forjou de conteúdos, abordagens, ferramentas, materiais, técnicas, enfim de tudo que faz parte de sua cultura profissional, dos seus modos de fazer. (NUNES, 1996, p. 117).

O desempenho dos professores em sala de aula é o resultado da formação acadêmica e a experiência pessoal no âmbito cultural e social. Nunes (1996) acredita que professores que se

²⁹ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá. Pesquisadora associada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense.

dedicam às atividades de docência em sala de aula e, simultaneamente, aos investimentos de pesquisa terão melhor desempenho na prática. Na perspectiva da formação dos professores, Nóvoa (1996) destaca que um docente de História da Educação agrega em sua atividade profissional dois elementos importantes, a função de historiador e simultaneamente a de professor, o que leva este profissional a transitar pelas aquisições de ambas as áreas, a História e a Educação.

O pesquisador da área da Educação, Líbano (2015), na sua pesquisa sobre a “Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano” discorre sobre as dificuldades dos professores em incorporar e articular em seu exercício profissional dois requisitos dessa profissão: o domínio dos conteúdos da disciplina e o domínio de saberes e habilidades para ensinar esses conteúdos. Desse modo, confirmam a persistência da dissociação entre os conhecimentos disciplinar e pedagógico nos cursos de formação de professores, ao mesmo tempo em que evidenciam que tal dissociação aparece com características muito diferentes quando se trata da licenciatura em Pedagogia e das licenciaturas em conteúdos específicos.

O autor aponta que, licenciatura em Pedagogia, em que se forma o professor polivalente para a etapa inicial da Educação Básica, é frequente a predominância do aspecto metodológico das disciplinas sobre os conteúdos. Nesse caso, o sentido de pedagógico se limita a um conhecimento teórico genérico e o conhecimento disciplinar se restringe à metodologia do ensino das disciplinas, no entanto, desvinculada do conteúdo que lhes dá origem, pois, como mostram as pesquisas mencionadas, aos futuros professores não são ensinados os conteúdos do currículo do ensino fundamental. Nas demais licenciaturas, em que se forma o professor especialista em conteúdos de certa área científica, há visível ênfase nesses conteúdos e pouca atenção à formação pedagógica, quase sempre separada da formação disciplinar (LIBÂNEO, 2015). A formação dos professores para atuarem nos Anos Iniciais deveriam prepará-lo para ter o domínio dos conteúdos da disciplina e o domínio de saberes e habilidades para ensinar esses conteúdos, no entanto, percebe-se que, a formação inicial, nesse caso, torna-se incompleta e por isso precisa ser complementada com a formação continuada.

O Ensino de História nos Anos Iniciais tem sido tema de pesquisas com o intuito de discutir se os objetivos propostos na BNCC serão desenvolvidos com reflexão crítica e contribuir significativamente para a formação da consciência histórica quando afirma que “para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documentos [...] capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram” (2017, p. 348).

Autores como Marcos Antônio da Silva & Selva Guimarães Fonseca no artigo “Ensino de História Hoje: errâncias, conquistas e Perdas” (2010) apontam a necessidade de se reavaliar o ensino da disciplina de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, quando ainda se localiza numa margem periférica, em relação a outros componentes curriculares, nas práticas desenvolvidas por professores que não dispõem de uma formação adequada, por isso, desde LDB de 1996 foram desenvolvidos programas e projetos de formação docente pelos governos federal, estaduais e municipais, com ênfase na titulação universitária dos professores das séries iniciais do ensino básico e fundamental.

Pertinentemente, o professor João do Prado Ferraz de Carvalho, professor de Ensino de História da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) afirmou que:

O aluno precisa entender as permanências de elementos históricos, como construções e hábitos que se iniciaram no passado, e as influências deles na atualidade. Além de identificar quais são eles, é necessário enxergar quem os causou e perceber-se como um agente histórico. (In, FERREIRA, 2014).

Ressalta-se que *o que ensinar* no Ensino de História nos Anos Iniciais foram definidos tanto pelos PCNs em 1997, como atualmente pela BNCC (2017) que é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica³⁰.

A finalidade do ensino de história com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental deve ser o desenvolvimento do pensamento histórico. Uma proposta com esse objetivo deve ter como base à epistemologia da História, entendida como as formas de investigação que tornam um estudo histórico diferente de outras abordagens do conhecimento. Para isso, considera-se fundamental que na proposta metodológica estejam contemplados: o trabalho com as fontes, não como “ilustração da narrativa histórica e de sua exposição, de seu discurso, [...] mas como ponto de partida para a prática do ensino da História” (SCHMIDT E CAINELLI, 2004, p. 95); a constante relação entre o passado e o presente, condição teórica elementar para o estudo da História, não no sentido de constatação de “como era” e “como é”, mas no intuito de analisar os porquês das permanências e transformações; e o trabalho com as diferentes temporalidades.

Considerar a epistemologia da História³¹, no trabalho em sala de aula com as crianças, significa que o conteúdo a ser selecionado deve possibilitar ao aluno, ao mesmo tempo em que

³⁰ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

³¹ Entende-se por “Epistemologia da História” a forma como o conhecimento histórico é construído: sua natureza, etapas e limites. Entendendo como o conhecimento histórico é construído, é possível compreender, por exemplo, porque somente descrever um objeto, interpretar um documento ou fazer uma visita, muitas vezes não se torna um trabalho histórico. Para ser histórico, faz-se necessário, interrogar as fontes (objeto, texto, lugares) de forma a estabelecer relações entre o passado e o presente (OLIVEIRA, 2010).

conhece um passado produzido pelos historiadores, possa também aprender sobre a natureza e a estrutura disciplinar do conhecimento histórico. Nesse sentido, as opções teórica-metodológicas devem contribuir para que os alunos entendam que a construção da História segue certos fundamentos. Um desses fundamentos, que valida a produção dos historiadores e distingue uma compreensão histórica de uma compreensão ficcional, é a “consistência com a evidência, entendida como o conjunto de indícios fornecidos pelas fontes sobre o passado” (BARCA, 2001, p. 30).

Em outras palavras, o aluno deve aprender que nem todas as maneiras de se trabalhar com o passado podem ser consideradas históricas, que a interpretação histórica do passado é formulada a partir de evidências e que “está na natureza da História haver diversas versões do passado, embora nada disto signifique que a História é apenas uma questão de opinião (LEE, 2000, p. 10) ”.

De acordo com Zarbato (2013), o intuito de ensinar História seria o desenvolvimento da consciência crítica do ser de forma que os possibilitem se envolver nos confrontos diários sobre as diferentes situações cotidianas a fim de se descobrirem como sujeitos históricos, ou seja, como sujeitos que fazem parte da história que fazem a história e, é nos anos iniciais que surgem as primeiras impressões e representações sobre a história.

Para que se possa realizar um trabalho eficiente em sala de aula é necessário ter conhecimento teórico e metodológica sobre como trabalhar com as fontes. Organizar o trabalho pedagógico a partir da identificação e exploração de fontes é condição fundamental para que o aluno compreenda como a História é construída. Para além do conhecimento sobre fatos e histórias, os alunos devem aprender a lidar com o passado de uma maneira histórica. Isso significa indagar o passado a partir dos vestígios do presente a fim de conseguir determinadas respostas. Para isso, toda produção humana pode ser utilizada em sala de aula como fonte de investigação para o ensino de História. O principal objetivo do trabalho com fontes é levar o aluno a fazer inferências válidas, ou seja, perguntas pertinentes sobre o passado e que possam ter na fonte, um início de resposta (OLIVEIRA, 2010).

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no processo de trabalho com as fontes, deve-se incentivar o exercício da imaginação histórica, entendida como a capacidade de fazer inferência, suposições sobre as fontes (OLIVEIRA, 2010). Pensar historicamente significa ir além das aparências dos objetos e dialogar com as relações que esses objetos estabeleciam com o seu lugar de origem, assim como com o seu lugar de memória hoje. É compreensível e aceitável que, principalmente no início dos anos iniciais, as narrativas construídas a partir do diálogo histórico com as fontes estejam marcadas pela mistura entre a fantasia (ficção) oriunda das

histórias, contos, lendas que a criança ouve desde pequena, e suas conclusões acerca da análise da fonte. Na escola, ao propor várias vezes atividades com fontes, o objetivo é levar a criança de uma imaginação histórica, para uma imaginação histórica válida, pautada na evidência e plausibilidade.

Devido à importância que o trabalho com as fontes tem quando se objetiva um ensino de História que leve o aluno a compreender também a respeito da epistemologia da História, destacamos algumas fontes e sua tipologia. Entende-se por fonte primária os vestígios do passado “que se caracterizam por ser de primeira mão ou contemporâneas dos fatos históricos a que se referem” (SCHMIDT E CAINELLI, 2004, p. 96). Podem ser:

Fontes materiais – (utensílios, mobiliários, roupas, ornamentos pessoais e coletivos), armas, símbolos, instrumento de trabalho, construções (templos, casas, sepulturas), esculturas, moedas, restos (de pessoas ou animais mortos), ruínas e nomes de lugar (toponímia), entre outros. **Fontes escritas** – documentos jurídicos (constituições, códigos de lei, decretos), sentenças, testamentos, inventários, discursos escritos, cartas, livros de contabilidade, livros de história, autobiografias, diários, biografias, crônicas, poemas, novelas, romances, lendas, mitos, textos de imprensa, censos, estatísticas, mapas, gráficos e registros paroquiais, por exemplo. **Fontes visuais** – pinturas, caricaturas, fotografias, gravuras, filmes, vídeos e programas de televisão, entre outros. Fontes orais: entrevistas, gravações (de entrevistas, por exemplo), lendas contadas ou registradas de relato de viva-voz, programas de rádio, por exemplo. (SCHMIDT E CAINELLI, 2004, p. 96, 97, grifo nosso).

Por fontes secundárias, podemos compreender os “registros que contêm informações sobre os conteúdos históricos resultantes de uma ou mais elaborações realizadas por diferentes pessoas. Essas fontes nos chegam por pessoas que realizam reconstruções do passado, cujas referências são diferentes testemunhos ou relatos” (SCHMIDT e CAINELLI, 2004, p.97). Como exemplos, pode-se citar os livros didáticos, os mapas históricos, os gráficos etc.

Outro aspecto importante que deve ser levado em consideração é sobre a metodologia que corresponde a *como ensinar* na perspectiva da consciência histórica. Nessa pesquisa, a abordagem sobre a consciência histórica será relacionada com a formação dos professores que ministram a disciplina nos Anos Iniciais, ao passo que a mesma refletirá ou não na prática docente, no fazer metodológico.

Tendo em vista que:

Que os homens tenham consciência da história e baseia-se, afinal, no fato de que seu próprio agir é histórico. Como usam intencionalidade, os homens inserem, pois, seu tempo interno (...) no contato com a natureza externa, na confrontação com as condições e as circunstâncias de seu agir, nas suas relações com os demais homens e com si mesmos. Com isso, o agir humano é, em seu cerne, histórico. E ‘histórico’ significa aqui, simplesmente que o processo temporal do agir humano pode ser entendido, por princípio, como não natural, ou seja: um processo que supera sempre os limites do tempo natural. (RÜSEN, 2001, p. 79).

De acordo com concepção de Rüsen no “seu próprio agir histórico” que é inerente ao ser humano poderá ser refletida, no caso dos professores, na prática docente, nas abordagens dos fatos históricos e os relacionando com as questões do cotidiano de forma contextualizada e crítica. Um procedimento metodológico pautado no trabalho a partir da inferência sobre as fontes contribui para pensar o outro ponto que é a relação entre o passado e o presente. O Ensino de História, com crianças, não pode ser baseado na simples apresentação do passado, explicando como era e como é. É importante criar situações nas quais o sujeito seja impelido a compreender o porquê, as causas e as consequências nos processos de transformação e permanência entre o passado e o presente e, principalmente, que o leve a compreender que são as indagações do presente que nos levam a indagar o passado.

Partindo da concepção de Jörn Rüsen³² (2001, p.57) consciência histórica compreende-se a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmo, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo.

Assim, a formação histórica ocorre no processo de estabelecimento de uma relação causal e intencional entre o passado e o presente. Ao aprender fazer essas relações, o sujeito pode “elaborar continuamente, e sempre de novo, as experiências correntes que a vida prática faz do passar do tempo, elevando-as ao nível cognitivo da ciência da história, e inserindo-as continuamente, e sempre de novo (ou seja: produtivamente), na orientação histórica dessa mesma vida”. (RÜSEN, 2007, p. 104).

Tal prerrogativa anunciada por Rüsen desafia a trabalhar em sala de aula, quanto à relação entre passado e o presente, buscando indagações no presente, que, para serem compreendidas (e talvez seja a principal função do professor em sala de aula, identificar essas questões na realidade que cerca seus alunos) faz-se necessário propiciar um afastamento desse mesmo presente, que gerou a indagação, formulando outras compreensões que forneçam elementos para que novas orientações possam ser pensadas para essa mesma vida prática.

Cerri (2011) parte da concepção de que a consciência histórica, entretanto, não se resume ao passado e à memória, mas às projeções que fazemos para o nosso futuro e ainda faz uma exemplificação para compreender que a consciência histórica é constituída das experiências e

³² Jörn Rüsen estudou História, Filosofia, Pedagogia e Literatura e contribuiu para a análise e reflexão sobre o ensino e aprendizagem da história. Nas décadas de 1980 e 1990 objetivou estabelecer que a História, quando cientificamente conduzida por meio de procedimentos empíricos e teóricos adequados, torna-se um tipo específico de ciência. E a teoria da história, nesse sentido, teria uma função primordial, pois, “no estudo de história, a teoria desempenha um papel importante na profissionalização didática dos historiadores. Esse papel consistiria em transmitir aos historiadores em formação uma concepção sólida da especificidade profissional de sua ciência” (2001, p.38).

vivências individuais e coletivas ao afirmar que “a minha **identidade** (constituída em grande parte pela minha história) e a **identidade coletiva** (constituída em grande parte pela história nacional) são fundamentais. E aqui está a ligação entre a consciência histórica e o ensino de história, bem como com os vários usos sociais que o conhecimento histórico assume” (2011, p.15, grifo nosso).

Em análise crítica acrescenta que:

Historiadores e professores de história sustentam sua profissão e sua função social na ideia de que qualquer tema ou assunto pode ser mais bem compreendido através do recurso à sua história, conhecendo-se seus antecedentes, seu contexto de surgimento, interesses e sujeitos envolvidos, discursos para validá-los em diversas conjunturas históricas, e assim por diante. Essa ideia, que funda nosso campo disciplinar, é a de historicidade do mundo em todas as suas facetas, sejam elas concretas imaginárias. (2011, p.57).

Pertinentemente, o pesquisador Cerri identifica dois tipos de profissionais, o “historiador” com formação específica em História e “professores de história” que podem ser identificados como os professores pedagogos que trabalham com o Ensino de História nos Anos Iniciais. No entanto, ambos devem usar a história, ou seja, a historicidade como recurso para contextualizar e validar discursos e narrativas. Diante disso, cabe aos professores dos Anos Iniciais “conhecer a história e ser capaz de praticar o método de análise crítica dos enunciados e de construção do conhecimento é uma necessidade, se almejarmos formar um pensamento autônomo, crítico e criativo” (CERRI, 2011, p.58).

Sobre o pensar historicamente é:

[...] nunca aceitar as informações, ideias, dados etc, sem levar em consideração o contexto em que foram produzidos: seu tempo, suas peculiaridades culturais, suas vinculações com posicionamentos políticos e classes sociais, as possibilidades e limitações do conhecimento que se tinha quando se produziu o que é posto para análise. E nunca deixar de lado que todo produto de uma ação tem um ou mais sujeitos em que sua origem, e é decisivo saber quem são esses sujeitos, pois isso condiciona o sentido da mensagem. (CERRI, 2011, p.59).

O pensar historicamente auxilia os professores que trabalham com o Ensino de História nos Anos Iniciais na prática docente, uma vez que o mesmo fará as conexões necessárias, conforme apontadas por Cerri (2011), contextualizando com o tempo, interesses sociais e políticos para fazer uma análise com o “pensamento autônomo, crítico e criativo”.

As pesquisadoras Maria Auxiliadora Schimidt & Tânia Maria Garcia no artigo “A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história” (2005) apresentam reflexões e colocam em debate elementos norteadores da redefinição dos

conteúdos e de suas abordagens no ensino de História das séries iniciais, tendo como finalidade a formação da consciência histórica de alunos e professores.

Para ambas as autoras, a consciência histórica dá à vida uma “concepção do curso do tempo”, trata do passado como experiência e revela o tecido da mudança temporal no qual estão amarradas as nossas vidas, bem como as experiências futuras para as quais se dirigem as mudanças. Essa concepção molda os valores morais a um “corpo temporal”, transformando esses valores em “totalidades temporais”, isto é, recupera a historicidade dos valores e a possibilidade de os sujeitos problematizarem a si próprios e procurarem respostas nas relações entre passado/presente/futuro.

Os conceitos tomados de Rüsen (1992, *apud* SCHIMIDT, GARCIA, 2005) apontam para o fato de que a construção da consciência histórica exige conteúdos que permitam o desenvolvimento de uma argumentação histórica crítica, de uma contranarrativa, na medida em que tais conteúdos buscam a mobilização, não de todo o passado, mas de experiências específicas do passado relacionadas a sua própria experiência. A partir do seu presente e de sua experiência, alunos e professores se apropriam da história como uma ferramenta com a qual podem romper, destruir e decifrar a linearidade de determinadas narrativas históricas, fazendo com que elas percam o seu poder como fonte de orientação para o presente.

Ainda, Selva Guimarães Fonseca e Iara Vieira Guimarães que discorrem sobre a historiografia do *Ensino de História no Brasil* e a *Metodologia de Ensino* (2021), afirmaram que, do movimento historiográfico e educacional nas últimas décadas do século XX e primeira do século XXI, é possível apreender uma nova configuração do Ensino de História. Coexiste, no Brasil, uma diversidade de formas de se ensinar e aprender História, mesmo considerando existência dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos sistemas nacionais e estaduais de avaliação da aprendizagem e de padronização dos critérios de avaliação dos livros didáticos. Em um contexto de homogeneização curricular consolidou-se uma pluralidade de concepções teóricas, políticas, ideológicas e metodológicas no ensino de História desenvolvidas nas redes pública e privada, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Ambas as autoras acreditam que aquilo que o professor ensina e deixa de ensinar, bem como aquilo que o aluno aprende e deixa de aprender, vai muito além do que está “prescrito” nos currículos e nos livros didáticos. É preciso investigar o currículo vivido (GOODSON, 1995, *Apud* FONSECA, GUIMARÃES, 2021) que é re/construído no cotidiano escolar. Nesse sentido, a linguagem dos professores, os exemplos que utilizam, suas atitudes com os alunos de diferentes culturas e níveis sociais, as relações entre os alunos, as formas de agrupá-los, as práticas de jogo e brinquedo fora da sala de aula, os estereótipos e preconceitos que, algumas vezes, são

transmitidos, constituem historicamente mecanismos de seleção e exclusão. Por exemplo, a obrigatoriedade legal do estudo da cultura afro-brasileira e indígena está sendo cumprida, incorporada à prática de ensino de História? Por isso, a postura do professor, a forma de se relacionar com crianças de diferentes meios sociais e culturais têm uma importância central nesse processo.

Finalizo este capítulo com uma breve analogia utilizando o fragmento abaixo:

‘Nesta direção’, disse o Gato, girando a pata direita, ‘mora um Chapeleiro’.
‘E nesta direção’, apontando com a pata esquerda, ‘mora uma Lebre de Março’.
‘Visite quem você quiser, são ambos loucos’.
(CARROLL, 2009)

A narrativa insólita na qual *Alice nos país das maravilhas* se enquadra tem o intuito de apresentar um mundo fantástico e com personagens extraordinários. Porém, a brincadeira, em geral, traz à tona reflexões sobre a realidade. Por exemplo, na educação, mais especificamente no Ensino de História, meu objeto de pesquisa, nota-se que as mudanças ocorridas foram tentativas para encontrar um direcionamento mais eficiente para o ensino. Atualmente, pode-se fazer inúmeras inferências do que foi positivo e negativo no decorrer da historiografia do Ensino de História, mas a busca do melhor caminho foi evidente. Sem ela, não seria possível ter uma visão panorâmica das mudanças que afetaram, sobretudo, os Anos Iniciais.

CAPÍTULO 3:

Pesquisa e análise dos professores da Rede Municipal de Ensino de Naviraí

‘Mas eu não ando com loucos’, observou Alice.
 ‘Oh, você não tem como evitar’, disse o Gato, ‘somos todos loucos por aqui.
 ‘Eu sou louco. Você é louca’.
 ‘Como é que você sabe que eu sou louca?’, disse Alice.
 ‘Você deve ser’, disse o Gato, ‘Senão não teria vindo para cá’.

Fragmento. CARROLL, Lewis. Alice no País das Maravilhas

Este capítulo apresenta o resultado da pesquisa realizada com os docentes da Rede Municipal de Educação do Município de Naviraí-MS, o público-alvo foi nove (9) professores licenciados em Pedagogia que ministram a disciplina de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que faz parte da Educação Básica.

A Rede Municipal de Educação de Naviraí-REME é administrada pela Gerência Municipal de Educação-GEMED, composta por uma professora que atua como gerente administrativa³³ e tendo vários professores que atuam como coordenadores de área para atender a Educação Infantil e os Anos Iniciais e a Educação de Jovens e Adultos-EJA.

A GEMED administra sete (07) escolas municipais sendo: Escola Municipal Marechal Rondon, Escola Municipal Vereador Odércio Nunes de Matos, Escola Municipal Milton Dias Porto, Escola Municipal Profª Maria de Lourdes Aquino Sotana, Escola Municipal João Martins Flores, Escola Municipal Profº José Carlos da Silva e a Escola Municipal Profº. Diomedes Cerri. A projeção da pesquisa foi:

Tabela 5: Projeção da pesquisa

Pesquisa	Nº	%	Turmas na REME
Professores Regente II	12	100%	12x4= 48
Participantes	9	75%	9x4= 36
Turma por professor	4		

MAZLUM, 2022.

O público-alvo da pesquisa foram os professores que ministram a disciplina de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Estimava-se que doze (12) professores participassem da pesquisa, conforme indicado na tabela 1, nove (9) a responderam, um número representativo, pois corresponde a 75% do público-alvo. Tendo em vista que cada professor Regente II ministra

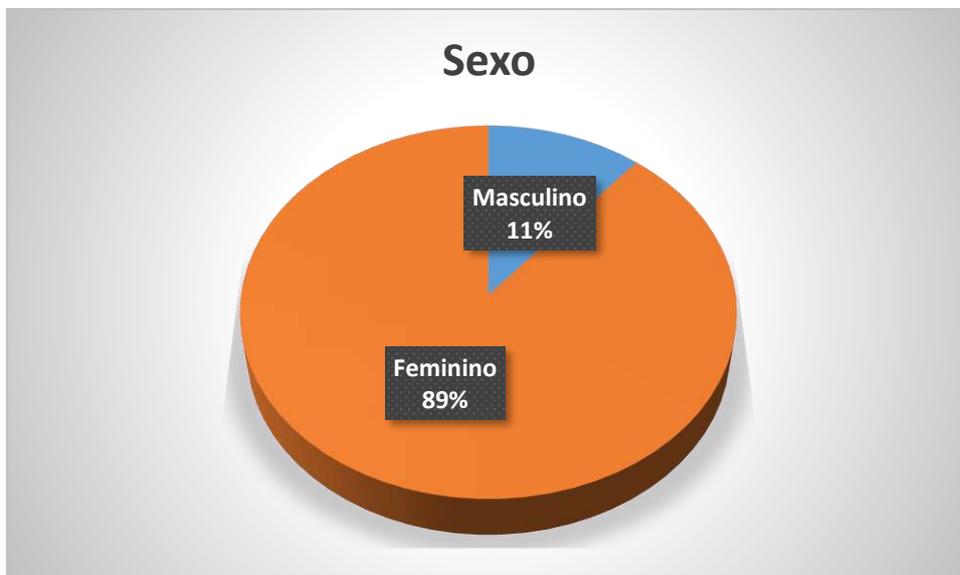
³³ Profª Tatiane Maria da Silva Morch.

aulas em quatro (4) turmas, o número de nove professores corresponde a 36 turmas das 48 turmas da Rede Municipal de Educação do ano letivo de 2021.

A pandemia da Covid-19³⁴ impossibilitou que a pesquisa fosse realizada *in loco*, pois os professores ficaram trabalhando na modalidade *home office*. Por isso a pesquisa foi realizada utilizando o formulário do *Google Forms*³⁵, o link da pesquisa foi enviado via e-mail e pelo WhatsApp para todos os professores que ministram a disciplina de História nos Anos Iniciais na Rede Municipal.

Segue a tabulação da pesquisa obedecendo a ordem em que foi redigida no formulário. Nas questões fechadas foram usados gráficos em forma de pizza para melhor visualização dos dados, enquanto nas questões discursivas foram usadas tabelas para que se possa ler a resposta de cada professor. Os professores não foram identificados por nome, o formulário do *Google Forms* enumerou o termo em inglês *anonymous* para identificar a ordem dos participantes da pesquisa. As respostas dissertativas foram copiadas tal qual o professor respondeu, em alguns casos, apresentou falhas na coesão gramatical.

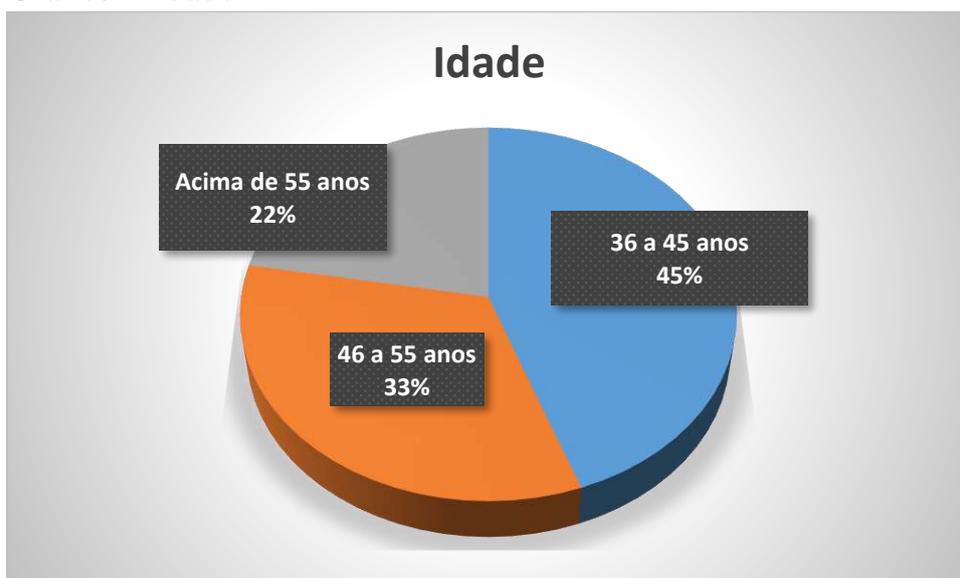
Gráfico 1: Sexo



MAZLOM, 2022

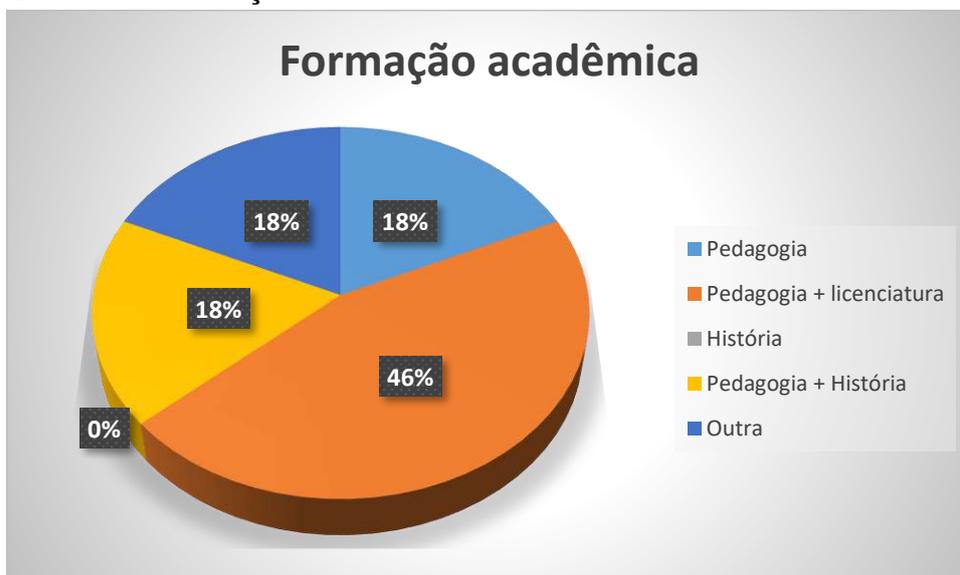
³⁴ No Brasil, desde março de 2020, como medida de segurança, os professores ficaram trabalhando em casa (*Home Office*) de forma remota. Em Naviraí, a partir de agosto de 2021, os professores voltaram a lecionar de forma presencial para 50% dos alunos em semanas alternadas.

³⁵ *Google Forms* é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo *Google*. Os usuários podem usar o *Google Forms* para pesquisar e coletar informações sobre outras pessoas e também podem ser usados para questionários e formulários de registro.

Gráfico 2: Idade

MAZLOM, 2022.

No gráfico 1 é possível perceber que os professores que atuam nos Anos Iniciais são predominantemente do sexo feminino; o gráfico 2 indicou que a idade variável entre 36 e 45 anos é maior do que a idade acima de 46 anos. Os professores, em sua maioria, são experientes na área de atuação podendo ser considerado um aspecto positivo e relevante para que possam atuar de forma crítica e consciente.

Gráfico 3: Formação acadêmica

MAZLOM, 2022.

A formação acadêmica dos professores é um dos aspectos importantes para a pesquisa, uma vez que, a partir dela é possível ter um perfil dos docentes da Rede Municipal de Ensino de Naviraí. Nota-se que 46% dos pedagogos possuem mais de uma licenciatura, apenas 18% são formados apenas em Pedagogia, enquanto 18% possuem a segunda licenciatura em História. É

possível notar que nenhum dos professores é licenciado apenas em História, o que indica que os professores licenciados em História, mas sem Pedagogia, não ministram a disciplina de História nos Anos Iniciais.

Gráfico 4: Pós-graduação



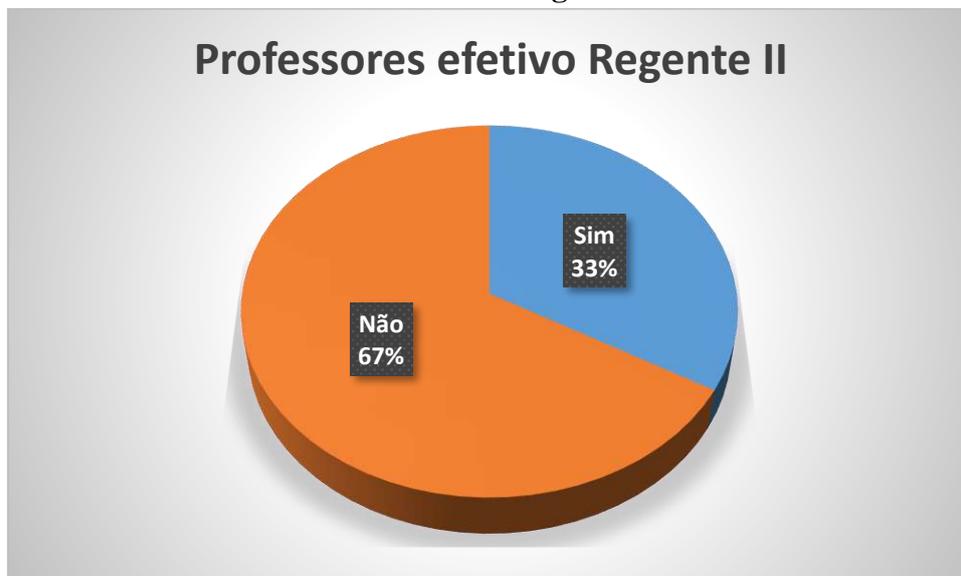
MAZLON, 2022.

Entre os professores pesquisados, 78% são pós-graduados, ou seja, especialistas em alguma área educacional, mas nenhum professor é especialista na área de História. No entanto, conforme o gráfico 3, há 18% dos professores pedagogos que tem a 2ª licenciatura em História o que corresponde a dois (2) professores entre nove (9).

Gráfico 5: Vínculo empregatício



MAZLON, 2022.

Gráfico 6: Professores efetivos como Regente II:

MAZLOM, 2022.

Os gráficos 5 e 6 mostraram o vínculo empregatício dos professores, sendo 44% temporários e 56% efetivos, um número muito relevante para a Rede Municipal, tendo em vista que esta possui um quadro de 80% dos professores são efetivos. No entanto, dos que ministram a disciplina de História apenas 33% são efetivos. Em geral, no ato da posse de concurso público, as vagas como Regente I, que ministram as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, são preenchidas primeiro do que as vagas para o Regente II, que ministram as disciplinas de Ciências, História e Geografia. E ainda, 67% dos que são professores temporários.

Gráfico 7: Escola em que tem maior carga horária

MAZLOM, 2022.

O gráfico 7 indicou em quais escolas há maior concentração das aulas do professor Regente II. Isso ocorre porque o Professor regente II, em geral, trabalha em duas ou mais escolas para completar a sua carga horária. Poucos professores ministram aula em apenas uma escola.

Gráfico 8: Tempo de serviço



MAZLON, 2022.

Os dados mostraram que 45% dos professores têm tempo de serviço entre 6 e 10 anos, enquanto 22% variam em 1 e 5 anos, e os demais variam entre 11 e 25 anos de serviço prestado na Rede Municipal de Ensino de Naviraí.

Gráfico 9- Em 2016 tinha ciência do motivo da reorganização das disciplinas dos Anos Iniciais:



MAZLON, 2022.

Contextualizando, no ano de 2016, a GEMED- Gerência Municipal de Educação, com o intuito de atender à Lei 11.738/2008, que estabelece o direito de os professores terem 1/3 de horas atividades³⁶, reorganizou³⁷ as disciplinas ministradas pelos professores que atuam nos Anos Iniciais: passou a lotar dois professores pedagogos por turma para dividir as cinco (5) disciplinas. Nota-se que houve um percentual expressivo de 44% que desconheciam os motivos dessa reorganização no ano em que ocorreu. De acordo com Bittencourt (2008), estudos e pesquisas recentes na área, os professores são profissionais essenciais de mudança da sociedade. Se forem deixados à margem, as decisões pedagógicas e curriculares alheias, por mais interessantes que possam parecer, não se efetivam, não geram efeitos sobre a sociedade.

10- Como eram ministradas as disciplinas anteriores a 2016?

Tabela 2: Como o professor regente ministrava as disciplinas nos anos anteriores ao ano de 2016?

RESPOSTAS	N	%
As cinco disciplinas eram igualmente trabalhadas de acordo com as horas aulas previamente determinadas.	2	22%
Os professores concentravam-se nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.	2	22%
As disciplinas de Ciências, História e Geografia eram negligenciadas, pois se concentravam em Língua Portuguesa e Matemática.	1	11%
Desconheço como eram as disciplinas eram trabalhadas anteriormente.	3	33%
Outra: É a base, o alicerce para todas as outras.	1	11%
	9	100%

MAZLOM, 2022.

Considerando o posicionamento dos professores de como eram ministradas todas as disciplinas pelo professor regente, nota-se que ficaram divididos entre *As cinco disciplinas eram*

³⁶ Envolver realizar atividades como: preparar aula, correções de provas, planejamento e entre outros trabalhos burocráticos.

³⁷ Professores: Regente I ministra as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, enquanto o Regente II as disciplinas de Ciências, Geografia e História.

igualmente trabalhadas de acordo com as horas aulas previamente determinadas, que corresponde a 22%, o que por sua vez é uma resposta “politicamente correta”; em contraste, os outros 22% responderam que *Os professores se concentravam nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática*, ao passo que, a alfabetização da escrita, leitura e a matemática são considerados como a base das demais disciplinas dos Anos Iniciais. Apenas 11% que correspondem a apenas um professor afirmou que *As disciplinas de Ciências, História e Geografia eram negligenciadas, pois se concentravam em Língua Portuguesa e Matemática*, enquanto os demais desconhecem como eram trabalhadas as disciplinas anteriormente ao ano letivo de 2016.

Em análise, ambas as respostas, *Os professores se concentravam nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e As disciplinas de Ciências, História e Geografia eram negligenciadas, pois se concentravam em Língua Portuguesa e Matemática* se complementam, podendo, dessa forma, ter uma visão panorâmica de como eram ministrados a disciplina de História nos Anos Iniciais: os professores regentes priorizavam as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em detrimento das demais disciplinas.

11. Defina brevemente o objetivo da Disciplina de Língua Portuguesa?

Tabela 3: Objetivo da disciplina de Língua Portuguesa

1	Anonymous	Essencial.
2	Anonymous	Alfabetização e letramento.
3	Anonymous	É a base, o alicerce para todas as outras disciplinas.
4	Anonymous	Formar pessoas críticas e fluentes.
5	Anonymous	O objetivo do ensino da língua portuguesa é formar críticos que possam participar ativamente e, que sejam capazes de identificar e interagir com diversos tipos de textos. s de identificar e interagir com di (?).
6	Anonymous	Alfabetização
7	Anonymous	Trabalhar leitura e escrita.

8	Anonymous	Importante
9	Anonymous	Ensinar ler a escrever.

MAZLOM, 2022.

Nas respostas dos professores é possível perceber que o objetivo da disciplina de Língua Portuguesa é bem claro para a maioria, com algumas ressalvas dos que foram bem econômicos com as palavras como “essencial” e “importante”.

12. Defina brevemente o objetivo da Disciplina de Matemática?

Tabela 4: Objetivo da disciplina de Matemática

1	anonymous	Essencial
2	anonymous	Desenvolvimento das competências de cálculo e raciocínio lógico.
3	anonymous	O dispensável na vida de cidadão.
4	anonymous	Desenvolver nas pessoas a capacidade lógica do pensamento.
5	anonymous	A matemática é de grande importância para os alunos , além de servir como suporte para as demais séries, ela desenvolve nos alunos o pensamento lógico, o olhar crítico sobre os conceitos construídos, além de envolver o que é aprendido com o dia- dia.
6	anonymous	Ensinar Cálculos
7	anonymous	Trabalhar as quatro operações.
8	anonymous	Importante.
9	anonymous	Ensinar as quatro operações.

MAZLOM, 2022.

Na tabela 3, quando questionados sobre o objetivo da disciplina de Matemática a maioria responderam que é aprender as quatro operações, desenvolver o pensamento lógico conforme os *anonymous*³⁸ 4 e 5. Em análise das tabelas 2 e 3, é possível afirmar que, para os professores pedagogos, os objetivos das disciplinas tanto da Língua Portuguesa como da Matemática são bem definidos.

³⁸ Anônimo.

13. Defina brevemente o objetivo da Disciplina de História?

Tabela 5: Objetivo da disciplina de História

1	anonymous	Nossa... Está, presente no dia a dia
2	anonymous	Resgate da memória e estudo dos fatos.
3	anonymous	Tornar o cidadão interativo na sociedade em que está inserido.
4	anonymous	Estudar e entender a história do passado e presente.
5	anonymous	O objetivo da história é situar o aluno no momento histórico em que vive.
6	anonymous	Conhecer a história do País e dos imigrantes.
7	anonymous	Trabalhar o ontem e o hoje visando o amanhã.
8	anonymous	Não opinar.
9	anonymous	Situar no tempo, identificar fatos históricos e analisar com criticidade.

MAZLOM, 2022.

Outra questão relevante para a pesquisa foi saber como os professores pedagogos definem o objetivo da disciplina de História sabendo que apenas dois (2) do quadro de nove (9) pesquisados têm formação em História. Na tabela foi possível perceber que a maioria dos professores pedagogos tem a compreensão da essência do Ensino de História, embora o professor que preferiu “não opinar” indicou claramente que desconhece.

A BNCC apresenta os objetivos da disciplina de História:

[...] objetivos de História no Ensino Fundamental é estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania. (p.403).

Inicialmente, a BNCC (2017) não diferencia os objetivos para os Anos Iniciais e dos Anos Finais para o Ensino de História. No entanto, no decorrer da Base Nacional Curricular-BNCC (2017), o documento fornece algumas orientações específicas para os Anos Iniciais:

A BNCC de História no Ensino Fundamental – Anos Iniciais contempla, antes de mais nada, a **construção do sujeito**. O processo tem início quando a criança toma consciência da existência de um “Eu” e de um “Outro”. O exercício de separação dos sujeitos é um método de conhecimento, uma maneira pela qual o indivíduo toma consciência de si, desenvolvendo a capacidade de administrar a sua vontade de maneira autônoma, como parte de uma família, uma comunidade e um corpo social (p.405, grifo meu).

E ainda complementa que nos Anos Iniciais: do 1º ao 5º ano, as habilidades trabalham com diferentes graus de complexidade, mas o objetivo primordial é o reconhecimento do “Eu”, do “Outro” e do “Nós”. Há uma ampliação de escala e de percepção, mas o que se busca, de início, é o conhecimento de si, das referências imediatas do círculo pessoal, da noção de comunidade e da vida em sociedade. Em seguida, por meio da relação diferenciada entre sujeitos e objetos, é possível separar o “Eu” do “Outro”. Esse é o ponto de partida (BNCC, 2017, p.406.).

Certamente, os professores dos Anos Iniciais precisam conforme já mencionado no capítulo 2 precisam de Formação Continuada para que possam dimensionar, compreender para desenvolver um trabalho voltado para a consciência história na construção do eu e o nós como sujeitos da história. Para Circe Bittencourt (2008, p.15), as transformações das práticas docentes só se efetivarão se o professor ampliar sua consciência sobre a prática, a sala de aula e da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. E ainda, esse processo de valorização envolve formação inicial e continuada, identitária e profissional.

14- Professor (a), prefere ministrar as disciplinas de:

Gráfico 10: Preferência de disciplinas



MAZLUM, 2022.

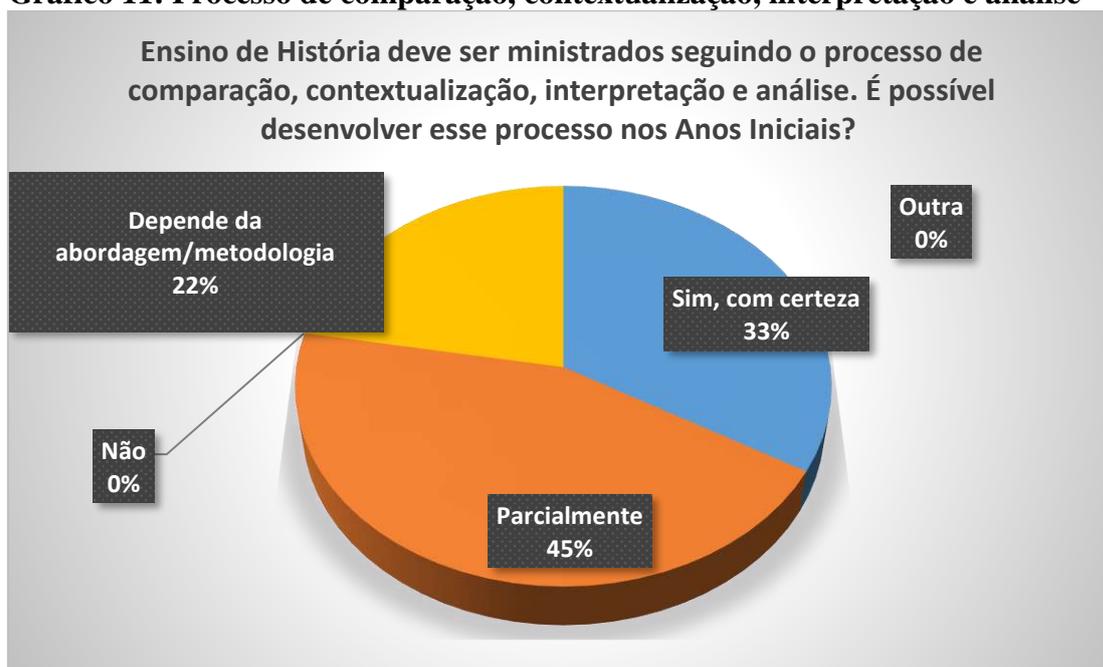
No gráfico 10, os 11% responderam que preferem lecionar as disciplinas de Regente I que são Língua Portuguesa e Matemática, enquanto mais da metade que correspondem a 56% responderam preferem as disciplinas de Regente II, que incluem a disciplina de História, enquanto 33% preferem lecionar outras disciplinas, tendo em vista que, maioria dos professores tem uma 2ª licenciatura. O professor que trabalha com área de conhecimento em que se identifica,

sem dúvida, ministra aula com maior engajamento e produtividade. A identificação, ou preferência em determinada disciplina, em geral, está relacionada com o conhecimento que possui na área de atuação. A pesquisadora Marli André enfatiza que é preciso defender “um processo formativo em que o docente tenha a oportunidade de refletir criticamente sobre sua prática, analisar seus propósitos, suas ações e seus resultados positivos e o que é preciso melhorar, de modo a obter sucesso (ANDRÉ, 2016, p. 18).

Ao colocar o professor como mediador primordial para a transformação na aprendizagem efetiva das crianças, adolescentes e jovens, entende-se que ele ocupa papel estratégico no enfrentamento dos contextos que desafiam a educação na contemporaneidade. Sem a mobilização desses atores, não será possível obter resultados satisfatórios.

15- Em consonância com a BNCC, o Ensino de História deve ser ministrados seguindo o processo de comparação, contextualização, interpretação e análise. É possível desenvolver esse processo nos Anos Iniciais?

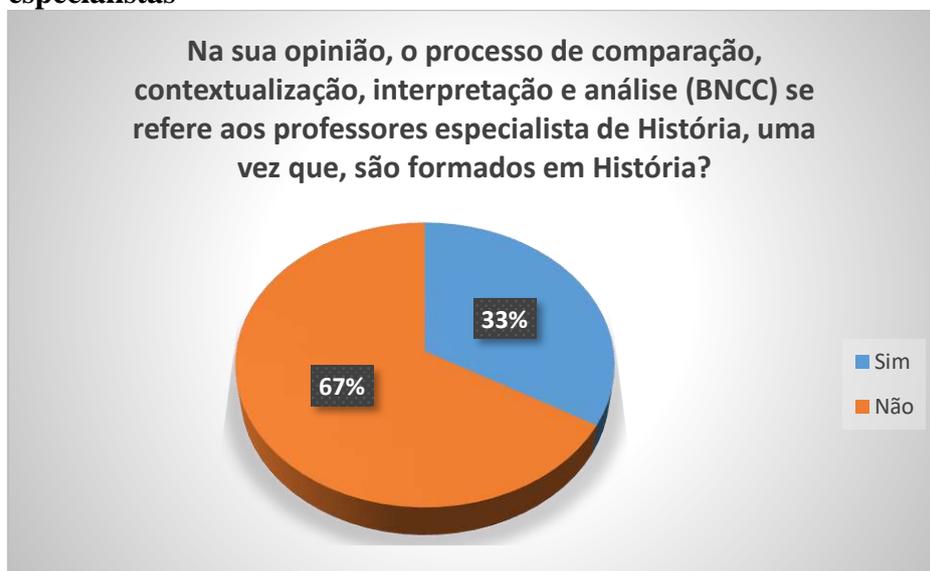
Gráfico 11: Processo de comparação, contextualização, interpretação e análise



MAZLUM, 2022.

16- Sobre a questão anterior sobre o processo de comparação, contextualização, interpretação e análise. Essas etapas, na sua opinião se refere aos professores especialistas de História, uma vez que são formados em História?

Gráfico 12: Etapas do Ensino de História devem ser desenvolvidas por professores especialistas



MAZLUM, 2022.

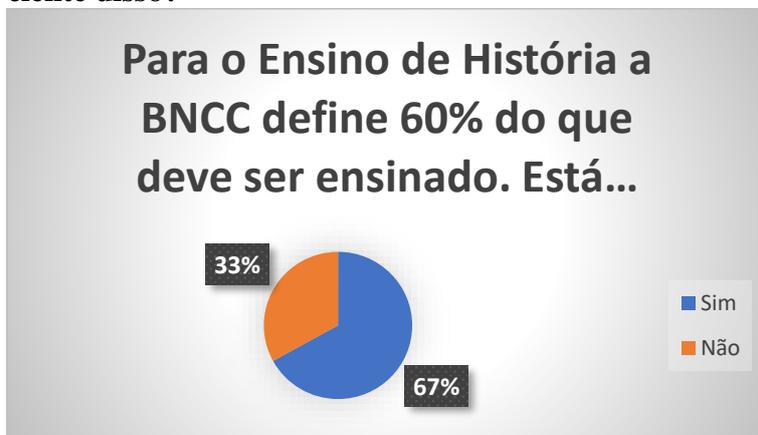
Os gráficos 11 e 12 se complementam; no ponto de vista de 45% dos professores, as etapas que envolvem comparação, contextualização, interpretação e análise no Ensino de História devem ser parcialmente desenvolvidas; para 33%, as etapas podem ser desenvolvidas; enquanto 22% afirmaram que depende da abordagem/metodologia do professor; nenhum professor respondeu que as etapas podem ser desenvolvidas. Já no gráfico 12, 67% afirmaram que o processo das etapas do Ensino de História é de responsabilidade do professor especialista, com licenciatura em História.

Em análise, há uma contraposição por parte dos professores, pois de um lado (gráfico 11) 55% somados aos que responderam que “sim” e “parcialmente” no sentido de que podem desenvolver as etapas de comparação, interpretação, interpretação e análise no Ensino de História nos Anos Iniciais; por outro lado, no gráfico 12, 67% afirmaram que devem ser desenvolvidos pelo professor de área de História.

A historiografia escolar, geralmente mais acessível aos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, também precisa unir qualidade de conteúdo e de forma de apresentação do conhecimento histórico. É preciso saltar aos olhos de docentes e dos estudantes a propriedade das pesquisas históricas que precederam e tornaram possível a escrita de textos e livros de uso escolar, bem como a comunicação do resultado obtido e seu significado precisa ser eficiente (TELLES, 2015).

17- No Ensino de História a BNCC define 60% do que deve ser ensinado. Está ciente disso?

Gráfico 13: No Ensino de História a BNCC define 60% do que deve ser ensinado. Está ciente disso?

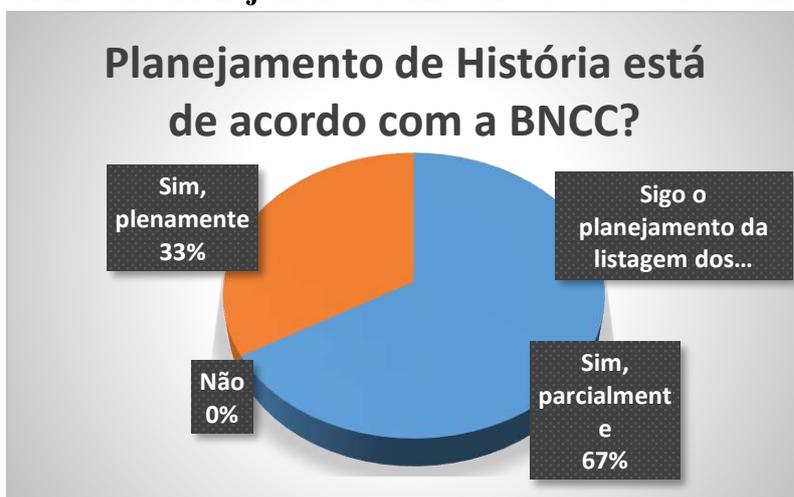


MAZLON, 2022.

O gráfico 13 apontou que a maioria dos professores estão cientes de que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta as Unidades Temáticas que norteia o trabalho do Ensino de História em todo Brasil que corresponde a 60% do que deve ser ensinado na rede municipal, estadual, federal e privada, e 67% dos professores estão cientes; nota-se que, o percentual de professores que não estão cientes que é de 33%, o que por sua vez, não deixa de ser um número alto, pois se faz refletir sobre o sistema educacional, um vez que, “as reformas produzidas nas instituições sem tornar os professores como parceiros/autores não transformam a qualidade social da escola, em consequência, valorizar o trabalho docente significa dar aos professores condições para analisar e compreender os contextos histórico, social, cultural e organizacional que fazem parte de sua atividade docente”. (BITTENCOURT, 2008, p.16).

18- O seu planejamento de História está de acordo com a BNCC?

Gráfico 14: Planejamento de História está de acordo com a BNCC



MAZLON, 2022.

Sobre o planejamento das aulas de História, 33% afirmaram que seguem plenamente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enquanto os demais 67% seguem parcialmente. A Secretária de Educação Estadual de Mato Grosso do Sul (SED) montou o referencial curricular³⁹ para as escolas dos 79 municípios. Por sua vez, as redes municipais que não montaram o “seu” referencial a utilizam como suporte para montar o planejamento. “A Base Nacional Comum Curricular, homologada em 20 de dezembro de 2017, impulsionou as discussões para a reestruturação dos currículos. Especificamente em Mato Grosso do Sul, buscou-se estratégias para a elaboração de um currículo sul-mato-grossense⁴⁰”. Assim, o município de Naviraí também o utiliza como apoio para o planejamento escolar.

Segundo Schmitz e Martins (2014), as adaptações curriculares devem ser entendidas como um processo a ser realizado em três níveis: no projeto político pedagógico da escola; no currículo desenvolvido em sala de aula; e no nível individual, por meio da elaboração e implementação do Programa Educacional Individualizado (PEI). As adequações realizadas podem ser efetivadas por parte do professor durante seu planejamento e na aplicação das atividades em ambiente educacional.

19- Conhece o termo Consciência Histórica?

Gráfico 15: Conhece o termo Consciência Histórica?



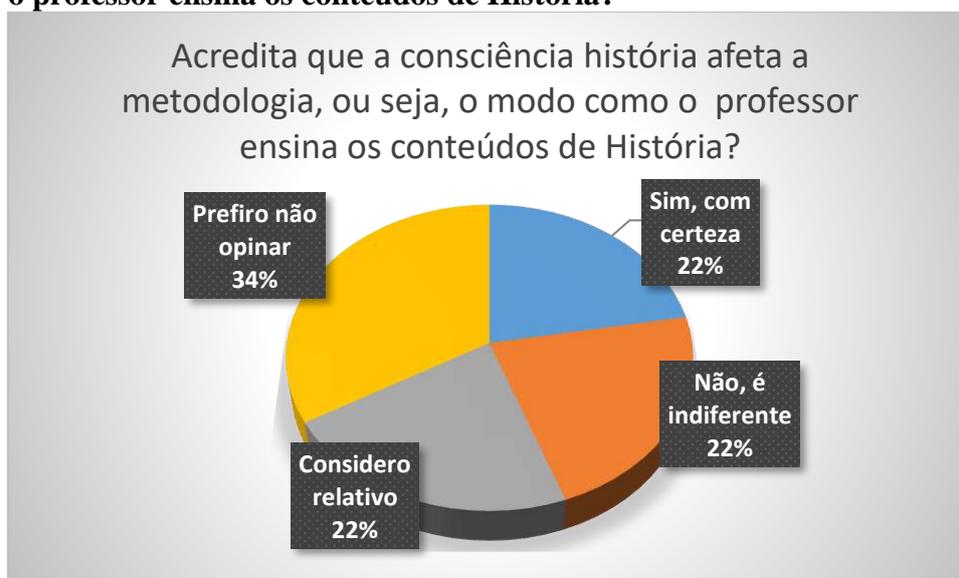
MAZLON, 2022.

³⁹ A Comissão Estadual para Implementação da Base Nacional Comum Curricular montou um referencial para serem usados pelas escolas estaduais de MS.

⁴⁰http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ms.pdf

20- Consciência Histórica está relacionada com a bagagem intelectual do professor, enquanto cidadão, sua formação acadêmica e familiar que afeta o seu posicionamento diante dos fatos passados e presente (atual). Diante disso, acredita que a consciência história afeta a metodologia, ou seja, o modo como o professor ensina os conteúdos de História?

Gráfico 16: Acredita que a consciência história afeta a metodologia, ou seja, o modo como o professor ensina os conteúdos de História?



MAZLUM, 2022.

Analisando o gráfico 15, tanto “prefiro não opinar” como “desconheço o termo Consciência Histórica” indica que um número expressivo de professores pode não ter ouvido falar desse termo, enquanto, os outros 56% conhecem. No gráfico 16, 22% afirmaram que a consciência história individual afeta a metodologia do ensino, enquanto os demais consideraram que é indiferente (22) e que é relativo (22%) e alguns preferiram não opinar (34%).

Logo, se somar os três últimos grupos, dá um percentual de 78% que não possuem uma opinião formada do que significa “consciência histórica”, e, portanto, não sabem como afeta a metodologia do Ensino de História. O resultado do gráfico 16 contrapõe os dados do gráfico 15 que apontou que só 56% desconhecem o termo, enquanto, na verdade é 78%.

Para Rüsen (2001), a consciência histórica relaciona “ser” (identidade) e “dever” (ação) em uma narrativa significativa que toma os acontecimentos do passado com o objetivo de dar identidade aos sujeitos a partir de suas experiências individuais e coletivas e de tornar inteligível o seu presente, conferindo uma expectativa futura a essa atividade atual. Portanto, a consciência histórica tem uma “função prática” de dar identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que eles vivem uma dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a ação, intencionalmente, por meio da mediação da memória histórica.

Na perspectiva da consciência histórica, tanto professores e estudantes buscam a renovação dos conteúdos, a construção de problematizações históricas, a apreensão de várias histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, das histórias silenciadas e histórias que não tiveram acesso à História.

Sendo assim, a consciência histórica afeta, sobretudo, a metodologia do professor, pois de acordo com Rüsen (2007), um dos princípios constitutivos da Didática da História é o de ordem teórica, ou seja, diz respeito às orientações e discussões sobre as condições, finalidades e objetivos do ensino de história e envolve questões como “para que serve ensinar a história?”, “por que trabalhar história na escola?” e “que significado tem a história para alunos e professores?”. Esses questionamentos pautarão o “fazer” pedagógico em sala de aula.

Partindo da concepção de história como o estudo da experiência humana no tempo, (THOMPSON, 1981) permite entender que a história estuda a vida de todos os homens e mulheres, com a preocupação de recuperar o sentido de experiências individuais e coletivas. Este pode ser um dos principais critérios para a seleção de conteúdos e sua organização em temas a serem ensinados com o objetivo de contribuir para a formação de consciências individuais e coletivas numa perspectiva crítica.

21- Qual abordagem, ou seja, a visão em que deve contar sobre a Chegada e Ocupação dos Portugueses no Brasil?

Gráfico 17: Qual abordagem, ou seja, a visão em que deve contar sobre a Chegada e Ocupação dos Portugueses no Brasil?



MAZLUM, 2022.

Professores com consciência histórica são capazes de perceber as mudanças sobre as concepções da Ensino de História quando relacionadas com a chegada dos portugueses no Brasil,

no entanto, os que 22% que preferiram “não opinar” junto com os outros 11% dos que “discordam das abordagens tanto eurocêntrica quanto decolonial” correspondem a 33% dos quem possivelmente apresentam dificuldades para fazer uma abordagem que envolvam as etapas de “comparação, contextualização, interpretação e análise” relacionadas ao Ensino de História norteadas pela BNCC. Um aspecto positivo foi que 67% dos professores fazem a abordagem decolonial, que significa fazer uma análise dos fatos na óptica e na concepção dos nativos.

Do ponto de vista do ensino de história, defende-se a ideia da aula como “o momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer ao seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma atividade que edificou este conhecimento” (SCHMIDT, 1998, p. 57). Atualmente, considera-se a expressão “descobrimento do Brasil pelos portugueses” como uma narrativa eurocêntrica utilizada pelos exploradores destacando a soberania diante de uma população vista como “selvagem” que precisavam ser domesticados para trazer uma nova forma de organização social e econômica; agora, o termo utilizado ao referir-se aos portugueses é “chegada dos portugueses” e ocupação do espaço habitados pelos nativos brasileiros (indígenas). A visão inicial dos europeus caracterizava os indígenas como “povos bárbaros e cruéis, selvagens e desprovidos de humanidade. Essa construção foi elaborada de forma a exprimir as impressões de uma época, de um lugar de fala dominado basicamente pelos europeus, portanto, expressando uma versão da história” (SILVA, BICALHO, 2018).

Na versão eurocêntrica, percebe-se a inferiorização e invisibilização das etnias indígenas, que sempre foram subordinadas a um inimigo ‘superior’, tendo sua imagem desenhada e redesenhada ao bel prazer do colonizador, que manipulou o estereótipo que mais lhe convinha para cada momento histórico, ao relegar as mais diversas etnias indígenas ao papel de coadjuvantes em sua própria terra, burlando-as enquanto sujeito de suas próprias histórias. Esta abordagem inferiorizadora das etnias indígenas vigorou no Brasil até meados do século XX, e ainda perdura, de certo modo. Na base da história nacional há o enaltecimento dos feitos coloniais em contraposição à fragilidade e submissão dos indígenas (SILVA, BICALHO, 2018). Na segunda parte do século XX é que as questões envolvendo os indígenas brasileiros voltaram às discussões e, dessa vez, a partir de uma nova visão, diferente daquela do colonizador. A década de 1970 é decisiva para a tomada de posição dos movimentos sociais, que se fortaleceram em um contexto de resistência e oposição ao Estado ditatorial.

Movimentos indígenas coincidem com outro importante movimento, que surge nas décadas de 1970/80, com a intenção de repensar a história dos povos subalternizados durante o período colonial, criticando a modernidade eurocentrada, com o intuito de compreender a

desconstrução discursiva do mundo colonizado, elaborada a partir do olhar do colonizador; e também o modo como o colonizado é apreendido via esse discurso.

Esse movimento, gestado nos países asiáticos, chega à América Latina entre o final da década de 1980 e o início da década de 1990, imbuído de uma aversão ao uso de epistemologias criadas por autores europeus para problematizar as questões subalternas. O movimento decolonial propõe a busca por ações e formas de pensar que emanem da própria cultura local, ressaltando-a perante os processos de globalização que silenciam aqueles que pertencem aos grupos ‘subalternos’ (SILVA, BICALHO, 2018).

22- Discorra brevemente sobre como problematiza sobre a etnia indígena:

Tabela 6: Como problematiza a etnia indígena?

1	anonymous	Verdadeiros brasileiros
2	anonymous	Abordagem superficial, contemplando a realidade atual, uma vez que uma abordagem mais profunda cabe ao professor de áreas a partir do 6º ano.
3	anonymous	Discriminação é a palavra.
4	anonymous	Grande população línguas e de suma importância
5	anonymous	Os indígena foram os primeiros habitantes , mais a história aborda de outra forma.
6	anonymous	Os primeiros habitantes do Brasil.
7	anonymous	Trabalho a partir das diferenças existentes na sala.
8	anonymous	Não opinar
9	anonymous	Os indígenas como sendo os primeiros habitantes brasileiros.

MAZLOM, 2022.

Na tabela é possível perceber que, os professores/anonymous 1, 5, 6 e 9 conceituaram a etnia indígena como *verdadeiros brasileiros*, *primeiros habitantes*, *primeiros habitantes do Brasil* e *primeiros habitantes brasileiros* respectivamente. Enquanto o professor/anonymous 2 afirmou que *Abordagem superficial, contemplando a realidade atual, uma vez que uma abordagem mais profunda cabe ao professor de áreas a partir do 6º ano*, de certa forma, indica que a discussão mais profunda dos objetos de conhecimentos será trabalhada nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Complementando a discussão do gráfico 17, narrar a história na perspectiva dos explorados (visão decolonial) e não na perspectiva dos exploradores, apresenta um novo viés sobre os fatos, pois ajuda a questionar, analisar, comparar e por fim interpretar. O empoderamento dos indígenas, que até então, foram minimizados e vitimizados pela história, ganha novo fôlego (visão decolonial) e possui um significado importante para esses povos, que passam a ter o seu lugar de fala respeitado e ouvido. Nesse último caso, cabe questionar como é problematizado os objetos de conhecimento, como a chegada dos portugueses, uma vez que que devem trabalhados no 4º ano do Anos Iniciais fazendo parte Unidade Temática: As questões históricas relativas às migrações, tendo quatro Objetos de Conhecimento, conforme é mostrada na figura abaixo:

Figura 5- Unidade Temática 4º ano

As questões históricas relativas às migrações	O surgimento da espécie humana no continente africano e sua expansão pelo mundo
	Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos
	Os processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil
	As dinâmicas internas de migração no Brasil a partir dos anos 1960

Fonte: BNCC, 2020, p.412.

Os objetos de conhecimento como os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos devem ser trabalhadas na perspectiva decolonial problematizando questões sobre quem são os indígenas, qual foi a sua reação frente a chegada dos portugueses, foram passivos como mostram algumas narrativas eurocêntricas ou se rebelaram contra a dominação e exploração dos europeus; qual foi a solução para os exploradores portugueses quando os povos indígenas se recusaram a serem escravizados; conceituar a “diáspora forçada” dos povos africanos por meio de sequestro e tráfico humano que beneficiou sobremaneira os portugueses por longos séculos de exploração.

23- Discorra brevemente sobre como problematiza sobre a etnia africana:

Tabela 7: Como problematiza sobre a etnia africana?

1	anonymous	Nunca trabalhei
2	anonymous	Abordagem superficial, contemplando a realidade atual, uma vez que uma abordagem mais profunda cabe ao professor de áreas a partir do 6º ano
3	anonymous	Falta conhecimento da cultura e questão.
4	anonymous	Uma grande população, línguas, usos e costumes

5	anonymous	Os africanos não veio para o Brasil eles foram trazido para ser escravizados.
6	anonymous	Foram trazidos para trabalhar como escravos.
7	anonymous	Trabalho a partir das diferenças existentes na sala de aula.
8	anonymous	Não opinar
9	anonymous	Pessoas que foram sequestrados, explorados e escravizados.

MAZLOM, 2022.

Na pesquisa, alguns professores foram questionados sobre como problematizam a questão da etnia africana. Um afirmou que não trabalhou essa temática, e ainda outro prefere “não opinar”; as respostas dos demais admitem que lhes faltam mais conhecimento, e os que ensinam sobre a temática pode ser considerada “superficial”, embora entendam o fato de que os africanos foram trazidos contra à vontade, tolhidos de sua liberdade, explorados e escravizados. Reitero que o gráfico 22 complementa sobre o que deve ser ensinado sobre a etnia africana.

Segundo Silva (2010), no que se refere aos currículos escolares, chamou-se a atenção para a falta de conteúdos ligados à cultura afro-brasileira que estejam apontando para a importância desta população na construção da identidade brasileira, não apenas no registro folclórico ou de datas comemorativas, mas principalmente buscando uma revolução de mentalidades para a compreensão do respeito às diferenças.

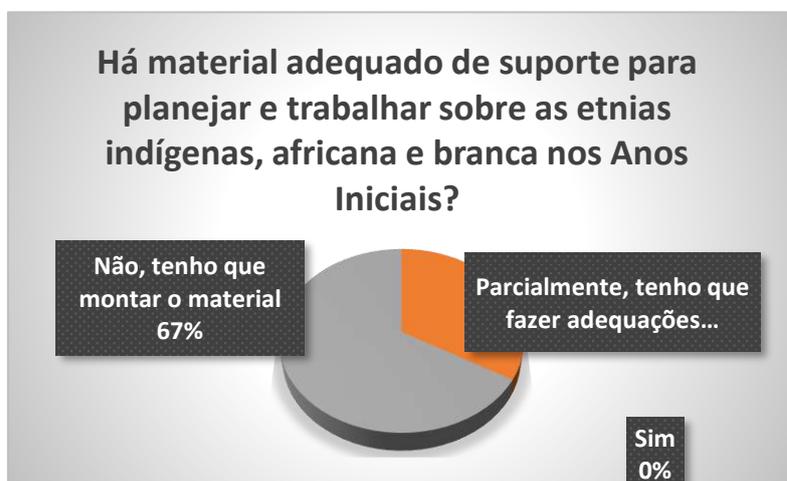
A hierarquização das raças, etnias e culturas legou para negros e negras o espaço da subalternidade, levando, assim, em termos de significação, para uma interpretação negativa construída em meio a imagens que estigmatizaram o africano, tratando-o como sinônimo de escravizado, pois ao pensar em africanos, somente os incorporamos ao processo histórico de construção da sociedade brasileira na perspectiva da escravidão. É fato que não podemos esquecer que os povos africanos foram, por mais de três séculos, escravizados no Brasil. Contudo, não podemos esquecer também que, apesar das condições adversas, as expressões culturais africanas não sucumbiram, elas se fizeram e se fazem presente na formação da nossa brasilidade⁴¹.

Tanto na história, na geografia, nas artes e nas literaturas africanas e afro-brasileiras deverão ser incluídas e valorizadas, juntamente com a participação de outros grupos raciais, étnicos e culturais, adaptadas às séries do Ensino Fundamental. Além disso, a escola pode se relacionar com a sociedade em que está situada, que, muitas vezes, tem uma participação negra significativa ou até mesmo majoritária.

⁴¹ Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. MEC. Brasília: SECAD, 2010.

24- Há material adequado de suporte para planejar e trabalhar sobre as etnias indígenas, africana e branca nos Anos Iniciais:

Gráfico 18: Há material adequado de suporte para planejar e trabalhar sobre as etnias indígenas, africana e branca nos Anos Iniciais:

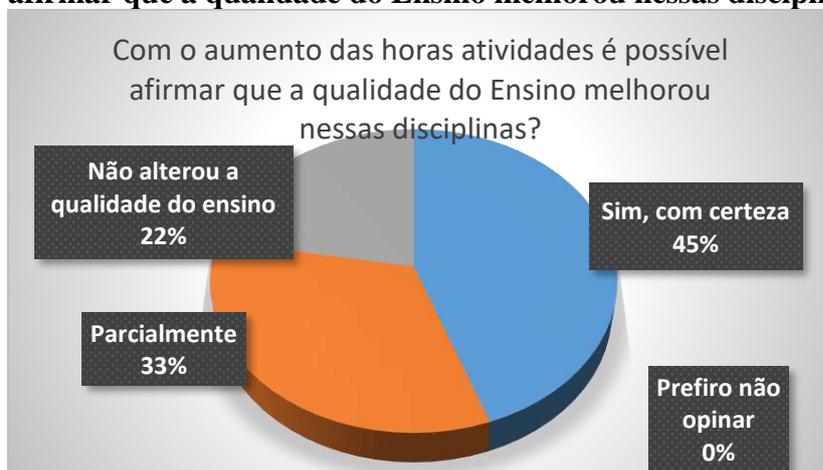


MAZLOM, 2022.

Quanto ao material didático, os professores questionados voltam a afirmar que não há materiais disponíveis para trabalhar a temática das etnias. Embora preconizados pelas políticas educacionais a obrigatoriedade, 67% afirmaram que têm que montar o material para serem usados em sala de aula; ainda para 33% dos professores, quando encontram material tem de fazer as adequações necessárias para serem usadas. A questão da valorização da diversidade étnico-racial na sociedade ainda é um desafio a ser superado, sobretudo nas instituições escolares.

25- Com o aumento das horas atividades e ministrar três disciplinas, é possível afirmar que a qualidade do Ensino melhorou nessas disciplinas?

Gráfico 19: Com o aumento das horas atividades e ministrar três disciplinas, é possível afirmar que a qualidade do Ensino melhorou nessas disciplinas?



MAZLOM, 2022.

No gráfico 19, quando questionados sobre as horas atividades, 22% responderam que não houve alteração na qualidade do ensino, dando margem a inferir que o planejamento estava bom e assim permaneceu; os 33% afirmaram que a qualidade melhorou parcialmente, enquanto 45% afirmaram positivamente que o aumento do tempo de planejamento melhorou a qualidade do Ensino de História. Em análise, se somar os 33% com os 45%, teremos o 78% dos professores afirmando que o aumento de tempo para planejar ajuda no ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB no artigo nº 67, item V, aponta de maneira clara que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes inclusive nos termos dos estatutos e nos planos de carreira do magistério público: período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga de trabalho. Hora Atividade é o tempo reservado ao professor em exercício de docência para estudos, avaliação e planejamento.

A hora-atividade pode se constituir em um espaço de formação continuada, de acordo com Demo, esse pode ser um espaço onde cabem propostas de formação continuada que se voltem para o “saber estudar”, saber pesquisar e elaborar individual ou coletivamente suas sínteses e aprendizagens (DEMO, 1991, p.191). Assim, o professor desenvolve sua identidade como profissional da escola e não apenas como especialista de sua disciplina e que é nestes momentos de estudos coletivos que poderão surgir iniciativas que permitam mudanças significativas no processo pedagógico.

26- No ano de 2020, como foi ministrar aulas remotas de História?

Gráfico 20: No ano de 2020, como foi ministrar aulas remotas de História?



MAZLON, 2022.

Para 44% dos questionados, o Ensino de História no período de pandemia foi desafiador e não conseguiram atingir os objetivos propostos, ao passo que, os demais que correspondem a 56% participantes da pesquisa, não ministraram aula na disciplina de História no ano letivo de 2020.

Com a portaria nº 343 de 17 de março de 2020, o MEC dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais no período de pandemia. O Conselho Nacional de Educação (CNE), de forma a apoiar e legalizar a utilização do ensino remoto, em 28 de abril de 2020 lançou parecer tornando favorável a reorganização do calendário escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID – 19. O parecer foi homologado pelo Ministério da Educação, em 29 de maio de 2020.

Embora o ensino remoto tenha sido regulamentado pelo MEC, ninguém estava preparado para utilizá-lo. Sistemas educacionais, escolas, professores, famílias e alunos tiveram que se adaptar rapidamente às aulas remotas. A utilização da tecnologia digital se tornou imprescindível para a situação e as desigualdades, presentes em nosso país, revelaram grandes desafios para a continuidade das atividades escolares de forma remota (COSTA, NASCIMENTO, 2020).

Lockmann *et al* (2020), consideram que o trabalho no ensino remoto provoca uma exaustão profissional. O trabalho do professor vai além da carga horária contratada e o professor encontra-se disponível nos três turnos para planejar ações, alimentar plataformas online, realizar webconferências, responder às perguntas e tirar dúvidas por WhatsApp, corrigir atividades e avaliar os alunos a partir desse novo molde de ensino.

27- Teoricamente, os livros didáticos devem atender as temáticas e as habilidades da BNCC. Na sua opinião, na prática isso ocorre?

Gráfico 21: Os livros didáticos devem atender as temáticas e as habilidades da BNCC. Na sua opinião, na prática isso ocorre?



MAZLOM, 2022.

O uso ou não dos livros didáticos é uma pauta que, em geral, gera conflitos de opiniões. Nesse caso, 22% usam as imagens dos livros didáticos como suporte para suas aulas; outros 22% afirmaram que usam os livros porque contemplam os conteúdos (Unidade Temáticas) propostos pela BNCC; enquanto 11% não usam porque a linguagem e as atividades são complexas para serem desenvolvidas pelas turmas; no entanto, predominantemente 45% responderam que não conseguem utilizar os livros didáticos, pois não contemplam os conteúdos (Unidades Temáticas) da BNCC.

Sem dúvida, esta questão sobre os livros didáticos precisa de uma pesquisa mais apurada, no entanto, no que diz respeito a presente pesquisa, é possível compreender que o material de apoio pedagógico para ser utilizado em sala de aula carece de adequação na linguagem, para que seja apropriada para os Anos Iniciais e estar de acordo com as habilidades e competências que devem ser desenvolvidas em consonância com a BNCC.

Sobre os livros didáticos, Circe Bittencourt (2008) afirma que são os mais usados instrumentos de trabalho integrantes da “tradição escolar” de professores e alunos, fazem parte do cotidiano escolar há pelo menos dois séculos. Os livros de História, particularmente, têm sido vigiados tanto por órgãos nacionais como internacionais, sobretudo após o fim da Segunda Guerra Mundial, desde então, os livros didáticos de História são mais visados pelas autoridades.

Bittencourt apresenta várias críticas ao livro didático, como “produto cultural fabricado por técnicos que determinar seus aspectos materiais, o livro didático caracteriza-se, nessa

dimensão material, por ser uma mercadoria ligada ao mundo editorial e à lógica da indústria cultural do sistema capitalista. Constitui também um suporte de conhecimentos escolares propostos pelos currículos educacionais (...) faz que o Estado esteja sempre presente na existência do livro didático” (...). (BITTENCOURT, 2008, p.301).

Realisticamente, o livro didático de História é apenas uma das fontes de saberes históricos. Logo, não pode ser tomado como “a única fonte”, ou “a mais verdadeira”, ou “a melhor”, nem tampouco “a pior” (FONSECA, GUIMARÃES, 2021). Há inúmeras fontes, materiais e linguagens que têm sido incorporados ao processo de ensino e aprendizagem de História.

28- Como usa o livro didático na sala de aula?

Tabela 8: Como usa o livro didático na sala de aula?

1	anonymous	Não uso
2	anonymous	Apenas como suporte
3	anonymous	Como material suporte
4	anonymous	Como suporte
5	anonymous	O livro didático é usado para leitura , através leitura abordada será elaborados as questões .
6	anonymous	Quando o conteúdo dá, faço a leitura do texto com eles e as atividades propostas mas sempre tenho que acrescentar com mais atividades e outros textos .
7	anonymous	Como complemento.
8	anonymous	Não uso
9	anonymous	Uso o livro apenas quando posso explorar algumas imagens e atividades.

MAZLUM, 2022.

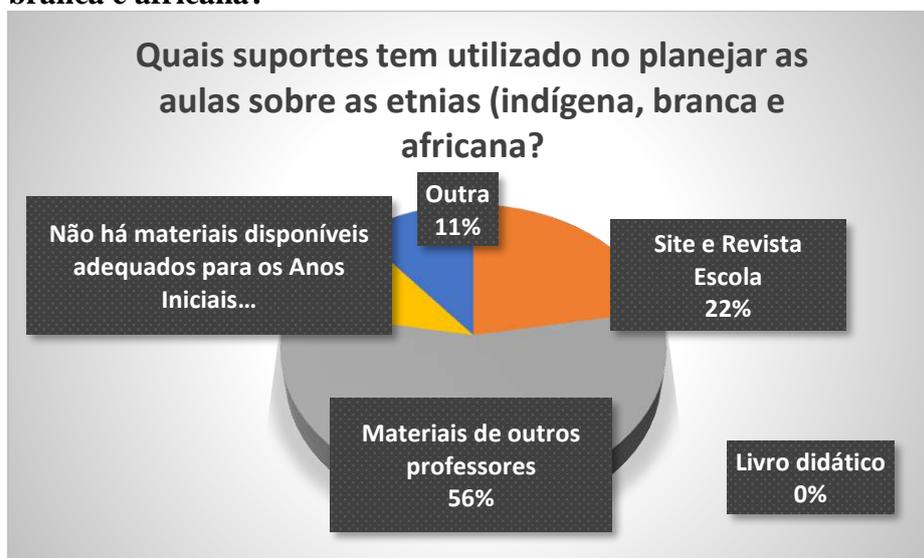
Observando as respostas apontadas sobre como usa o livro didático, pode-se perceber o uso parcial do material, usado como “suporte” e “complemento”, seleção de “imagens” e de uma ou outra “atividade” para o desenvolvimento do planejamento das aulas. Em análise, o uso do livro didático de História nos Anos Iniciais é pouco ou quase nunca usado pela maioria dos professores, o que nos leva a pensar sobre várias questões como: o investimento financeiro de um material que pouco contribui para o objetivo que se propõe que é auxiliar o professor na prática em sala de aula; e o outro é a (in)adequação do material.

Em pesquisa realizada sobre o uso do livro didático, alguns professores apontaram pertinentemente que o “modelo de livro proposto pelo PNLD; nas especificações atuais, limitam-se as possibilidades de interferência da criança no material didático – ela não pode pintar, nem escrever uma vez que se trata de um livro para leitura, que será usado durante três anos por vários alunos” (HAMMERSCHMITT, 2010, p.70).

Como seria um livro didático adequado para ser utilizado nos Anos Iniciais? A pesquisadora Ida Hammerschmitt, na sua dissertação “O Livro didático em aulas de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (2010), respondeu à questão na perspectiva dos professores que afirmaram que o livro didático ideal para trabalhar com os alunos deveria ser elaborado em forma de gibi, porque as crianças gostam deste tipo de texto, que atrai a atenção; deveria ser dinâmico, contendo mais histórias ilustradas com textos menores, mais simples e objetivos; com mais fotos interessantes; com atividades para a reflexão e análise dos fatos de forma crítica; incluiriam citações de pessoas da época, fotos e imagens regionais, com atividades mais interessantes e criativas; e, ainda, deveria ser consumível, permitindo a intervenção dos alunos.

29- Planejamento: Quais suportes tem utilizado no planejar as aulas sobre as etnias (indígena, branca e africana)?

Gráfico 22: Quais suportes tem utilizado no planejar as aulas sobre as etnias (indígena, branca e africana)?



MAZLOM, 2022.

Sobre o suporte didático utilizado para planejar as aulas sobre as etnias indígena, branca e africana, o livro didático não é uma opção de apoio; 11% afirmaram que não tem materiais disponíveis sobre a temática apropriados para os Anos Iniciais; os demais professores, que

compõe 78%, utilizam sugestões de materiais de outros professores disponíveis na internet e no site da Revista Escola, em geral, as atividades precisam ser adaptadas.

A temática sobre as etnias no ensino iniciou em 2003 por meio da Lei Federal nº 10.639, que determinou a inclusão, no currículo da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”; no ano seguinte, em 2004, foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e a Resolução nº 1 do CNE, de 7 de junho de 2004, que institui as Diretrizes. Assim, houve alterações na Lei Federal nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB) com o acréscimo de dois artigos que se referem ao Ensino de História.

O artigo “26-A”, da Lei 10.639/2003, trata da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura da África e Afro-brasileira, e define “o que ensinar”, “o conteúdo programático”, “resgatando” a importância do estudo da luta dos africanos e afro-brasileiros, da História e da cultura desses povos. O parágrafo 2º estabelece que os conteúdos devem ser objeto de todas as disciplinas, em especial das disciplinas Educação Artística, Literatura Brasileira e História Brasileira. Registre-se que não é objeto apenas da disciplina História, mas também das correlatas.

O segundo acréscimo foi no artigo “79-B” que inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra. Trata-se de uma referência à memória (dia da morte) de Zumbi dos Palmares, um dos principais líderes da luta dos escravos no Quilombo dos Palmares pelo fim do regime escravocrata. Para muitas lideranças dos movimentos sociais e historiadores, a “institucionalização do dia 20 de novembro no calendário escolar é um importante contraponto à memória oficial que comemora o dia da libertação dos escravos como uma dádiva da Princesa Isabel, consagrada na História como a Redentora dos Escravos” (FONSECA, GUIMARÃES, 2021, p.24).

As lutas e as demandas dos movimentos sociais por mudanças nas políticas sociais culminaram com a publicação da Lei Federal nº 11.645, de 10 de março de 2008, que trouxe novas alterações à LDB e modificou a Lei Federal nº 10.639, determinando a obrigatoriedade da inclusão do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos ensinos fundamental e médio, públicos e privados.

Foram feitas alterações e modificações no artigo “26-A” e respectivos parágrafos que passaram a ter a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008)

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

As alterações e modificações, inseridas na LDB pela Lei Federal nº 11.645, de 10 de março de 2008, não invalidaram nem revogaram as leis anteriores, mas acrescentaram os pressupostos dos estudos referentes à questão indígena. Esse complemento refere-se ao conteúdo, uma vez que vários outros aspectos importantes em relação à educação escolar indígena possuíam regulamentação (FONSECA, GUIMARÃES, 2021, p.24).

30- Planejamento: É possível encontrar opções de suporte na área de História para os Anos Iniciais?

Gráfico 23: É possível encontrar opções de suporte na área de História para os Anos Iniciais?



MAZLOM, 2022.

Sobre o questionamento do suporte didático para os Anos Iniciais, 22% afirmaram que não encontram; para outros 22%, quando encontram é inadequado; enquanto outros 34% disseram que às vezes encontram dependendo da temática. Apenas 22% afirmaram que encontram muitas opções. Sendo assim, não houve consenso nas respostas, mas se pode inferir

que é difícil encontrar suporte adequado, em geral, são encontradas atividades com textos com abordagens arcaicas e imagens de má qualidade.

A utilização de recursos didáticos para o ensino-aprendizagem na disciplina de História, no cenário do sistema educacional brasileiro, foi sempre imprescindível para a viabilização de melhor aproveitamento do trabalho pedagógico. E por assim saber, aumenta cada vez mais a preocupação pela sua ausência ou indisponibilidade nas escolas, uma vez que não basta os abstratos conteúdos, livros, giz e lousa.

A realização de qualquer atividade requer um planejamento prévio e a utilização de materiais que lhe dê os subsídios necessários para a sua efetivação. No caso do ensino de História, o uso de recursos didáticos poderá facilitar a leitura de mundo dos alunos, ampliando-a além de favorecer a ação de criticidade. É evidente que não basta o professor lançar mão de qualquer recurso para abrilhantar ou, simplesmente, colorir suas aulas; é necessário que seja feita uma seleção criteriosa do material e que esteja, é claro, de acordo com o que se está objetivando. A sintonização entre esses recursos e o tema a ser trabalhado deve ser levado em consideração (BASTOS, BASTOS, 2020).

Uma aula enriquecida com recursos didáticos é como uma refeição bem temperada e que proporciona o apetite, como ressaltou o psiquiatra Içami Tiba (2006):

O professor, qual um bom cozinheiro, poderia preparar a aula com preparativos e entradas, antes de servir o prato quente, e culminar com a sobremesa. Mesmo sem entradas nem aperitivos, se a aula for bastante prazerosa, todos sentirão vontade de absorvê-la. Portanto, a palatabilidade é muito importante (TIBA, 2006, p. 41).

Assim, dentre os recursos didáticos úteis às aulas de História, acredita-se que a internet é a que aparece como essência, pois não basta a pesquisa em fontes escritas e talvez ultrapassadas, uma vez que novos estudos e/ou novas pesquisas tendem a divulgar resultados com supostas mudanças relacionadas ao que se sabia. Nesse sentido, o professor de História deve lançar mão do que estiver ao seu alcance e produzir os recursos didáticos prioritários que possam influenciar a integração entre professor/aluno/conteúdo e gere, conseqüentemente, um aprendizado qualitativo. Defende-se que em pleno século tecnológico e de conhecimento globalizado, “extrapole-se o limite de exposição oral, nas aulas rotineiras e, muitas vezes, consideradas chatas e desprovidas de qualquer motivação, e parta-se para um trabalho mais dinâmico e mais concreto” (BASTOS, BASTOS, 2020).

31- Segundo a BNCC "o historiador indaga a identificar, analisar e compreender os significados de diferentes objetos, lugares, circunstâncias, temporalidades, movimentos de pessoas, coisas e saberes". Sente-se preparado para desempenhar o papel do historiador descrito pela BNCC?

Tabela 9: Sente-se preparado para desempenhar o papel do historiador descrito pela BNCC?

MAZLOM, 2022.

1	anonymous	Não
2	anonymous	Não
3	anonymous	Não. Minha formação está em outra área.
4	anonymous	Um pouco
5	anonymous	Não o professor (a) , tenta explicar o conteúdo da melhor forma para os alunos entender.
6	anonymous	Mais ou menos, sempre que vejo a temática para trabalhar, estudo bastante para esclarecer bem para os alunos .
7	anonymous	Sim.
8	anonymous	Sim
9	anonymous	Parcialmente.

Observando a tabela 9, praticamente 50% dos professores afirmaram que não se sentem preparados para desempenhar o papel de historiador conforme descrito pela BNCC, apenas 22% afirmaram que se consideram aptos e preparados para desenvolver o papel de historiador de acordo com a BNCC. Os gráficos 24 e 25 ajudam a identificar a dificuldade que maioria dos professores sentem em relação ao Ensino de História, como no caso, a falta de Formação Continuada. A questão da Formação Continuada foi bem discutida nos capítulos anteriores, mas reiteramos que, a mesma pode auxiliar em muito os professores para compreender o processo do Ensino de História no contexto da BNCC.

De forma geral, no âmbito educacional, a sensibilidade, a indagação teórica e a criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, presentes nos contextos escolares fazem parte da atividade docente, proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir, de produzir e distribuir conhecimentos. Problematizando e analisando as situações da prática social de ensinar, o professor utiliza o conhecimento elaborado das ciências,

das artes, da filosofia, da pedagogia e das ciências da educação como ferramenta para compreensão e da proposição do real (BITTENCOURT, 2008).

32- Formação Continuada na área de História: Desde 2016, tem sido oferecida pela Gerência Municipal de Educação desde 2016?

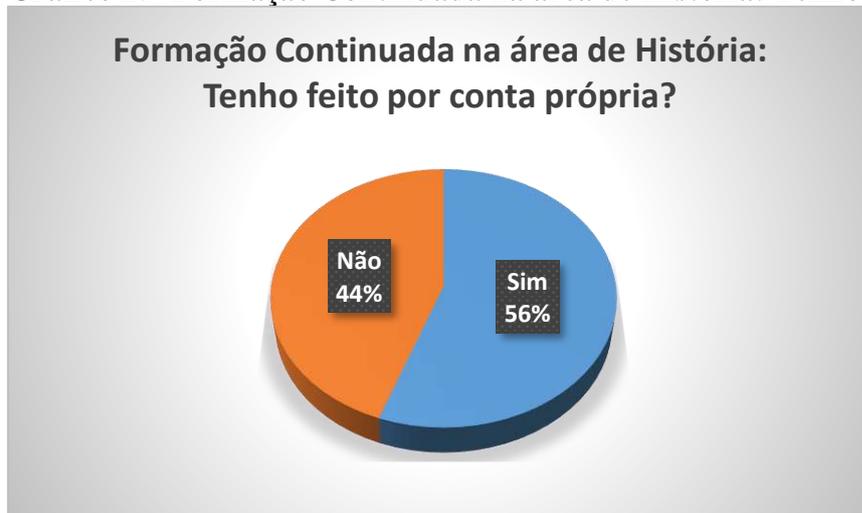
Gráfico 24: Formação Continuada na área de História: Desde 2016, tem sido oferecida pela Gerência Municipal de Educação desde 2016?



MAZLOM, 2022.

33- Formação Continuada na área de História: Tenho feito por conta própria?

Gráfico 25- Formação Continuada na área de História: Tenho feito por conta própria?



MAZLOM, 2022.

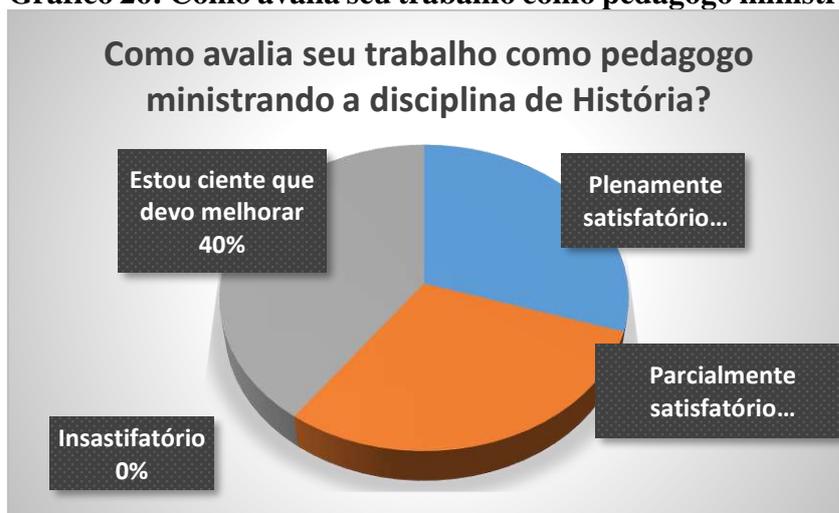
Os gráficos 24 e 25 sobre a Formação Continuada na área de História apontaram que para 89% dos professores da REME⁴² não foi oferecida essa prática, desde 2016, na área de História. Por outro lado, há um número expressivo, 56% de professores, que tem buscado se aprimorar

⁴² Rede Municipal de Educação de Naviraí

nesta área por conta própria. A Formação Continuada é um investimento profissional, conforme Bittencourt (2008) é um processo de valorização que envolve a formação inicial e continuada, articulada, identitária e profissional. A formação identitária é epistemológica, ou seja, reconhece a docência como um campo de conhecimento específico configurado em quadro grandes conjuntos, a saber: conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionada ao campo da prática profissional; conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; e o último, conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social. Dessa forma, a formação identitária é também profissional, ou seja, à docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social.

34- Como avalia seu trabalho como pedagogo dando ministrando a disciplina de História?

Gráfico 26: Como avalia seu trabalho como pedagogo ministrando a disciplina de História?



MAZLUM, 2022.

A questão em que o professor autoavalia o seu desempenho enquanto professor pedagogo para ministrar a disciplina de História apontou que 40% estão cientes que devem melhorar no sentido de aprimoramento; enquanto 30% consideram seu trabalho plenamente satisfatório, o que é excelente; e ainda os demais, que correspondem a 30%, consideram parcialmente satisfatório. Em análise, os primeiros 40% somados com os últimos 30% indicaram que 70% dos professores não se sentem satisfeitos com a maneira como conduzem o Ensino de História. De acordo com Camila Zentner Tesche a autoavaliação é importante para que o educador aprenda a exercitar o olhar para si, retomar o que aprendeu, perceber quais as suas dificuldades, dialogar com o professor que é seu parceiro mais experiente e discutir sobre o que pode melhorar, quais as estratégias para seguir em frente, e, claro, avançar nos pontos que ainda não estão bons (2020).

35- A carga horária de 1 hora aula semanal para a disciplina de História é:

Gráfico 27: A carga horária de 1 h/a semanal para a disciplina de História é:



MAZLUM, 2022.

A carga horária para ministrar a disciplina de História é um dos aspectos que interfere na qualidade do ensino, uma vez que há número expressivo de habilidades e competências que devem ser desenvolvidas com alunos em apenas 50 minutos semanais. Conforme o gráfico acima, todos os professores concordam que não são suficientes para desenvolver um trabalho como se deve; e ainda, 44% afirmaram que é insuficiente, enquanto 56% acreditam que é parcialmente suficiente. Em análise, pode-se afirmar que, a carga horária é insuficiente. Na área das Ciências Humanas, os componentes curriculares História e Geografia possuem uma aula semanal com 50 minutos. No entanto, ambas as disciplinas nos Anos Iniciais ajudam aos estudantes saber em qual sociedade estão inseridos, o seu lugar no mundo, a sua cultura, seu território e antepassados. Elas estão distribuídas na BNCC de maneira temporal, contribuindo assim de forma igualitária no decorrer do processo de ensino.

No final deste capítulo, retomo ao fragmento do livro *Alice nos país das maravilhas* (CARROL, 2009), especialmente o diálogo das personagens que estão no mesmo lugar e tempo, embora Alice não queira ser considerada como os demais “loucos”. Não mais depende dela a escolha, como bem pontuou o gato. Similarmente, todos os que estão na educação se sentem emaranhados e envoltos com todas as questões que a envolve no que diz respeito às horas atividade, o planejamento, ter ou não acesso material ou suporte pedagógico, a metodologia com abordagem eurocêntrica ou decolonial. Sim, os professores não podem fugir as questões que afetam diretamente o ensino.

3.1 Produto final: Sequência didática

O Produto Final é uma Sequência Didática –SD que pode ser definida como sendo “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p.18). Portanto, é um planejamento meticuloso vinculado aos objetivos de ensino.

Em geral, outros termos podem ser utilizados como sinônimos de Sequência Didática-SD como unidade didática, unidade de programação ou unidades de intervenção pedagógica, porém todas se referem ao instrumento que permitem as três fases de intervenção reflexiva: planejamento, aplicação e avaliação (ZABALA, 1998, p.18).

No decorrer da pesquisa, pode-se perceber que não pode ficar refém dos livros didáticos como única ferramenta de recurso pedagógico, mas que podemos construir nosso material para ser usado e compartilhado com nossos pares. Pertinentemente, a “Sequência didática para os Anos Iniciais: aspectos sobre a formação da população brasileira” faz parte da Unidade Temática das turmas de 4º ano dos Anos Iniciais e apresenta sugestões que podem auxiliar os professores, textos com linguagem acessível para a faixa etária, algumas atividades e reflexões. Reconheço que é apenas uma proposta que pode ser implementada pelos demais professores incluindo outros tópicos relevantes que não foram elencados.

Os textos e as atividades selecionadas tiveram o intuito de que os estudantes pudessem fazer uma comparação do que sabem agora (antes de iniciar as aulas) e depois comparar com o que aprenderam no decorrer da sequência didática. Considero importante a construção do conhecimento passo a passo, especialmente para a faixa etária entre nove e dez anos, que fazem comparação e inferências. Poderá perceber que foram várias aulas para informar sobre etnia indígena em nível mundial, nacional, estadual e municipal, bem como, como nativos brasileiros, destacar a cultura e a relação com o meio ambiente. Colocar vídeos sobre pessoa de origem indígena tem o objetivo de os fazer perceber enquanto pessoas da sociedade brasileira. Logo, ao olhar em sua volta e notar seu colega, vizinho, transeunte indígena, no cotidiano não causará estranheza, mas apenas a percepção de que estão no seu lugar de direito.

Ainda, os portugueses, como representantes da etnia branca, foram abordados como corajosos navegadores dos oceanos, comerciantes e exploradores da Índia, da América e do litoral Africano. A busca sem limite de riqueza os fizeram explorar as riquezas naturais brasileiras, mão-de-obra indígena, e ainda, se envolveram no tráfico humano (africanos). Por fim, algumas aulas farão os estudantes conhecerem que os povos africanos foram grande exemplo de sociedade organizada e evoluída, fortes e trabalhadores, com profissões especializadas,

habilidades de comércio, manejo com agricultura e entre outras aptidões, com o intuito de destacá-los pessoas altamente qualificadas e cientes de seu papel social; mas que foram sequestradas e escravizadas.

Apresentados os fatos, não se pode discorrer sobre aspectos da formação da população brasileira sem mencionar as três etnias de maior predominância no Brasil. Como proposta de sequência didática, reconheço que em muito pode ser aprimorada em conteúdo, mas desde já fico satisfeita com a possibilidade de alguma ter contribuído com meus pares no Ensino de História.

Ainda, a implementação da lei 11645/2008 torna obrigatório o ensino da cultura afro-brasileira e indígena no Ensino Fundamental e Médio, tanto em escolas públicas como privadas, com o intuito de mostrar a importância que esses povos tiveram na formação do nosso país, resgatando e valorizando suas contribuições nas áreas social, econômica e política na constituição do Brasil.

Como professores, sabemos como a outra história do Brasil era contada, na visão eurocêntrica, narrando a versão como se fossem os desbravadores de um território desabitado, que vieram para formar uma nação forte e soberana. No entanto, o Brasil, enquanto colônia de Portugal, foi explorado para enriquecer a corte portuguesa, sem, no entanto, ter a pretensão inicial de formar uma nação forte e independente.

Atualmente, devemos ensinar sobre a formação da população brasileira envolvendo as etnias indígenas, os brancos, representados inicialmente pelos portugueses, seguido pelos africanos. Portanto, se deve problematizar fatos sob uma nova óptica, no caso, dos explorados, dando a voz e vez para uma narrativa decolonial. Sem dúvida, a consciência histórica, que é a consequência de nossa formação pessoal e profissional nos permite, em sala de aula, a analisar, comparar, questionar e interpretar sobrepondo a uma história eurocêntrica anteriormente ensinada que, em geral, desprestigiavam tanto os indígenas como os africanos. Portanto, a Sequência Didática contém textos que podem ser usados como suporte para pesquisa, mas também podem ser adaptados para serem usados em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta pesquisa, coube-me rever vários conceitos e possibilidades enquanto professora e pesquisadora, pois não é fácil encarar o nosso trabalho sob o prisma de uma “lupa” em que se detecta todas as falhas e fragilidades em ministrar uma disciplina tão singular como o Ensino de História, mas o processo foi de enriquecimento intelectual que, por fim, resultará na qualidade do ensino tanto no nível pessoal quanto no profissional. E ainda, poderei contribuir para que meus colegas de profissão tenham acesso ao material pedagógico intitulado “Sequência Didática para os Anos Iniciais: formação da população brasileira” que foi o produto final da minha pesquisa de dissertação.

Conforme mencionada na introdução, optei por desenvolver a pesquisa que teve como objetivo investigar o Ensino de História nos Anos Iniciais, uma vez que, sou professora pedagoga ministrando a disciplina de História, o público-alvo são estudantes de seis a dez anos de idade. Eles estão tendo o primeiro contato com o Ensino de História, algo que fará parte da formação acadêmica para uma vida; assim como a nossa geração ainda se lembra da famosa pergunta “Quem descobriu o Brasil?” e automaticamente recitamos sem hesitação “Pedro Alves Cabral”; naturalmente, no decorrer do tempo fomos construindo nossa consciência histórica dos fatos através da continuação da nossa formação pessoal e acadêmica que nos permitiu (re)analisar com criticidade os fatos que outrora nos foram ensinados como verdade que se reflete na metodologia do ensino.

Dito isso, reitero que os Anos Iniciais estão tendo os primeiros contatos com a história em geral, mais especificamente sobre a História do Brasil que não deve se restringir à versão eurocêntrica, mas se deve dar a vez da fala à versão decolonial – dos povos explorados; dessa forma, os docentes poderão desenvolver o processo de comparação, contextualização, interpretação e análise dos fatos propostos pela BNCC (2017).

Duas hipóteses foram levantadas, a primeira de que as mudanças das políticas públicas educacionais impactaram positivamente na Rede Municipal de Ensino de Naviraí-REME, favorecendo, portanto, o Ensino de História nos Anos Iniciais; o primeiro capítulo trouxe à tona alguns apontamentos sobre leis nacionais e adequações municipais; inicialmente, a adequação ao Ensino Fundamental de nove anos (Lei 11.114/2005). No período de transição, a REME proporcionou Formação Continuada a todos os professores. Ainda, Naviraí foi um dos primeiros municípios que fez adequação em nível nacional. Em seguida, em 2008, a lei 11.738 dá o direito aos professores terem 1/3 de horas atividades para serem usadas para estudo, planejamento e entre outras funções que podem ser realizadas nesse período de tempo. Nesse ínterim, o Estado de Mato Grosso do Sul junto com quatro governadores de outros estados contestou por meio de

uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4167, de 29 de outubro de 2008. Assim, o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou a ADIN em 2011, considerando totalmente constitucional, a partir de 2011, os estados e municípios deveriam se adequar ao que a lei determina.

No ano seguinte, em 2012, a REME realizou algumas mudanças educacionais como a inclusão da disciplina de Produções Interativas que iria contribuir de maneira sistematizada com a grade curricular de Língua Portuguesa, assim os professores passaram a ter 1/3 de horas atividades. Posteriormente, em 2016, o último de impacto de maior relevância foi a reorganização curricular dos Anos Iniciais em que as cinco disciplinas de um professor regente foram divididas para dois professores; no caso, um professor ministra as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, e outro as disciplinas de Ciências, Geografia e História. Essas mudanças foram feitas para se adequar à lei 11.738/2008.

A segunda hipótese foi uma afirmação de que o Ensino de História ministrado nos Anos Iniciais está sendo ministrado de forma satisfatória porque os professores pedagogos desenvolvem práticas metodológicas que atendem às reflexões históricas de acordo com o norteamento da BNCC; antes de fazer uma afirmação, torna-se pertinente ressaltar que no segundo capítulo, mais especificamente, o segundo tópico discorre sobre fundamentos metodológicos do Ensino de História que vários pesquisadores contribuíram para implementar à discussão, começando por Libâneo (2015) que apontou sobre a formação dos professores que devem associar dois requisitos: o domínio dos conteúdos da disciplina e o domínio de saberes e habilidades para ensinar os conteúdos, independentemente da licenciatura. E ainda que, na licenciatura em Pedagogia, em que se forma o professor polivalente para a etapa inicial da Educação Básica, é frequente a predominância do aspecto metodológico das disciplinas sobre os conteúdos.

Por outro lado, o ensino bem sucedido depende da metodologia que segundo Schmidt, Cainelli (2004) devem contemplar os itens a seguir, como o trabalho com as fontes, não como ilustração da narrativa histórica e de sua exposição, de seu discurso, (...) mas como ponto de partida para a prática do ensino da História; a constante relação entre o passado e o presente, condição teórica elementar para o estudo da História, não no sentido de constatação de “como era” e “como é”, mas no intuito de analisar os porquês das permanências e transformações; e o trabalho com as diferentes temporalidades.

Outro aspecto importante para o ensino é a consciência histórica que, segundo Jörn Rüsen (2001, p.57), compreende-se a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmo, de forma tal que possam

orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo. Nessa concepção, todas as pessoas, independentemente de sua formação acadêmica pode interpretar, compreender o mundo e sua relação com o tempo e com o outro.

Em consonância, cabe aos professores dos Anos Iniciais “conhecer a história e ser capaz de praticar o método de análise crítica dos enunciados e de construção do conhecimento é uma necessidade, se almejarmos formar um pensamento autônomo, crítico e criativo” (CERRI, 2011, p.58). Por fim, as autoras Selva Guimarães Fonseca e Iara Vieira (2021) acreditam que aquilo que o professor ensina e deixa de ensinar, bem como aquilo que o aluno aprende e deixa de aprender, vai muito além do que está “prescrito” nos currículos e nos livros didáticos.

Respondendo a afirmação da segunda hipótese, sim, o professor pedagogo é capaz de desenvolver um trabalho satisfatório sobre as reflexões históricas, desde que esteja engajado no processo. O engajamento pessoal frente às mudanças do tempo, sobretudo a formação inicial (graduação) e continuada enquanto profissional irá sobretudo auxiliar na fundamentação metodológica do Ensino de História.

No terceiro capítulo discorri sobre a pesquisa realizada com professores que ministram a disciplina de História nos Anos Iniciais da Rede Municipal de Ensino-REME. Pode-se destacar alguns pontos mais relevantes; sobre formação acadêmica, o número de professores que responderam os questionários foram nove, um número expressivo, tendo em vista que havia uma projeção de doze. Assim, foi possível fazer uma análise que refletisse a realidade e a opinião da maioria. Como esperado, o número de professores do sexo feminino é mais expressivo do que o masculino, que representa 11%. A maioria (82%) possuem uma segunda licenciatura; apenas 1 professor (11%) não possui pós-graduação. Assim, no quesito formação, todos os professores pedagogos são habilitados para o ensino, a grande maioria especialista em alguma área educacional.

Quando questionados sobre se tinham ou não conhecimento das mudanças educacionais, mais da metade responderam que estavam cientes (56%), enquanto 44% responderam que não sabiam, no entanto, pressupõem que o desconhecimento pode envolver outros fatores de ordem mais pessoal do que administrativa, ao passo, que há muitos professores recém-formados na REME nos últimos anos.

Sobre como eram ministradas as disciplinas anteriores às mudanças da reorganização curricular afirmaram que os professores regentes priorizavam as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em detrimento das demais disciplinas, no caso, História também. Seguindo esta linha de pensamento sobre a qualidade do Ensino de História, foram questionados

sobre o objetivo da disciplina de História, as respostas indicaram que a maioria sabe, ao passo que, um professor preferiu não opinar, indicando que desconhece.

Sobre o uso das horas atividades, afirmaram que contribuem sobremaneira para o planejamento das aulas (usam Referencial Curricular de Estado do MS), uma vez que os livros didáticos são pouco usados pela maioria dos professores, e ainda, há pouco suporte de materiais didáticos adequados para os Anos Iniciais em relação a linguagem apropriada. Na maioria das vezes, os próprios professores têm que fazer as adequações necessárias para serem usados em sala de aula.

Por fim, quando questionados sobre a metodologia do ensino para o ensino sobre a formação da população brasileira que envolvem as etnias indígena, branca (representados pelos portugueses) e pelo negro (africano); mais da metade dos professores ensinam na versão decolonial dos fatos históricos, os demais que preferiram não opinar, representa grupo de professores que precisam de uma Formação Continuada para que possam se atualizar sobre o termo “decolonial”, bem como posicionamento reflexivo e crítico dos fatos. Ainda, pode-se perceber que, desde 2016, a REME não ofereceu formação na área de História. A pesquisadora Bittencourt (2008) afirma que a Formação Continuada é um investimento profissional e educacional, ou seja, contribui para qualidade do ensino.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado 1988.
- _____. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC, 2007.
- _____. **Ensino Fundamental de Nove Anos: passo a passo do processo de implantação**. Brasília: MEC, 2009.
- _____. IBGE. **Censo de 2010**. <https://censo2010.ibge.gov.br/>.
- _____. **Lei 11.645/2008**. Disponível: <https://www.iffarroupilha.edu.br/regulamentos>.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996.
- _____. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Disponível no http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm.
- _____. **Lei nº 11.645** de 10 de março de 2008.
- _____. **Lei Nº 11.738, DE 16 julho de 2008**. Disponível no [http:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm).
- _____. **Leis de Diretrizes e Base**. Lei 9394/1996.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais**. História. Brasília, DF: MEC, 1996.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**. Brasília: MEC, 1997.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**. Brasília, DF, 1997.
- _____. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília: MEC, 2001.
- _____. **Resolução CNE/CEB N.07 14/12/2010**. Novas diretrizes curriculares para o ensino fundamental de 9 anos. Disponível no [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments /rceb00710.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb00710.pdf).
- _____. **Plano Nacional de Educação: subsídios para a elaboração dos planos estaduais e municipais de educação**. Brasília: INEP, novembro 2001, 123p.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão preliminar. MEC, 2017.
- ABREU, Márcia M. De Oliveira; MIRANDA, Maria Irene. **Ensino Fundamental de Nove Anos no município de Uberlândia: Quem é a criança de seis anos?** In: VIII Seminário Nacional “O Uno e o Diverso na Educação Escolar” – Uberlândia: EDUFU, 2007.
- ABREU. Márcia Martins de Oliveira. **Ensino Fundamental de nove anos: implicações no processo de alfabetização e letramento**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012.
- ABUD, Kátia. **Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária**. In: O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2005, p. 28-41. Revista Trilhas da História. Três Lagoas, v.3, nº6 jan-jun, 2014.p.47-62

ALVES, M. L. **A escola de nove anos: integrando as potencialidades da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.** In: SILVA, A. M. M. *et al.* Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Políticas Educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino. Recife/PE, 2006, p.351-361. (ISBN: 85-373-0095-0).

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do; CASAGRANDE, Roseli Correia de Barros; CHULEK, Viviane. **Ensino Fundamental de nove anos orientações pedagógicas para os anos iniciais.** Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Educação, 2010.

ANDRÉ, Marli. **Práticas inovadoras na formação de professores.** Campinas: Papyrus, 2016.

ARAUJO, Gilda. C. CASSINI, Simone. **A. Contribuições para a defesa da escola pública como garantia do direito à educação:** aportes conceituais para a compreensão da educação como serviço, direito e bem público. **Rev. Bras. Estud. Pedagóg.**, Brasília, v. 98, nº 250, p. 561-579, set./dez. 2017.

BARCA, Isabel (org.) **Perspectivas em educação Histórica.** Centro de Estudos em Educação e Psicologia/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho, 2001.

BARCA, Isabel. **O Pensamento Histórico nos jovens.** Braga: Editora Universidade do Minho, 2000.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá (org.). **Os Currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras.**

BASTOS, Manoel de Jesus. BASTOS, Michelly de Jesus. **Recursos didáticos no ensino de história: Nas escolas de Campo Alegre de Lourdes –BA. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** Ano 05, Ed. 06, Vol. 11, pp. 05-20. Junho de 2020. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/didaticos-no-ensino>, DOI:10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/didaticos-no-ensino.

BATISTA, Sandra S. S; VIEIRA, Emilia P. **Da valorização do Magistério à valorização docente da Educação Infantil. XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2020).**

BITTAR, Marisa. **Mato Grosso do Sul, a construção de um Estado.** MS: Ed. UFMS, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria F (org.) **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 1998.

BITTENCOURT, Circe Maria F. **Propostas Curriculares de História: Continuidades e Transformações.** In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos.** São Paulo: Ed. Cortez, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos.** São Paulo: Ed. Cortez, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 1989

CARLI, Maria Aparecida Ferreira. **Dourados e a democratização da terra: povoamento e colonização da Colônia Agrícola Municipal de Dourados (1946-1956).** Dourados-MS. Editora da UFGD, 2008.

- CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- CERRI, Luis Fernando. **Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história**. Revista de História Regional. Inverno, 2001.
- CERRI, Luiz Fernando. **Ensino de história e consciência histórica: Implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: FGV, 2011.
- CERTAU, Michel de. **A escrita da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. **A técnica do questionário na pesquisa educacional**. Evidência, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.
- CORSINO, Patrícia. **Crianças de seis anos e áreas de conhecimento**. In. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, 2007.
- COSTA, Antonia Erica Rodrigues; NASCIMENTO, Antonio Wesley Rodrigues do. **Os desafios do ensino remoto em tempos de pandemia no Brasil**. VII Congresso Nacional de Educação, 2020.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípios científico e educativo**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. (Biblioteca de educação. Série I. Escola; v.11).
- DOROTÉIO, Patrícia Karla Soares Santos. **Ensinar história nos anos iniciais do ensino fundamental: desafios conceituais e metodológicos**. História & Ensino, Londrina, v. 22, n. 2, p. 207-228, jul./dez. 2016.
- DURAN, M. C. G. **Ensino Fundamental de nove anos: argumentando sobre alguns dos seus sentidos**. In: SILVA, A. M. M. et al. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Políticas Educacionais, tecnologias e formação do educador: 18 repercussões sobre a didática e as práticas de ensino. Recife/PE, 2006, p.337-349. (ISBN: 85-373-0095-0).
- FERREIRA, Anna Rachel. **História e Geografia: uma visão crítica sobre o mundo**. In: Revista Escola. Março, 2014. Disponível no <https://novaescola.org.br/conteudo/1675/historia-e-geografia-uma-visao-critica-sobre-o-mundo>. Acessado 20/05/2021.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas: Papirus, 1993.
- FONSECA, Selva Guimarães; GUIMARÃES, Iara Vieira. **Metodologia do Ensino de História**. 2021. Disponível http://www.uel.br/labted/UAB12S2UEL_8EDU030_TXT.pdf.
- FONSECA, Thais Nívea de Lima. **História e Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- FONSECA, Thais Nívea de Lima. **História e Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- GABRIEL, C. T.. **Um objeto de ensino chamado história: a disciplina de história nas tramas da didatização**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2003, **Tese de Doutorado em Educação**.
- GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

- GARCIA, D. C. **Um lugar chamado Naviraí**. Dourados, MS: Seriema, 2016.
- GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5ª ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- GOMES, Geisiane Anatólia. **Decolonialismo e crítica à história única: possibilidades para a historiografia sobre os povos originários do Brasil. Dissertação de Mestrado**. Universidade Estadual de Ouro Preto, 2018.
- GONÇALVES, D. L. **A colonizadora Vera Cruz Mato Grosso e a formação de Naviraí**. 2015. **Dissertação de Mestrado**. Dourados: UFGD, 2015.
- GUIMARÃES, M. L. S. **Estudos sobre a escrita da História**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.
- HAMMERSCHMITT, Ida. **O livro didático em aulas de história nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dissertação de Mestrado**. Curitiba: UFP, 2010.
- HASPER, N.; PEREIRA, C. M. S. (Org.). **Projeto Jubileu de Ouro de Naviraí: as tecnologias e a rede social Facebook ajudam a comunidade escolar a resgatar a história do município**. Naviraí, MS: NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional, 2013.
- KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. 3ª edição. São Paulo: Editora Atlas, 1996.
- _____. **Projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- LEE, Peter. Prefácio. In: BARCA, Isabel. **O Pensamento Histórico nos jovens**. Braga: Editora Universidade do Minho, 2000.
- LIBÂNEO, Jose Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2015.
- LOCKMANN, Kamila; TRAVERSINI, Clarice; SARAIVA, Karla. **A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente**. Práxis Educativa. Disponível no <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16289/209209213529>.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARJASSI, Célia; Arzani José Henrique. **As políticas públicas e o direito à educação no Brasil: uma perspectiva histórica**. *Revista Educação Pública*. 2021.
- MATO GROSSO DO SUL. **Lei Estadual nº 1195**, de 22 de dezembro de 1958.
- MESSIAS, M. L. (Org.). **Naviraí 50 anos construindo sonhos**. Naviraí-MS: PSAF, 2013.

- MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política.** **Cadernos de Letras da UFF.** Dossiê: literatura, língua e identidade, n.34, p.287- 324, 2008.
- MONTALVÃO, Sergio de Sousa. **A LDB de 1961: apontamentos para uma história política da educação.** **Revista Mosaico.** Volume 2 – Número 3 – 2010.
- MONTEIRO, Ana Maria e GABRIEL, Carmen Teresa. **Ensino de História.** Seção temática. **Revista Educação & Realidade.** v.36 n1, jan/abr 2011. Porto Alegre: UFRGS, 2011.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs). **Ensino de História: entre saberes e práticas.** Rio de Janeiro: Ed. Mauad X: FAPERJ, 2007.
- MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa.** São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.
- MOREIRA, Danilo Leite. **Dos espaços "vazios" ao processo de colonização particular: uma breve história do processo de ocupação do sul de Mato Grosso, atual Mato Grosso do Sul, Ufms,** 2012.
- MOREIRA, Danilo Leite. **Por uma nova história da emancipação político administrativa do município de Batayporã-MS (1953-1964).** **Dissertação de Mestrado.** UFGD, 2015.
- MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- NADAI, Elza. **O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva.** Revista Brasileira de História. V.13, nº 25/26. São Paulo, 1993.
- NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. **A criança na escola e na vida: uma relação fundamental.** **In.** Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, 2007.
- NAVIRAI. **Resolução nº01/2017 GEMED.** Disponível no <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/135682414/assomasul-30-01-2017-p.40>.
- NÓVOA, António. **Apresentação.** **In:** CAMBI, Franco. História da Pedagogia. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1999, p. 11-5.
- NÓVOA, António. **Entrevista.** Entrevistador: Mário Covas. CRE - Centro de Referência em Educação Mário Covas. Documentação SEE-SP, 2003. Disponível: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ent/antonio_novoa.pdf.
- NÓVOA, António. **História da Educação. Relatório da disciplina História da Educação, apresentado no âmbito das provas para obtenção da agregação.** Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 1994.
- NÓVOA, António. **História da Educação: “novos sentidos, velhos problemas”.** **In:** MAGALHÃES, Justino (org.) Fazer e Ensinar História da Educação. Braga/Portugal: LUSOGRAFE, Universidade do Minho, 1998, p. 35-54.
- NÓVOA, António. **História da Educação: Percursos de uma disciplina.** **Revista Análise Psicológica,** 1996, p.417-434.

NUNES, Clarice. **Ensino e Historiografia da Educação**: problematização de uma hipótese (UFF). **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, nº1, 1996.

NUNES, Rodolfo Santos. **Decolonizando o Ensino de História Indígena em uma Oficina Pedagógica para estudantes do Ensino Médio**. Artigo. UnB, Brasília, 2017.

OLIVEIRA, Camila Klen de. **Breve introdução ao giro decolonial**: poder, saber e ser. I Jornada de Iniciação Científica da FACIG – 17 e 18 de novembro de 2016.

OLIVEIRA, S.R.F. **Educação Histórica e a Sala de Aula**: o processo de aprendizagem em alunos das séries Pedagógicas – História. Ano 1, Número 1, março de 2001.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. História. **In**. Ensino Fundamental de nove anos orientações pedagógicas para os anos iniciais. Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Educação, 2010.

PEREIRA, Levi Marques. **Os Kaiowá em Mato Grosso do Sul módulos organizacionais e humanização do espaço habitado**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2016.

PINTO, Adenilda. Couto. B. **Desenvolvimento local: a comunidade como coparticipante**. Revista Brasileira de Planejamento e Desenvolvimento. Curitiba, v. 3, n. 1, p. 165-75, 2014.

QUEIROZ, Paulo R. Cimó. **Uma esquina nos confins do Brasil: o sul do Mato Grosso colonial e suas vias de comunicação (projetos e realidades)**. Dourados: Fronteiras, v. 11, n. 19, p. 197-227, jan./jun. 2009.

RANZI, Serlei Maria Fischer e MORENO, Jean Carlos. **A Avaliação em história nas séries iniciais**. UFPR,

RÜSEN, Jörn. **História viva**: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília, UNB, 2007.

_____. **O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica**: uma hipótese ontogenética relativa a consciência moral. **In**: SCHMIDT, Maria; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão (Org.). Jörn Rüsen e o Ensino de História. Curitiba: Editora UFPR, 2010. p. 51 – 78.

_____. **Razão histórica. Teoria da história**: fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2001.

SANTOS, Michele Ferreira. Identificar a importância do Ensino de história para professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas do município de Nossa Senhora do Socorro-SE. **Monografia de Pedagogia**. UFS, 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMITZ, Adriana Onofre; MARTINS, Morgana de Fátima Agostini. **Adaptações curriculares**. I Jornadas Internacionales “Sociedades Contemporáneas, Subjetividad y Educación”. 9, 10 y 11 de abril de 2014.

SILVA, Marcilene da. **Índios civilizados e escolarizados em Minas Gerais no século XIX**: a produção de uma outra condição de etnicidade. In: GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Histórias de educação: histórias de escolarização. Maria Cristina Soares de Gouvêa; Tarcísio Mauro Vago(org). Belo Horizonte:Edições Horta Grande, 2004.

SILVA, Ana Lucia da. **O ensino de história, África e a cultura afro-brasileira na educação básica**: diálogos possíveis. In: COSTA, Luciano Gonsalves. História e cultura afro-brasileira: subsídios para a prática da educação sobre relações étnico-raciais. Maringá: EUEM, 2010. p. 141-157

SILVA, Aracy Lopes de. **A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares**: introdução. In: FERREIRA, Mariana Kawall Leal; SILVA, Aracy Lopes de (org.). Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. 2ª ed. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, Keyde Taisa da; BICALHO, Poliene Soares dos Santos. **Uma abordagem decolonial da história e da cultura indígena**: entre silenciamentos e protagonismos. Crítica Cultural – Critic, Palhoça, SC, v. 13, n. 2, p. 245-254, jul./dez. 2018.

SILVA, Marco Antonio da; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensino de História Hoje**: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 31, nº 60, p. 13-33 – 2010.

SMARJASSI, Celia; ARZANI, Jose Henrique. **As políticas públicas e o direito à educação no Brasil**: uma perspectiva histórica. **Revista Educação Pública**. v. 21, nº 15, 27 de abril de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/15/as-politicas-publicas-e-o-direito-a-educacao-no-brasil-uma-perspectiva-historica>.

TELES, Micheke Rotta. **Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e suas ideias sobre História e o Ensino de História**. Dissertação de Mestrado. UEPG, 2015.

TESCHE, Camila Zentner. **Autoavaliação docente**. **Revista Escola**. <https://novaescola.org.br/conteudo/19979/autoavaliacao-docente-o-que-refletir-sobre-2020>.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TIBA, Içami. **Ensinar Aprendendo**: novos paradigmas na educação / Içami Tiba. – 18 ed. rev. e atual. São Paulo: Integrare Editora, 2006.

TRUBILIANO, Carlos Alexandre Barros. **Rumo ao Oeste**: Apontamentos acerca da Marcha para Oeste no Sul de Mato Grosso. Texto integrante dos Anais do XVIII Encontro Regional de História – O historiador e seu tempo. ANPUH/SP – UNESP/Assis, 24 a 28 de julho de 2006.

Uzun, Julia Rany Campos; PAULA, Bianca Scalon Peres de. **Aprendizagem da geografia e história**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2019. 176 p.

VEDOVOTO, Felipe Silva. **O Ensino de História nos Anos Iniciais**: desafios e prática docente em Mato Grosso do Sul. **Dissertação de Mestrado**. UEMS, 2018.

VIEIRA, J. M. D. **Piso salarial para os educadores brasileiros: quem toma partido?** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. 224 p.

ZAMBONI, Ernesta. **História Integrada é um eufemismo.** In: Revista do Instituto Brasileiro de Edições.

ZANATTA, Luana Angélica Alberti; ZANOTELLI, Paula Maria; PERETTI, Tatiana. **O ensino fundamental de nove anos e os processos de alfabetização e letramento.** Revista **Rei- Revista de Educação do Ideau**. Vol. 10 – Nº 21 - Janeiro - Julho 2015.

ZARBATO, Jaqueline Martins. **Memória e ensino de história: as interfaces entre a formação e o saber de professoras.** **Revista Tempo e Argumento**. Florianópolis, v. 5, n.9, jan./jun. 2013. p. 134 - 152.

ANEXOS

PESQUISA SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE NAVIRAÍ

A pesquisa tem como público alvo professores, regente II, que ministram a disciplina de História na Rede Municipal de Ensino de Naviraí-MS.

QUESTIONÁRIO

I- INFORMAÇÕES PESSOAIS:

1- Idade

- () 18 a 25 anos
 () 25 a 35 anos
 () 36 a 45 anos
 () 46 a 55 anos
 () acima de 56

2- Sexo

- () Feminino
 () Masculino

3- Formação acadêmica:

- () Pedagogia.
 () Pedagogia e História.
 () História.
 () Pedagogia e outra licenciatura.

4- Pós-graduação

- () Sim
 () Não

Qual: _____

5- Tempo de atuação no magistério:

- () 1 a 5 anos
 () 6 a 10 anos
 () 11 a 15 anos
 () 16 a 20 anos
 () mais de 21 anos

II- PESQUISA ENSINO DE HISTÓRIA

6- Em 2016 houve com a nova política educacional na Rede Municipal, todas as turmas dos Anos Iniciais passaram a ter dois professores regentes para que pudessem atender a lei 11.738/2008 (aumentar as horas atividades). Estava ciente do motivo dessa mudança?

- () Sim.
 () Não.

7- Anterior, ao ano de 2016, ministrava os cinco componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História. **Era possível atender todas as disciplinas de forma satisfatória obedecendo a sua carga horária em sala de aula?** Algumas disciplinas ficaram deixadas de lado para atender a demanda dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática?

8- Qual é o objetivo do Ensino de Histórica nos Anos Iniciais?

9- Com a BNCC, o Ensino de História deve seguir os processos de identificação (*o quê*), comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto estimulam o pensamento. Como isso é trabalhado nos Anos Iniciais? Dê um exemplo, de um conteúdo que costumar explorar um desses processos:

10- Como costuma problematizar a diversidade dos povos, no caso, os indígenas?

11- Como costumar trabalhar a cultura e a influência africana no Brasil?

12- Qual a abordagem (colonizadores ou exploradores) que costuma dar na ocupação dos portugueses no Brasil?

13- A consciência história diz respeito a abordagem em que os conteúdos devem ser apresentados aos alunos

III- PLANEJAMENTO

14- Atualmente, como professor Regente II e o aumento das horas atividades para o planejamento das aulas. Acreditam que a qualidade das aulas de História melhorou?

15- Como é ministrar História de forma remota?

16- O livro didático tem atendido tem atendido as unidades temáticas e habilidades propostas pela BNCC?

() Sim

() Não

() Em parte.

Comentar:

17- Usa o livro didático em sala de aula com os alunos? De que forma?

18- A Revisa Escola tem sido usado como pesquisa por muitos professores no planejamento das aulas de História. Costuma usar como suporte?

() Sim

() Não, tenho outros recursos pedagógicos.

Justifique:

19- Ao planejar, quais Unidades Temáticas da BNCC, é mais difícil entrar material adequado para os Anos Iniciais?

20- Com que frequência, costuma adaptar as atividades encontradas prontas para uso em sala de aula:

() Sempre.

() Nunca fiz.

() Poucas vezes.

21- De acordo om a BNCC “o historiador indaga com vistas a identificar, analisar e compreender os significados de diferentes objetos, lugares, circunstâncias, temporalidades, movimentos de pessoas, coisas e saberes”. Sente-se preparado para desempenhar o papel do historiador descrito pela BNCC? Considera um desafio?

22- A partir de 2016 participou de uma formação sobre o Ensino de História proposta pela Gerência Municipal de Educação?

23- Procura participar de Formação Continuada por conta própria?

- Sim.
- Não.

AVALIAÇÃO

24- Como avalia o seu preparo/competência para ministrar a disciplina de História nos Anos Iniciais:

- Muito bom
- Bom
- Regular
- Ruim

25- Sua satisfação pessoal em ministrar a disciplina de História para os nos Iniciais:

- Muito bom
- Bom
- Regular
- Ruim

26- A carga horária semanal destinada à disciplina de História nos Anos Iniciais é considerada:

- Ótima
- Boa
- Suficiente para trabalhar todas Unidades Temáticas.
- Insuficiente.

**Glauce Angélica Mazlom
Suzana Arakaki**

Sequência Didática

*Aspectos sobre a formação
da população brasileira*



*Anos
Iniciais*



Caros colegas

É com alegria que compartilho com vocês a Sequência Didática que faz parte do Produto Final da minha dissertação de Mestrado no Ensino de História pelo ProfHistória, como bolsista Pibap-UEMS.

No decorrer da minha pesquisa, pode-se perceber que não podemos ficar refém dos livros didáticos como única ferramenta de recurso pedagógico, mas que podemos construir nosso material para ser usado e compartilhado com nossos pares.

Temos a Base Nacional Comum Curricular-BNCC, que norteia o currículo vigente para o ensino. Nessa perspectiva, a Sequência Didática pode ser usada no 4º ano dos Anos Iniciais.

Ainda, a implementação da lei 11645/2008 torna obrigatório o ensino da cultura afro-brasileira e indígena no Ensino Fundamental e Médio, tanto em escolas públicas como privadas, com o intuito de mostrar a importância que esses povos tiveram na formação do nosso país, resgatando e valorizando suas contribuições nas áreas social, econômica e política na constituição do Brasil.

Como professores, sabemos como a outra história do Brasil era contada, na visão eurocêntrica, narrando a versão como se fossem os desbravadores de um território desabitado, que vieram para formar uma nação forte e soberana. No entanto, o Brasil, enquanto colônia de Portugal, foi explorado para enriquecer a corte portuguesa, sem, no entanto, ter a pretensão inicial de formar uma nação forte e independente.

Atualmente, devemos ensinar sobre a formação da população brasileira envolvendo as etnias indígenas, os brancos, representados inicialmente pelos portugueses, seguido pelos africanos. Podemos problematizar fatos sob uma nova óptica, no caso, dos explorados, dando a voz e vez para uma narrativa decolonial. Sem dúvida, a consciência histórica, que é a consequência de nossa formação pessoal e profissional nos permite, em sala de aula, a analisar, comparar, questionar e interpretar sobrepondo a uma história eurocêntrica anteriormente ensinada que, em geral, desprestigiavam tanto os indígenas como os africanos.

A Sequência Didática contém textos que podem ser usados como suporte para pesquisa, mas também podem ser adaptados para serem usados em sala de aula. Em seguida, terão sugestões de atividades e algumas questões.

Unidade Temática	Objetos de Conhecimento	Habilidades
As questões históricas relativas às imigrações	<ul style="list-style-type: none">• Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos.• Os processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil• (...)	<p>(EF04HI10): Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.</p> <p>(EF04HI11): Analisar, na sociedade em que vive, a existência ou não de mudanças associadas à migração (interna e internacional).</p>

Aula 1: Indígena no mundo

Conforme dados (2018) da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), a população indígena, atualmente, compreende aproximadamente 5% da população total do mundo.

Estima-se que há aproximadamente 370 milhões de indígenas vivendo em mais ou menos 90 países. Compõem aproximadamente 5 mil grupos diferentes, falando cerca de 7 mil línguas, mostrando assim a sua significância e relevância histórico-cultural no mundo.

Muitos indígenas vivem em áreas isoladas e geralmente com alta biodiversidade, pois vivem em equilíbrio com a natureza, fundamental para a sobrevivência.

São observadores atentos de seus ambientes, e possuem conhecimento ao relacionar vários fenômenos às mudanças no ecossistema, mudanças nos padrões meteorológicos, por exemplo, ou impactos de novas espécies que adentram seus territórios.

Indígena se refere ao habitante nativo brasileiro, enquanto em outros continentes há outros nativos, como no continente asiático e africano.

Você sabia?

Séculos de conhecimento sobre tsunamis permitiram que os Moken, ou “**nômades do mar**” do Mar de Andamão, ao longo da costa oeste da Tailândia (**Ásia**), permanecessem seguros quando a catástrofe mortal atingiu seus vilarejos, em 2004.

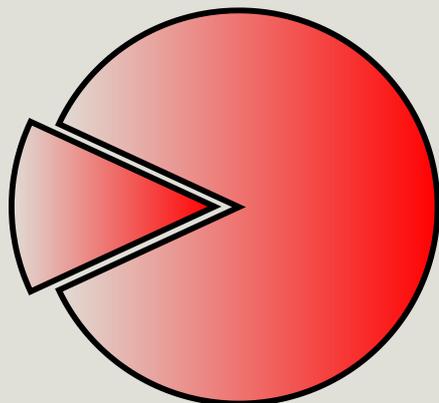
Esse conhecimento também é usado para realizar previsões sazonais e prever padrões climáticos. Os **pastores da África Oriental** são capazes de prever quando e onde as chuvas cairão – ao observar os padrões de floração das árvores e o comportamento de insetos e aves. Esses indicadores biológicos são observados por batedores, que percorrem o terreno para determinar para onde e quando os rebanhos de gado devem se deslocar.

O conhecimento indígena não é estático. Ele é constantemente enriquecido para incluir o conhecimento de novos fenômenos que afetam o meio ambiente.

As comunidades das Primeiras Nações, no norte do **Canadá** (América do Norte), observaram mudanças no comportamento de caça e na dinâmica das matilhas de lobos, seguidos por consequentes declínios das **populações de caribus**. Essas mudanças são atribuídas às estradas e aos oleodutos que agora atravessam suas florestas.

Proposta de atividades

1- Complete o gráfico que reproduz o percentual da população indígena em relação aos demais. Os dados estão no texto da aula 1.



2- Nativos são os primeiros habitantes de um espaço territorial. Como devem ser vistos pelas gerações atuais e futuras? No Brasil, como os indígenas são vistos na sociedade brasileira? Eles fazem parte de seu convívio como escola, vizinhos e comércio?

3- Caça palavras: Nativos

Á E C A R I B U S H T W
S A O E E P C E T O Y A
I H N Ô M A D E S N E N
A N N M R S C I A O A E
S P D Á S T L M O K E N
N E W Í F O É C N A N O
P F T R G R E D O R O O
W N S D I E I O O T A D
W O E C A S N C O B I I
N C A N A D Á A A O H N
L N Y T A I L Â N D I A
I N T B R A S I L E U H

AMÉRICA
BRASIL
CANADÁ

CARIBUS
INDÍGENA
MOKEN

NÔMADES
PASTORES
TAILÂNDIA

ÁFRICA
ÁSIA

Aula 2: Indígena no Brasil

Em pleno século XXI, a grande maioria dos brasileiros ignora a imensa diversidade de povos indígenas que vivem no país.

Estima-se que, na época da chegada dos europeus, fossem mais de 1.000 povos, somando entre 2 e 4 milhões de pessoas. Atualmente, encontramos no território brasileiro 256 povos, falantes de mais de 150 línguas diferentes.

Os povos indígenas somam, segundo o Censo IBGE 2010, 896.917 pessoas. Destes, 324.834 vivem em cidades e 572.083 em áreas rurais, o que corresponde aproximadamente a 0,47% da população total do país.

A população indígena no Brasil sofreu um considerável decréscimo, seja por extermínio, seja por doenças trazidas pelos brancos. Muitos povos já entraram em contato com os costumes não indígenas, contudo, alguns grupos ainda vivem isolados.

- Constituição Federal de 1824 não contemplava a existência dos povos indígenas, considerando, assim, que a sociedade brasileira era homogênea.
- Constituição Federal de 1988 passou a considerar a pluralidade étnica como direito, evidenciando a questão da proteção às comunidades indígenas e estabelecendo prazo para que suas terras fossem demarcadas.
- Em 1910, foi criado o Serviço de Proteção ao Índio.
- Em 1967, foi criada a Fundação Nacional do Índio (**Funai**), cuja função está relacionada à delimitação, à demarcação, à regularização e ao registro das terras indígenas. E também coordenar e implementar as políticas de proteção aos povos indígenas.
- Em 1991, o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) realiza o primeiro censo que inclui a população indígena.

A população indígena no país sofreu um enorme decréscimo, entre o século XVI e o século XX, passando de milhões para a casa dos milhares.

Foi após a década de 80 que esse cenário mudou e a população indígena voltou a aumentar. De acordo com o Instituto Socioambiental, os povos indígenas têm crescido em média 3,5% ao ano.

Aula 3: Povos indígenas

Falar, hoje, em povos indígenas no Brasil significa reconhecer, basicamente, seis coisas:

- Nas terras "colonizadas" por portugueses já havia **populações humanas** que ocupavam territórios específicos;
- Não sabemos exatamente de onde vieram; mas são identificados como "originários" ou "**nativos**" porque estavam por aqui antes da ocupação europeia;
- A maioria das pessoas que vivem atualmente no território brasileiro estão historicamente vinculados a esses **primeiros povos**;
- Os índios que estão hoje no Brasil têm uma longa história, que começou a se diferenciar daquela da civilização ocidental ainda na chamada "pré-história" (com fluxos migratórios do "Velho Mundo" para a América ocorridos há dezenas de milhares de anos); a história "deles" voltou a se aproximar da "nossa" há cerca de 522 anos (com a chegada dos portugueses);
- Como todo grupo humano, os **povos indígenas têm culturas** que resultam da história de relações que se dão entre os próprios homens e o meio ambiente; uma história que, no seu caso, foi (e continua sendo) drasticamente alterada pela realidade da exploração;
- A divisão territorial em países (Brasil, Venezuela, Bolívia etc.) não coincide, necessariamente, com a ocupação indígena do espaço; em muitos casos, os povos que hoje vivem em uma região de fronteiras internacionais já ocupavam essa área antes da criação das divisões entre os países; é por isso que faz mais sentido dizer **povos indígenas no Brasil** do que do Brasil.

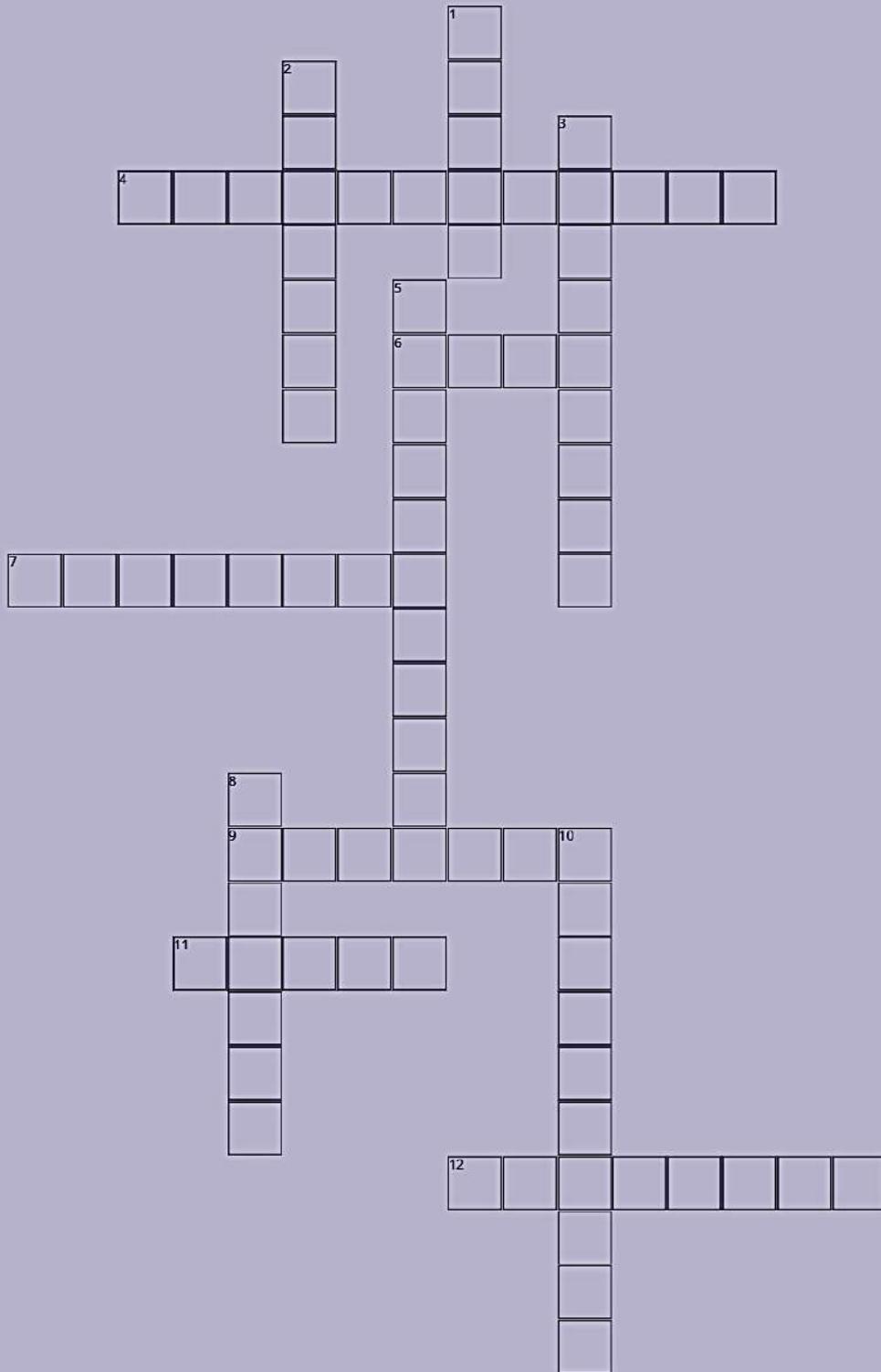
Índios, Ameríndios

Genericamente, os povos indígenas que vivem não apenas em nosso país, mas em todo o **continente americano**, são também **chamados de índios**. Essa palavra é fruto do equívoco histórico dos primeiros colonizadores que, tendo chegado às Américas, julgaram estar na Índia. Apesar do erro, o uso continuado - até mesmo por parte dos próprios índios - faz da palavra, no Brasil de hoje, um sinônimo de indivíduo indígena.

Há certas semelhanças que unem os índios das Américas do Norte, Central e do Sul, há quem prefira chamá-los, todos, de ameríndios. Os índios ou ameríndios são, então, os **povos indígenas das Américas**.

CASTRO, Eduardo Viveiros de, pesquisador e professor de antropologia do Museu Nacional (UFRJ).

Proposta de atividade: Cruzadinha



Horizontais

- Os portugueses podem ser considerados como colonizadores ou exploradores do Brasil?
- Órgão responsável por realizar o censo.
- Muitos povos indígenas ainda vivem (...)
- A década em que os povos indígenas começaram a aumentar.
- Nome equivocado dado pelos portugueses aos nativos.
- Nativos brasileiros.

Verticais

- Fundação Nacional do Índio
- Como qualquer povo, os indígenas também têm sua (...)
- Não há dúvida de que os indígenas fazem parte da (...) brasileira.
- A expressão "povos indígenas" se refere a (...) étnica dentro de um povo.
- O contato com o homem branco causou a morte de muitos indígenas por causa das (...)
- Índio da América.

Aula 4: Os indígenas em Mato Grosso do Sul

Mato Grosso do Sul tem a segunda maior população indígena do país; são oito povos indígenas, espalhados por 29 municípios (em anexo, lista das etnias em cada cidade de MS), que fortalecem esse legado de resistência. Guarani, Kaiowá, Terena, Kadiwéu, Kinikinaw, Atikun, Ofaié e Guató, povos que celebram a memória de seus antepassados, mantendo e passando de geração em geração a sua cultura.

“Cada povo mantém a sua história através da pesca, caça, artesanato, confecção e utilização dos penachos e cocares, das danças, das crenças, e de tantos outros tesouros guardados pela tradição. E isso faz com que tenhamos uma mistura de ensinamentos tão diversos, que marcam nossa luta diária”, explica Silvana Terena, Subsecretária de Estado de Políticas Públicas para População Indígena.

Ainda de acordo com dados do censo do IBGE (2010):

- População brasileira: 190.755.799 milhões de pessoas
- Indígena: 817.963 mil são indígenas.

A comunidade indígena representa 305 diferentes etnias. Foram registradas no país 274 línguas indígenas.

Em Mato Grosso do Sul, segundo a Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI/MS), a população indígena soma 80.459 habitantes, presentes em 29 municípios. Representada por **08 etnias**: Guarani, Kaiowá, Terena, Kadwéu, Kinikinaw, Atikun, Ofaié e Guató.

Comunicam na sua língua mãe, sendo essas: Guarani, Terena, Kadwéu, Guató, Ofaié e Kinikinaw.

Proposta de atividades

1- Use uma operação matemática para calcular a diferença entre o número de habitantes indígenas e não indígenas no Brasil.

2- Tarefa: Faça uma pesquisa para descobrir o número da população de Mato Grosso do Sul no Censo de 2010. Sabendo que a população indígena em MS é de 80.459 pessoas, calcule o número de habitantes indígenas e não indígenas em MS.

4- Qual reflexão se pode fazer a partir desses números quando se analisa a representatividade do povo indígena no Brasil e em MS?

5- Faça o caça palavras: etnias indígenas

T T V Q E I T R Y L D R
T T A E N N Y A D A G A
T A H A R A R R M U R H
O O H T E R E N A E Y T
H I T H O K A R B F M D
I H H O G U A T Ó G N T
G H O T F N K D I A N M
D I R P I A A R I K D E
P K I N I K I N A W U E
R N R O S S O É T I É N
O T S O L D W E E O A U
P E S E L N Á F T H A N

ATIKUN
GUARANI

GUATÓ
KADIWÉU

KAIOWÁ
KINIKINAW

OFAIÉ
TERENA

Aula 5: Os indígenas em Naviraí-MS

Fragmento de uma reportagem (19/10/2021)

Teko-Ava: indígenas Guarani Kaiowá retornam ao território tradicional em Naviraí, no Mato Grosso do Sul

Raízes Guarani Kaiowá em Naviraí

Em Naviraí, há evidências e história de pessoas que viviam no local antes mesmo da cidade ser emancipada, em 1963.

O cemitério da cidade tem origem indígena, as histórias contadas pelos mais velhos dão conta da existência dos Guarani Kaiowá na área urbana de Naviraí. “Tanto que Naviraí vem dos Guarani”, explica a professora do povo Guarani Kaiowá, Cunhã Poty Rendy.

Embora invisibilizada, existem evidências e estudos antropológicos que não foram publicados ainda, das raízes Guarani e Kaiowá em Naviraí, Mato Grosso do Sul. “Temos a árvore genealógica viva aqui, não só de uma, mas de várias famílias. A anciã mais idosa que temos tem 94 anos. Ela nasceu aqui e conta toda a história que existe. Há muitas histórias sobre o lavar de roupa em comunidade, das brincadeiras das crianças desse rio no centro da cidade”, conta a professora.

Naviraí foi uma região com muita madeira. Com a colonização, madeiras se instalaram no local e a comunidade Guarani Kaiowá foi sendo expulsa do território. Indígenas das aldeias Jarará, Taquara e Kurupi contam sobre a passagem de seus ancestrais por Naviraí e lutam pela demarcação do território.

“Essa luta vai permanecer, não é porque saímos da aldeia que deixamos de ser indígenas. Temos direito à moradia, temos direitos aos estudos com respeito a língua Guarani Kaiowá, temos de ser respeitados no modo de ser, agir e viver”, afirmou Cunhã Poty Rendy.

TEKOHA URBANO NAVIRAÍ/MS
OCUPAÇÃO DE LUTA E RESISTÊNCIA EM RETORNO AO TERRITÓRIO
PRESERVAÇÃO ECOLÓGICA E CULTURAL
Povo Guarani Kaiowá em Naviraí/MS

Fonte: <https://cimi.org.br/2021/10/teko-ava-indigenas-guarani-kaiowa-retormam-territorio-tradicional-em-navirai-ms/> (19/10/2021)

Museu da Pessoa

Assista dois vídeos em que indígenas contam sobre sua vida na sociedade brasileira. Só clicar na imagem ou use o link.



<https://exposicaovidasindigenas.museudapessoa.org/>

Cristino Wapichana

 Museu da Pessoa

https://exposicaovidasindigenas.museudapessoa.org/portfolio-item/cristino-wapichana/?utm_source=canva&utm_medium=iframe

"Gente é gente em qualquer lugar" Cristino Wapichana nasceu em Roraima.



Pagu Fulni-ô

 Museu da Pessoa

<https://exposicaovidasindigenas.museudapessoa.org/portfolio-item/pagu-fulni-o/>

Foi a primeira indígena a dar uma aula de direito na faculdade de São Francisco, algo que resolveu estudar pra ajudar nas demarcações de terra de seu povo. Pagu foi entrevistada pelo Museu da Pessoa em 2019.

VERIFICAÇÃO

Caros alunos, após nossas aulas, respondam à pergunta abaixo:

O que você aprendeu sobre os indígenas?

 	<hr/>	 	<hr/>
 	<hr/>	 	<hr/>
 	<hr/>	 	<hr/>
 	<hr/>	 	<hr/>
 	<hr/>	 	<hr/>
 	<hr/>	 	<hr/>
 	<hr/>	 	<hr/>
 	<hr/>	 	<hr/>
 	<hr/>	 	<hr/>
 	<hr/>	 	<hr/>
 	<hr/>	 	<hr/>
 	<hr/>	 	<hr/>
 	<hr/>	 	<hr/>
 	<hr/>	 	<hr/>
 	<hr/>	 	<hr/>
 	<hr/>	 	<hr/>
 	<hr/>	 	<hr/>
 	<hr/>	 	<hr/>
 	<hr/>	 	<hr/>
 	<hr/>	 	<hr/>
 	<hr/>	 	<hr/>
 	<hr/>	 	<hr/>
 	<hr/>	 	<hr/>
 	<hr/>	 	<hr/>
 	<hr/>	 	<hr/>
 	<hr/>	 	<hr/>

Agora compare com o registro que fez antes dessas aulas.

Contagem do tempo

A contagem do tempo é muito importante. Diferentes instrumentos auxiliam na organização da rotina, como relógios e os calendários. Cada sociedade tem sua própria maneira de organizar a cronologia.

No século XIX, para organizar o estudo dos acontecimentos históricos, os historiadores franceses organizaram a História em períodos, escolhendo acontecimentos para marcar a separação entre um período e outro. São os chamados marcos históricos.

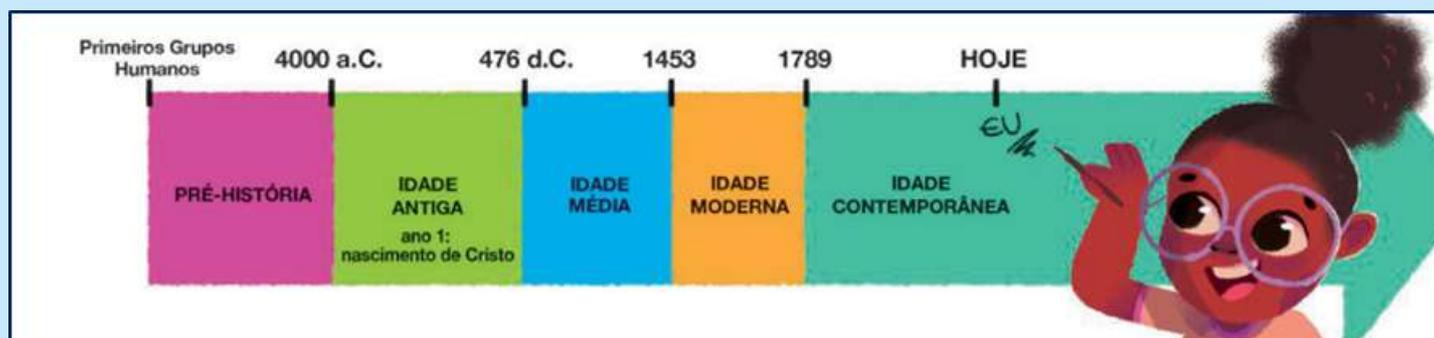
Em nossa sociedade, o nascimento de Jesus Cristo é o marco histórico mais importante para o calendário. Ele marca o ano 1.

Na cronologia da história, que usa as datas antes do nascimento de Cristo, são representadas de maneira decrescente e, após o nascimento, crescente. Uma forma de organização da cronologia é delimitar grandes períodos da história dos grupos humanos, seguindo a ordem do mais antigo ao mais atual.

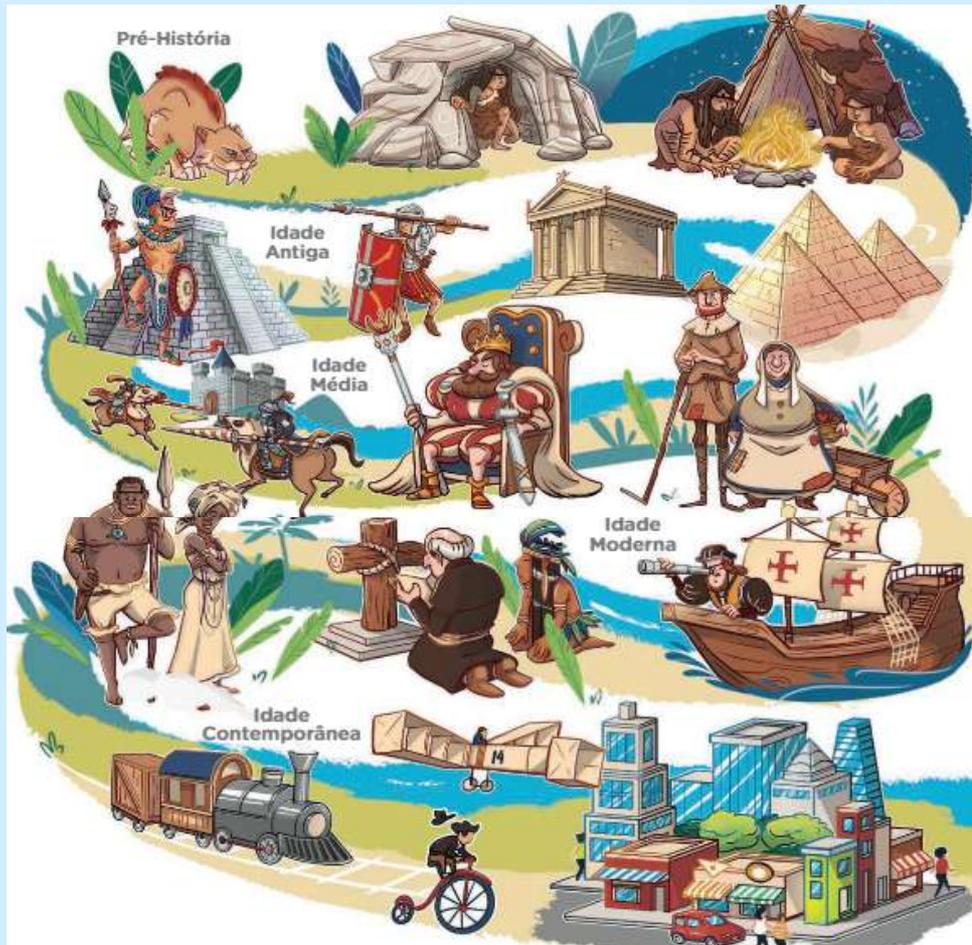


Muitas vezes, as datas são seguidas por siglas. Conheça o significado delas:

Siglas	Significado
a.C.	antes do nascimento de Cristo
d.C.	depois do nascimento de Cristo



Contagem do tempo



Preencha as lacunas com as palavras em destaque:

anteriormente

simultaneamente

posteriormente

períodos diferentes

a) Reis que governavam seus territórios viveram _____ ao período em que os grupos humanos se abrigavam em cavernas.

b) A construção de grandes edifícios, como pirâmides, templos, prédios de apartamentos e supermercados, ocorreu em _____.

c) A construção das pirâmides aconteceu _____ às viagens de trem.

d) Cavernas, castelos e apartamentos serviram de abrigo aos grupos humanos em _____.

e) Povos indígenas viviam no território, que hoje é o Brasil, _____ aos europeus, que chegaram aqui em embarcações.

f) Shopping centers, ruas e avenidas movimentadas são utilizadas _____ às viagens de automóveis, trens e aviões.

SONDAGEM

Caros alunos, iremos estudar sobre os africanos, mas antes respondam à pergunta abaixo:

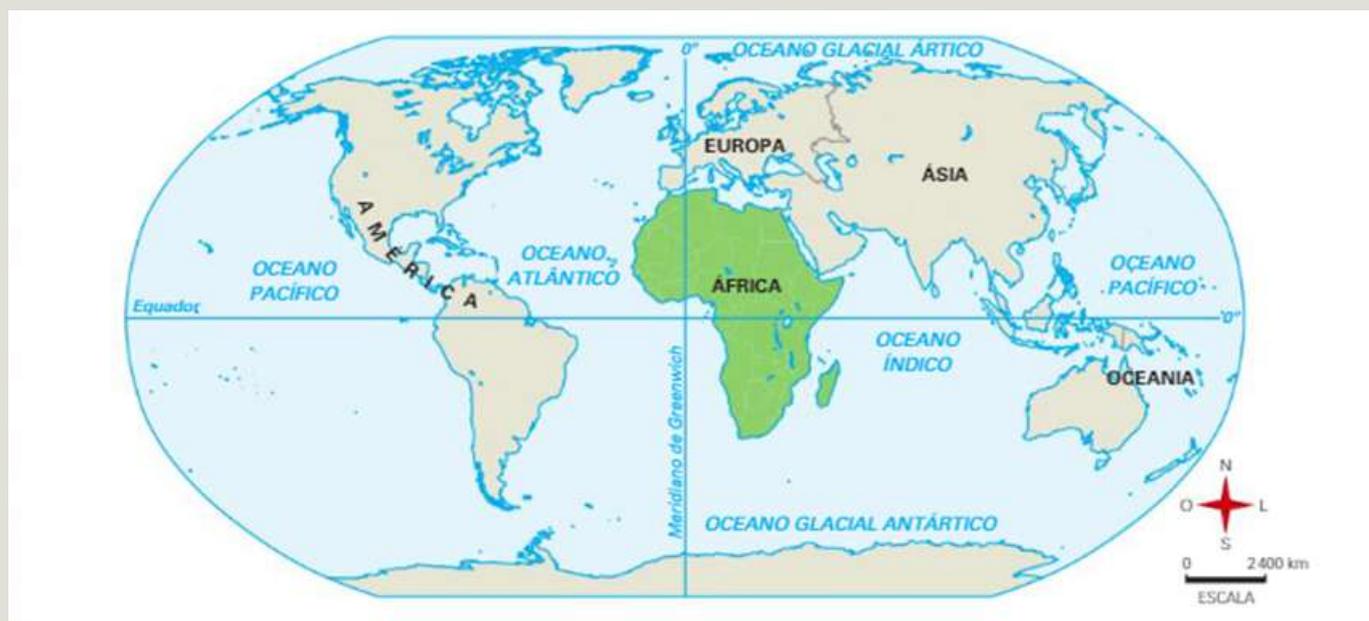
Q que você sabe sobre África e os africanos?

Handwriting practice area with two columns of horizontal lines. Each line is preceded by a red dot on the left and a red dot on the right. The left column has 14 lines, and the right column has 14 lines.

Guarde para comparar após a construção de novos conhecimentos

Aula 06: África antes e depois dos portugueses

África no mundo



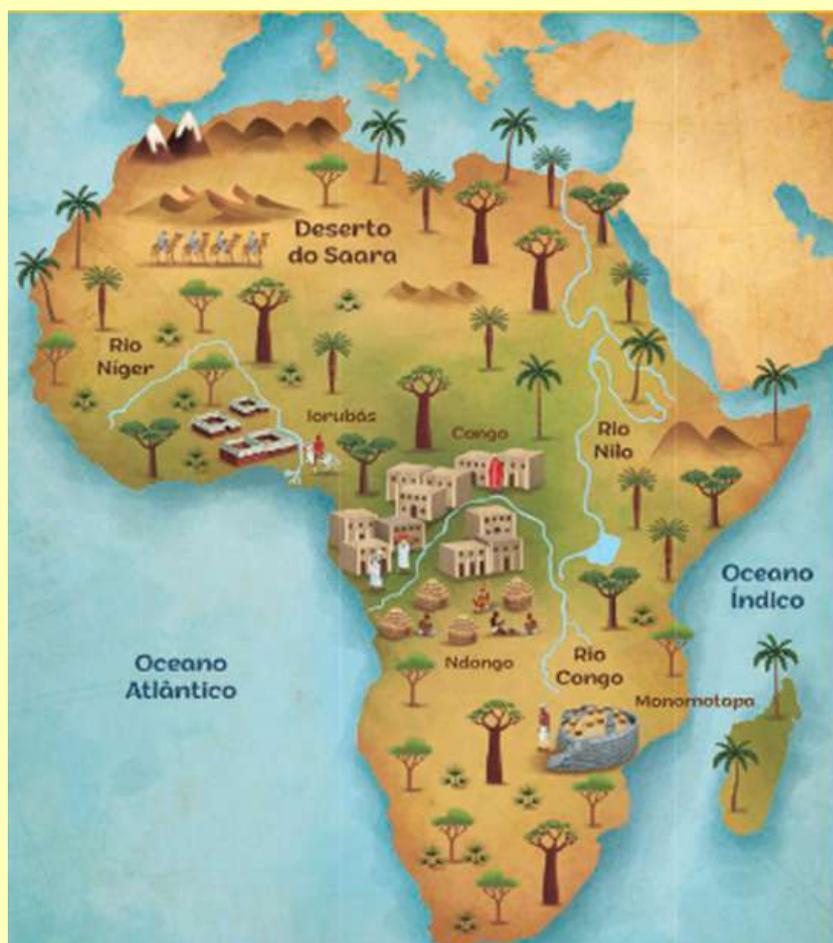
IBGE Atlas Escolar. Disponível no <https://loja.ibge.gov.br/atlas-geografico-escolar-8-edicao.html>
Acesso 10/07/2022

Ao longo de milhares de anos, os grupos humanos desenvolveram diferentes formas de adaptação ao ambiente em que viviam. Exploravam os recursos naturais, como a caça, a coleta e o cultivo de alimentos, a extração de minerais (ferro, prata, ouro, pedras preciosas), além de utilizarem couro, ossos e marfim.

Essas atividades foram muito importantes para a sobrevivência dos seres humanos e sua expansão pelos continentes. Dependendo das condições naturais e das características de cada povo, foram criadas diversas formas de organização social.

Ao longo dos séculos XV e XVI, diferentes povos africanos se adaptaram e se organizaram como grupos de caçadores e coletores, em pequenas aldeias, ou poderosos reinos, liderados por reis que comandavam grandes cidades. A seguir, vamos conhecer dois povos e suas formas de organização nesse período: os **Iorubás** e os **Bantos**.

Alguns povos africanos nos séculos XV e XVI



Os povos africanos que contribuíram para a formação da população brasileira atual.

Fonte: SOUZA, Marina de Mello. África e Brasil Africano. São Paulo: Ática, 2012. p. 15.

Sugestões:

Venha conhecer!

Livro

★ Avani Souza Silva. **A África recontada para crianças**. São Paulo: Martin Claret, 2020.

Que tal conhecer lendas de países africanos que falam português? Nesse livro, você descobrirá histórias que as crianças de Cabo Verde, Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e de outros lugares conhecem desde muito pequenas. Elas são contadas pelos mais velhos e estão repletas de animais falantes, músicas e muitas aventuras.



Aula 07: Povos Iorubás

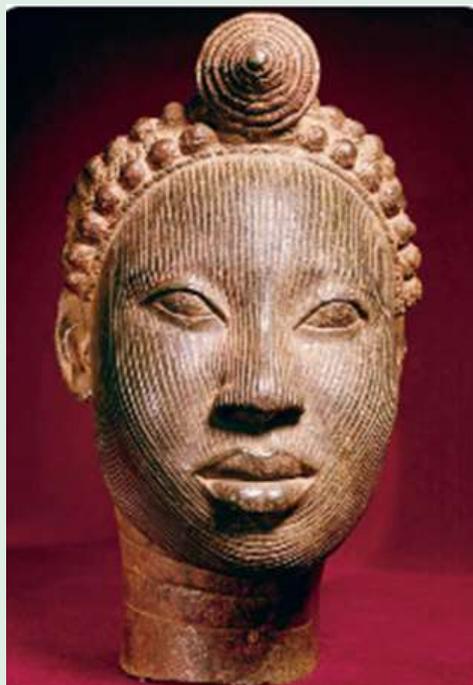
Os Iorubás

Os Iorubás ocupavam a região do golfo da Guiné, onde hoje se localizam a República de Benin e a Nigéria, área fértil e com florestas. Eles estavam organizados em vários reinos, com grandes cidades que chegaram a ter mais de 20 mil habitantes, ligadas por estradas e governadas por chefes locais chamados de obás.

Os membros dos reinos Iorubá acreditavam em vários deuses – os orixás – e falavam a mesma língua.

Nesses reinos, os Iorubás desenvolveram atividades como: o trabalho com couro; a metalurgia; a produção de cerâmica, tecidos, esculturas em madeira e cobre; além da agricultura e da pecuária. Comercializavam entre si e com outros povos, controlando as rotas comerciais que ligavam a área do litoral ao interior do continente.

Escultura de bronze produzida por artesãos Iorubás:



Os Bantos

O reino do Congo

O Congo foi um poderoso reino da África Central, cuja capital era Mbanza Congo, situada na atual Angola.

Os imperadores, chamados manicongo, que significa “senhor do Congo”, escolhiam os governantes das aldeias. Esses governantes se tornavam seus conselheiros para assuntos ligados à guerra ou ao comércio. Mulheres podiam fazer parte do conselho.

As aldeias viviam da agricultura e da pecuária. Caçadores e mineradores forneciam a matéria-prima para hábeis artesãos que viviam nas cidades, como ferreiros, ceramistas e tecelões.

A localização do reino do Congo favorecia as trocas comerciais com povos do norte e do sul do continente, especialmente com os demais povos bantos.

Os congoleses comercializavam ouro e marfim, utilizando o sal e uma pequena concha, chamada nzimbu, como moeda.

Nzimbu, a moeda utilizada pelos povos bantos para o comércio



Escultura de bronze produzida por artesãos iorubás



Proposta de atividade:

Identifique a organização social dos dois povos africanos:

Os Iorubás	Os Bantos
Localização:	Localização:
Cidades:	Cidades:
Chefes locais/autoridade:	Chefes locais/autoridade:
Produção de trabalho e produto:	Produção de trabalho e produto:
Crenças:	Crenças:
Comércio:	Comércio:



Fonte: <https://bit.ly/3RxRR4Q>

Aula 08: A chegada dos portugueses na África

A partir do século XV, os portugueses buscaram novas rotas e parceiros comerciais para obter riquezas, ocupando territórios na costa da África. **Essas terras foram tomadas dos povos que ali viviam e renomeadas pelos portugueses.** Para facilitar as trocas comerciais, os portugueses construíram fortes ao longo da costa, sem entrar no interior do continente.

Dessa forma, realizavam comércio com os africanos vindos do interior. Os povos da África central comercializavam escravizados com os islâmicos que viviam no norte do continente. Em geral, eram pessoas derrotadas em guerra e feitas prisioneiras.

Você já estudou

Os comerciantes islâmicos

No norte da África viviam povos islâmicos. A principal fonte da economia dessas pessoas era o comércio e, por isso, percorriam enormes distâncias em caravanas, muitas vezes com o uso de camelos para o transporte.



Caravanas de camelos eram muito importantes para o comércio no norte da África e seguem sendo utilizadas até os dias de hoje por muitos comerciantes da região. Na foto, caravana de camelos na aldeia Merzouga, no deserto do Saara. Marrocos, 2019.

Quando os portugueses se estabeleceram no litoral africano, perceberam as vantagens econômicas do comércio de seres humanos. Estabeleceram parcerias comerciais com os reis, como no Congo, e passaram a negociar com os comerciantes africanos os escravizados, em troca de seda, joias, armas de fogo, tabaco e aguardente.

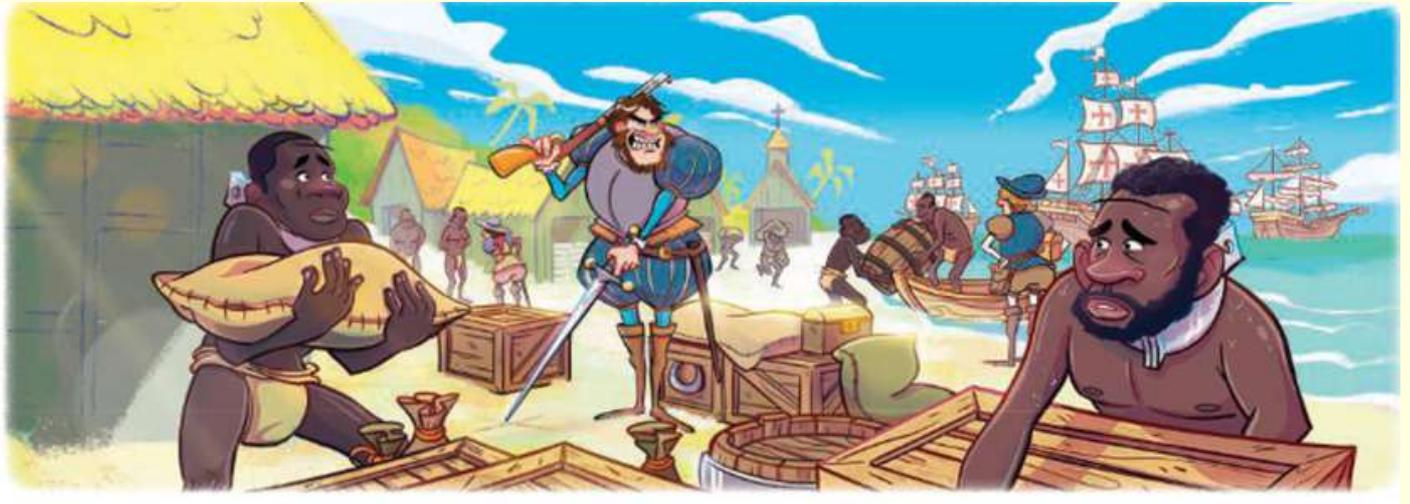
Em muitos locais, os africanos resistiram e lutaram bravamente contra a ocupação portuguesa, mas não tinham armas tão poderosas quanto as dos portugueses. Suas vilas foram destruídas e milhares de pessoas africanas foram escravizadas ou mortas.



Fonte: Sistema Anglo de Ensino. Caderno 3, História. 2022, p.117.

Proposta de atividades:

Nos séculos XV e XVI, os portugueses dominaram muitos territórios africanos.



Escravidados embarcam mercadorias comercializadas entre portugueses e africanos.

Fonte: Sistema Anglo de Ensino. Caderno 3, História. 2022, p.118.

1-Utilizando o que aprendeu, selecione na imagem um elemento que mostre que:

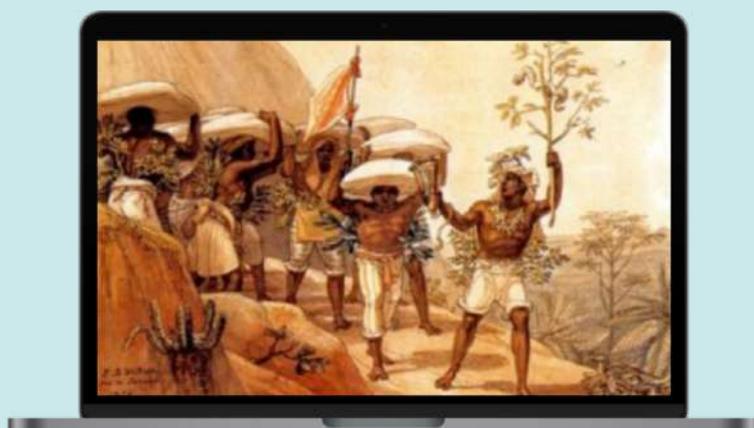
a) Os produtos africanos eram transportados para a Europa.

b) A relação entre os europeus e os africanos retratados não era amigável.

Aula 09: Mão-de-obra escrava

A substituição da mão-de-obra escrava indígena pela africana ocorreu, progressivamente, a partir de 1570. As principais formas de resistência indígena à escravidão foram as guerras, as fugas e a recusa ao trabalho, além da morte de uma parcela significativa deles. Segundo o historiador Boris Fausto, morreram em torno de 60 mil índios, entre os anos de 1562 e 1563. As causas eram doenças contraídas pelo contato com os brancos, especialmente os jesuítas: sarampo, varíola e gripe, para as quais não tinham defesa biológica.

Outro fator bastante importante, se não o mais importante, na substituição de mão-de-obra indígena pela africana, era a necessidade de uma melhor organização da produção açucareira, que assumia um papel cada vez mais importante na economia colonial. Para conseguir dar conta dessa expansão e demanda externa, tornou-se necessária uma mão-de-obra cada vez mais especializada, como a dos africanos, que já lidavam com essa atividade nas propriedades dos portugueses, na Ilha da Madeira, litoral da África.



Ao longo desse processo, os portugueses já tinham percebido a maior habilidade dos africanos, tanto no trato com a agricultura em geral, quanto em atividades especializadas, como o fabrico do açúcar e trabalhos com ferro e gado. Além disso, havia o fato de que, enquanto os portugueses utilizaram a mão-de-obra indígena, puderam acumular os recursos necessários para comprar os africanos. Essa aquisição era considerada investimento bastante lucrativo, pois os negros escravizados tinham um excelente rendimento no trabalho.



J. Baptiste Debret, Capitão do Mato com Escravo Presp, SP, Biblioteca Municipal.

Aula 10: Substituição do trabalho indígena pelo dos africanos

Assim como em outros lugares da colônia, os primeiros trabalhadores da região mineradora (Vila do Carmo, atual cidade de Mariana, a Vila Rica, cidade de Ouro Preto, e a Vila de Sabará, atualmente chamada de cidade de Sabará) eram os indígenas escravizados. Com o tempo, mais africanos chegaram ao Brasil e passaram a substituir os indígenas como mão de obra escravizada.

Entre os africanos escravizados, havia homens, mulheres e crianças. Eles realizavam todo tipo de trabalho: construção de edifícios, pontes e de estradas, afazeres domésticos e vendas nas vilas, além da extração de ouro e pedras preciosas. Os escravizados estavam sujeitos a maus-tratos, desrespeito a seus hábitos e costumes, além de alimentação insuficiente e castigos físicos.

Nas ruas das vilas mineradoras, trabalhavam ainda os escravizados de ganho. Essas pessoas vendiam alimentos ou outros produtos e prestavam serviços, como de barbearia e de condução de animais. A maior parte do que recebiam como pagamento por seus serviços era entregue a seu proprietário.



Aula 11: Brasil em 1500 d.C

"O dia 22 de abril de 1500 marcou oficialmente a **chegada dos portugueses** ao território brasileiro, e esse evento é muito conhecido como "**descobrimento do Brasil**".

A chegada dos portugueses foi um dos momentos mais marcantes das **grandes navegações**, realizadas por eles durante todo o século XVI.

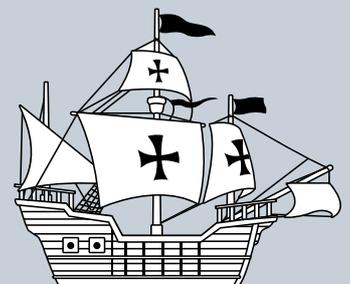
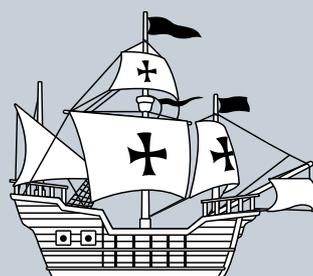
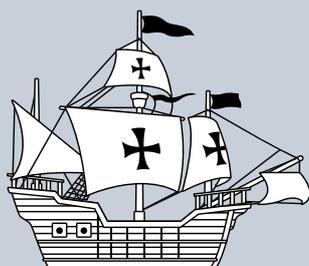
A partir desse acontecimento, a presença portuguesa no território foi constante, embora poucos no início. A partir da década de 1530, medidas colonizadoras foram implantadas.

- Os portugueses, devido a sua localização, se tornaram grandes navegadores porque tinham o acesso às correntes marítimas do Oceano Atlântico. Foram um dos pioneiros na exploração dos oceanos no século XV.
- a necessidade para encontrar uma nova rota para o Oriente reforçou a exploração dos oceanos pelos portugueses.

A única grande exceção foi a expedição de Cristóvão Colombo, navegante genovês que chegou à América em 12 de outubro de 1492, em uma empreitada financiada pela Espanha (Portugal recusou-se a financiar a expedição de Colombo).

No contexto da chegada dos portugueses ao Brasil, Portugal estava desfrutando o auge do comércio de especiarias da Índia – mercadorias oriundas da Ásia, como pimenta-do-reino, noz-moscada, perfumes e incenso, que, por sua raridade no mercado europeu, eram valiosíssimas. A procura por uma nova rota para Índia era justamente para garantir o acesso a essas mercadorias.

Liderados por Pedro Álvares Cabral, viajaram em direção à Índia, mas por causa de uma grande tempestade se perderam na rota e acabaram chegando no litoral brasileiro chamado Porto Seguro-BA, permanecendo do dia 22 de abril a 2 de maio de 1500.



Aula 12: Ocupação dos portugueses na América

Por volta de 1500, os indígenas que habitavam as terras que hoje são o Brasil acreditavam que o lugar em que viviam deveria ser respeitado e explorado apenas para garantir o sustento deles.

Os portugueses pensavam diferente. Eles achavam que aquele território, a que chamaram de “Novo Mundo”, tinha sido descoberto por eles e poderia ser explorado para garantir lucros.

Uma das árvores típicas da Mata Atlântica era o pau-brasil. Essa espécie foi o primeiro elemento que despertou o interesse dos europeus nestas terras.

Na Ásia, existia uma espécie semelhante a essa árvore. Dela era extraído um corante vermelho, como se fosse uma madeira em brasa, por isso o nome Brasil. Como esse corante tingia roupas e enfeites, tinha alto valor no mercado europeu. Além disso, essa madeira era utilizada na fabricação de móveis, de instrumentos musicais e nas construções de casas e de navios.



Fonte: <https://br.depositphotos.com/stock-photos/pau-brasil.html>

Assim como faziam na África, os portugueses que ocuparam a América construíram fortes, chamadas feitorias, em diversos locais do litoral. As **feitorias** eram construções simples, onde a madeira de pau-brasil era guardada até que as embarcações viessem e as levassem para a Europa.

Nesses locais, os portugueses praticavam o escambo. Os portugueses que trabalhavam nas feitorias ficaram conhecidos como brasileiros.

Alguns outros **povos europeus**, como holandeses e franceses, estavam interessados nas terras ocupadas pelos portugueses. Para manter a posse do território, Portugal decidiu, após 30 anos da chegada deles à América, iniciar o processo de exploração, ou seja, a **colonização**.

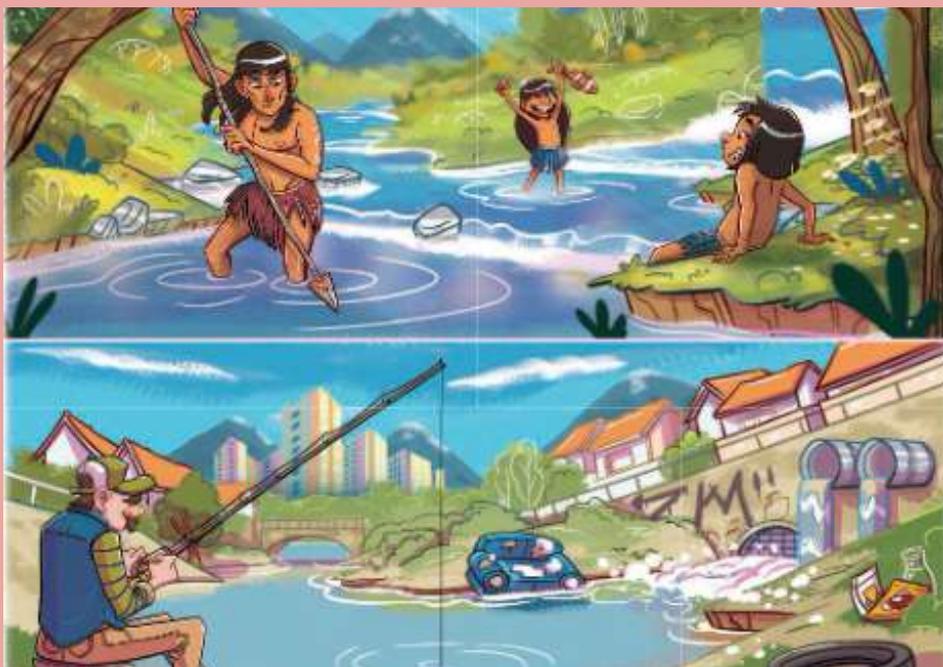
A partir de **1530**, muitos portugueses migraram para o território que hoje é o Brasil. Eles criaram vilas, povoados e construíram engenhos para a produção de açúcar. O objetivo era produzir açúcar, um produto raro e precioso na época, e que seria exportado para a Europa.

Você sabia?

Você conhece a expressão **madeira de lei**?

Os portugueses criaram esse termo para tentar impedir que outros países europeus realizassem escambo com os indígenas no litoral do território que hoje é o Brasil, garantindo, por lei, que apenas eles explorassem e levassem as toras de pau-brasil para vender na Europa.

As ilustrações representam o mesmo local, mas em momentos diferentes: há 5 mil anos e no presente. Compare as paisagens de cada período e identifique:



Durante milhares de anos, os **indígenas** realizavam diversas atividades, como a caça, a pesca, a coleta de frutos e o cultivo de diferentes alimentos, como a mandioca, o milho e o amendoim.

Eles produziam e retiravam da natureza o necessário ao sustento.

Muitas dessas atividades estavam ligadas ao lazer e a rituais de cada povo. Todos se dividiam para realizar as tarefas e não faltar alimentos.

a) duas permanências no espaço:

b) três mudanças:

c) Fale da população da ilustração 1, quem são e qual sua relação com a natureza? E a ilustração 2?

Aula 13: Construção de Engenho de açúcar e escravização indígena

Em 1532, o grupo liderado por Martim Afonso de Sousa fundou a vila de São Vicente no litoral do que hoje é o estado de São Paulo, dando início à ocupação europeia dessa região. As embarcações traziam, além dos portugueses, muitas ferramentas, armas, alimentos e mudas de cana-de-açúcar.

Em 1534, Martim Afonso de Sousa ordenou a construção de um engenho na região, um dos primeiros do continente americano. Seu objetivo era produzir açúcar, um produto raro e precioso na época, e que seria exportado para a Europa.

Anos depois, esse lugar ficou conhecido como Engenho dos Erasmos. Ali era produzido, além de açúcar, rapadura e aguardente para o consumo nas áreas ocupadas na colônia pelos portugueses.

Nos primeiros anos, **os portugueses escravizaram indígenas e os forçaram a trabalhar na produção de açúcar. Muitos resistiram e fugiram para o interior da mata, para escapar do trabalho forçado.** Aos poucos, os indígenas foram sendo substituídos por escravizados africanos.

A partir do século XVII, os constantes ataques de piratas e o aumento da produção açucareira na região Nordeste tornaram os engenhos da região Sudeste menos importantes para os colonizadores.

No litoral do Nordeste do Brasil, em enormes fazendas chamadas de engenhos, plantava-se cana-de-açúcar. O solo e o clima do litoral da região Nordeste possuem condições muito favoráveis para o cultivo dessa planta.

Outro fator significativo para a exploração do Nordeste é a maior proximidade dessa região com a Europa, especialmente Portugal, o que diminuía o tempo e o custo da viagem entre os dois continentes. Todo o açúcar produzido era enviado aos portos e de lá transportado até a Europa, onde era vendido a altos preços, enriquecendo os portugueses.



Aula 14: Diário

O livro *Histórias da Preta* apresenta, por meio de uma narrativa de ficção, a história da chegada dos portugueses à África e das milhões de pessoas africanas trazidas à força para o Brasil.

Leia um trecho:

Um navegante português daquela época poderia ter escrito em seu diário algo mais ou menos assim:

*Avistamos o continente e foi muito difícil desembarcar por causa dos **recifes**. A travessia foi um inferno com muito tempo de enjoo, estando toda a tripulação cansada, fraca, suja, morrendo de fome. Logo que tocamos a praia, um monte de gente forte, armada e em número muito maior nos atacou.*

Tivemos que voltar ao navio e só hoje, dois meses depois, conseguimos uma primeira negociação. Vamos trocar algumas armas por água.

Então os invasores, quando conseguiram desembarcar, tinham que conseguir ficar na terra. [...]

*A **sedução** nessa histórica negociação era oferecer armas de fogo, pólvora, cavalos etc., bens que os chefes nativos desejavam para sua defesa. Foram convencidos de que havia muito mais para ser trazido, porém tiveram que pagar cada vez mais caro pela mercadoria. O pagamento foi permitir que os invasores entrassem na terra e se instalassem ali, e logo então estavam trocando a ajuda na construção da fortaleza por canhões. Chegavam navios cheios de tudo. Até que, depois, como pagamento, começaram a negociar gente.*

Os invasores ganharam com a venda de armas para os muitos grupos locais e com a estimulação dos conflitos – o que resultava em muitos prisioneiros de guerra – e foram os prisioneiros de guerra, considerados inimigos, os primeiros a serem trocados e enviados ao Brasil.

[...]

*Os navios saíam **abarrotados** da África, cheios de pessoas que eram compradas ali e vendidas em outro lugar.*

LIMA, Heloisa Pires. *Histórias da Preta*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998. p. 39-41.

Atividades propostas

- 1- Por que os portugueses passaram a comercializar gente, levando africanos escravizados para o Brasil?**
- 2- Os chefes nativos africanos trocavam gente pelo quê?**
- 3- Segundo a autora, qual foi a consequência das negociações que envolviam prisioneiros escravizados?**
- 4- Como a autora denomina os portugueses no texto? Você concorda com ela? Por quê?**

Referências

- BRAUDEL, Fernand. **Civilização material, economia e capitalismo**: séculos XV-XVIII – Os jogos das trocas. Lisboa: Martins Fontes, 1998. v. 2.
- BUENO, Eduardo. **Brasil**: terra à vista! A aventura ilustrada do Descobrimento. Porto Alegre: L&PM, 2019.
- DELUMEAU, Jean. **História do medo no ocidente**: 1300-1800 – uma cidade sitiada. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- FUNARI, Pedro Paulo; NOELLI, Francisco Silva. **Pré-História do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2017.
- GRUZINSKI, Serge. A passagem do século: 1480-1520 – as origens da globalização. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- JAF, Ivan; BRANCATELLI, Maria Odette Simão; TOLEDO, Vera Lúcia Vilhena de. Jovens brasileiros: uma aventura literária em 10 momentos da nossa história. São Paulo: Ática, 2005.
- LE GOFF, Jacques. **Uma breve história da Europa**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- LIMA, Pablo Luiz de Oliveira (org.). **Fontes e reflexões para o ensino de história indígena e afro-brasileira**: uma contribuição da área de História do PIBID/FaE/UFMG. Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação, 2012. (Coleção PIBID Faz).
- PRIANTE, Wagner Penedo. **A cerâmica dos Tapajó e o desejo de formas**: estudo de peças cerâmicas arqueológicas mirando potências criativas. 2006. 264 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/140279?locale-attribute=en>. Acesso em: 31 jul. 2021.
- PRIORE, Mary Del. **Histórias da gente brasileira**: colônia. Rio de Janeiro: LeYa, 2016. v. 1.
- PROFICE, Christiana Cabicieri; SANTOS, Gabriel Henrique Moreira dos. **De grumetes a kunumys** – estilos de infâncias brasileiras. Revista História da Educação, Porto Alegre, RS, v. 21, n. 53, p. 307-325, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/YKbTcxsdCfVt6DJrRT794Cg/?lang=pt>. Acesso em: 31 jul. 2021.
- PROUS, André. **O Brasil antes dos brasileiros**: a Pré-História do nosso país. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- SCHWARCZ, Lilia. M.; STARLING, Heloísa M. **Brasil**: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- SOUZA, Laura de Mello e. **O nome do Brasil**: Vera Cruz, Terra dos papagaios, Santa Cruz... a indefinição em nomear as terras descobertas por Cabral revela a disputa entre humanistas e comerciantes em pleno expansionismo português do século XVI. Revista de História, São Paulo, n. 145, 2001. Disponível em: http://historia.fflch.usp.br/sites/historia.fflch.usp.br/files/Nossahistdef_0.pdf. Acesso em: 01 jul. 2022.
- UILLEN, Isabel. **500 Anos**: um novo mundo na TV. Brasília, DF: MEC. Secretaria de Educação a Distância, 2001. (Cadernos da TV Escola 1).

POPULAÇÃO INDÍGENA EM MATO GROSSO DO SUL

Município Comunidade Indígena Povo/Etnia

Aquidauana

Aldeia Colônia Nova Terena
Aldeia Água Branca Terena
Aldeia Ipegue Terena
Aldeia Bananal Terena
Aldeia Lagoinha Terena
Aldeia Morrinho Terena
Aldeia Imbirussu Terena
Aldeia Limão Verde Terena
Aldeia Córrego Seco Terena
Aldeia Burutizinho Terena

Anastácio

Aldeia Aldeinha Terena

Aral Moreira

Aldeia Guassuty Guarani Kaiowá

Amambai

Aldeia Amambai Guarani Kaiowá
Guarani Nhandeva
Aldeia Jaguaru
Guarani Kaiowá

Aldeia Limão Verde Guarani Kaiowá /Guarani Nhandeva

Antônio João

Aldeia Campestre Guarani Kaiowá/Terena
Aldeia Cerro Marangatu/ Guarani Kaiowá

Bela Vista

Aldeia Pirakuá Guarani Kaiowá

Brasilândia

Aldeia Ofaié

Caarapó

Aldeia Te'yi kuê Guarani Kaiowá/Guarani Nhandeva

Aldeia Guyraroka Kaiowá

Coronel Sapucaia

Aldeia Takuapery Guarani Kaiowá

Acampamento Kurussu/Amba Guarani Kaiowá

Corumbá

Aldeia Uberaba Guató

Dois Irmãos do Buriti

Aldeia Água Azul Terena

Aldeia Barreirinho Terena

Aldeia Buriti Terena

Nova Buriti Terena

Aldeia Olho D'água Terena

Aldeia Oliveira Terena

Aldeia Recanto Terena

Douradina

Aldeia Panambi Guarani Kaiowá/Nhandeva

Terena

Dourados

Aldeia Jaguapiru

Guarani Kaiowá

Aldeia Bororo Guarani Kaiowá Guarani Nhandeva Terena

Aldeia Panambizinho Guarani Kaiowá/Guarani Nhandeva/Terena

Porto Cambira

Eldorado

Aldeia Cerrito Guarani Kaiowá/Guarani Nhandeva

Japorã

Acampamento Yvy Katu Guarani Kaiowá
Aldeia Porto Lindo Guarani Kaiowá

Juti

Aldeia Jararã Guarani Kaiowá
Aldeia Takuara Guarani Kaiowá

Laguna Carapã

Guaimbé Guarani Kaiowá
Aldeia Rancho Jacaré Guarani Kaiowá

Maracaju

Aldeia Sucuri'y Guarani Kaiowá
Aldeia Cerro'y Guarani Kaiowá/Guarani Nhandeva

Miranda

Aldeia Argola Terena
Aldeia Morrinho Terena
Aldeia Cachoeirinha Terena
Aldeia Lagoinha Terena
Aldeia Babaçu Terena
Aldeia Moreira Terena
Aldeia Passarinho Terena
Aldeia Lalima Terena/Kinikinau
Aldeia Mãe Terra Terena/Kinikinau

Nioaque

Aldeia Brejão Terena
Aldeia Taboquinha Terena
Aldeia Água Branca Terena
Aldeia Cabeceira Terena/Atikum/Kinikinau

Paranhos

Aldeia Arroyo Korá Guarani Kaiowá
Aldeia Paraguassu Guarani Kaiowá
Aldeia Pirajuí Guarani Kaiowá
Aldeia Potrero Guassu Guarani Kaiowá
Aldeia Sete Cerros Guarani Kaiowá
Acampamento Y'poy Guarani Kaiowá

Ponta Porã

Aldeia Lima Campo Guarani Kaiowá
Aldeia Kokue-i Guarani Kaiowá

Porto Murtinho

Aldeia Barro Preto Kadiwéu

Aldeia São João Kadiwéu/ Kinikinau

Aldeia Tomázia/ Kadiwéu

Aldeia Alves de Barros Kadiwéu

Aldeia Campina Kadiwéu

Aldeia Córrego do Ouro Kadiwéu

Rochedo

Aldeia Bálsamo Terena

Sidrolândia

Aldeia 10 de Maio Terena

Aldeia Córrego do Meio Terena

Aldeia Lagoinha Terena

Aldeia Tereré Terena

Sete Quedas

Acampamento Sombreiro Guarani Kaiowá/ Guarani Nhandeva

Tacuru

Aldeia Jaguapiré Guarani Kaiowá

Aldeia Sassoró Guarani Kaiowá

POPULAÇÃO QUILOMBOLA EM MATO GROSSO DO SUL

As comunidades remanescentes de quilombo integram os grupos étnico-raciais que constituem os Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana. Conforme especifica o Decreto n.º 4.887/2003, consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

O artigo 3º, inciso I, do Decreto 6.040/2007 define como Povos e Comunidades Tradicionais os "grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam território e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição".

Mato Grosso do Sul conta com **22 Comunidades** Remanescentes do Quilombos, distribuídas em 15 municípios:

1. Aquidauana: Furnas dos Baianos;
2. Bonito: Águas do Miranda;
3. Campo Grande: São João Batista, São Benedito / Tia Eva e Chácara do Buriti;
4. Corguinho: Furnas da Boa Sorte;
5. Corumbá: Família Ozório, Família Maria Theodora Gonçalves de Paula e Campos Correia;
6. Dourados: Dezidério Felipe de Oliveira – Picadinha;
7. Figueirão: Santa Tereza/Família Malaquias;
8. Jaraguari: Furnas do Dionísio;
9. Maracaju: Colônia de São Miguel;
10. Nioaque: Família Cardoso, Famílias Araújo e Ribeiro, Família Romano Martins da Conceição e Família Bulhões;
11. Pedro Gomes: Família Quintino;
12. Rio Brilhante: Família Jarcem;
13. Rio Negro: Ourolândia;
14. Sonora: Família Bispo;
15. Terenos: Dos Pretos.

Fonte: <https://www.secic.ms.gov.br/comunidades-quilombolas-2/>

