



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE GEOGRAFIA, HISTÓRIA E DOCUMENTAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
(MESTRADO)**

DIEGO DE SOUZA FREITAS

**CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E EDUCOMUNICAÇÃO NOS
MATERIAIS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO SISTEMA
ESTRUTURADO DE ENSINO DA SEDUC-MT**

**CUIABÁ - MT
2024**



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

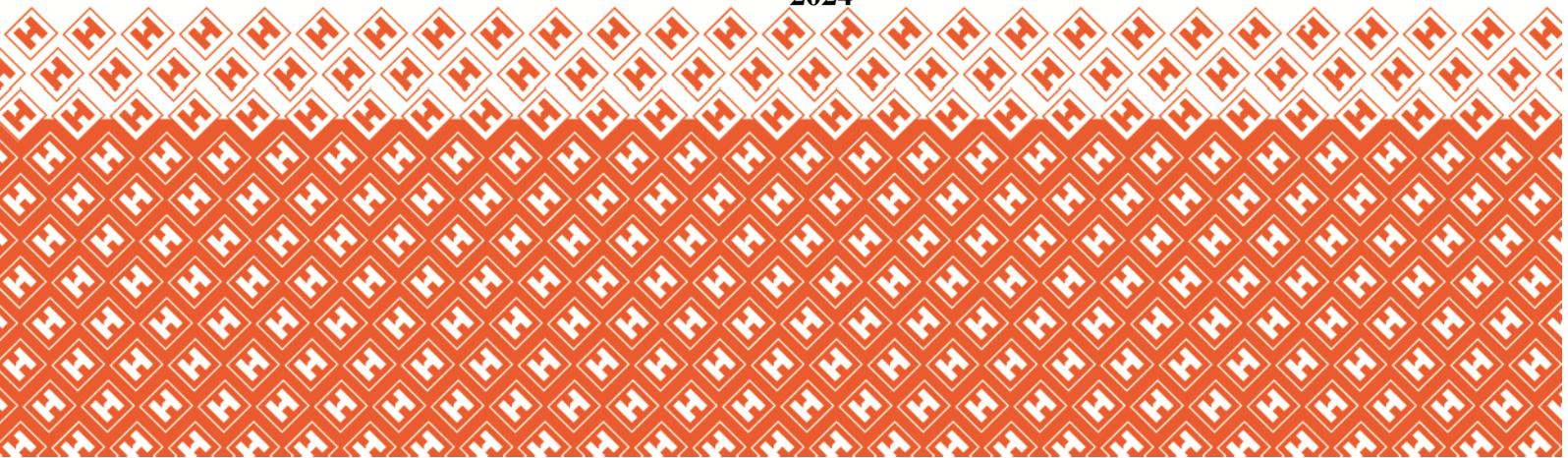
DIEGO DE SOUZA FREITAS

**CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E EDUCOMUNICAÇÃO NOS
MATERIAIS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO SISTEMA
ESTRUTURADO DE ENSINO DA SEDUC-MT**

Dissertação desenvolvida como requisito à obtenção do título de Mestre em Ensino de História, pelo programa de Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional – núcleo Universidade Federal de Mato Grosso.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Fronza.

CUIABÁ-MT
2024



Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

F866c Freitas, Diego de Souza.

Consciência Histórica e Educomunicação nos materiais didáticos de História do Sistema Estruturado de Ensino da SEDUC-MT [recurso eletrônico] / Diego de Souza Freitas. -- Dados eletrônicos (1 arquivo : 134 f., pdf). -- 2024.

Orientador: Marcelo Fronza.

Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Cuiabá, 2024.

Modo de acesso: World Wide Web: <https://ri.ufmt.br>.

Inclui bibliografia.

1. Educação Histórica. Ensino de História.. 2. Linguagens e Narrativas Históricas.. 3. Consciência Histórica.. 4. Educomunicação.. 5. Livro Didático de História.. I. Fronza, Marcelo, orientador. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



GRUPO PESQUISADOR EDUCAÇÃO HISTÓRICA
Consciência Histórica e Narrativas Visuais
UFMT/CNPq



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: Consciência histórica e Educomunicação nos materiais didáticos de História do Sistema Estruturado de Ensino da SEDUC-MT

AUTOR: MESTRANDO DIEGO DE SOUZA FREITAS

Dissertação defendida e aprovada em **05 de SETEMBRO de 2024**.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. **DOUTOR MARCELO FRONZA** (Presidente Banca)
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
2. **DOUTOR MARCELO FRONZA** (Orientador)
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
3. **DOUTOR OSVALDO RODRIGUES JUNIOR** (Membro Interno)
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
4. **DOUTORA SONIA MARIA DE ALMEIDA IGNATIUK WANDERLEY** (Membro Externo)
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO
5. **DOUTOR ARY ALBUQUERQUE CAVALCANTI JUNIOR** (Suplente)
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

CUIABÁ, 05/SETEMBRO/2024.



Documento assinado eletronicamente por **MARCELO FRONZA, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 06/09/2024, às 12:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sonia Maria de Almeida Ignatiuk Wanderley, Usuário Externo**, em 07/09/2024, às 10:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **OSVALDO RODRIGUES JUNIOR, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 11/09/2024, às 16:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **7146274** e o código CRC **FD8CBB69**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por sempre me conduzir nos caminhos da vida e renovar minhas forças nos momentos de dificuldade. Obrigado, Senhor, por me conceder a graça de concluir esta importante etapa da minha vida.

À minha família, que sempre esteve ao meu lado com amor, compreensão e apoio incondicional. Cada palavra de incentivo, cada gesto de carinho e cada momento de paciência contribuíram para que eu alcançasse este objetivo. Vocês são minha base e meu maior tesouro.

Expresso minha profunda gratidão aos professores que fizeram parte da minha trajetória acadêmica desde a graduação. A sabedoria e o comprometimento de cada um deixaram marcas significativas no meu desenvolvimento acadêmico e pessoal. Agradeço especialmente aos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a construção deste trabalho.

Sou igualmente grato aos colegas do mestrado, que tornaram esta jornada mais leve e significativa. As trocas de ideias, o apoio mútuo e os momentos compartilhados foram fundamentais para meu crescimento pessoal e acadêmico.

Por fim, agradeço à Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) por proporcionar um ambiente acadêmico rico em conhecimento, aprendizado e experiências que foram determinantes para minha formação. Esta instituição foi mais do que um lugar de ensino, foi um espaço de crescimento e realização.

RESUMO

A presente pesquisa propõe uma investigação interdisciplinar sobre o diálogo entre a Teoria da Consciência Histórica e a Teoria da Educomunicação no contexto do Livro Didático de História. A consciência histórica, segundo Jörn Rüsen, busca promover uma compreensão profunda e significativa do passado, percebendo sua relevância na vida presente, podendo antecipar o futuro, enquanto a Educomunicação explora as possibilidades comunicativas e tecnológicas para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. Dividida em três capítulos, a pesquisa aborda a perspectiva de Rüsen sobre a consciência histórica, a Educomunicação e suas contribuições para o Ensino de História e a análise do material didático de História do Sistema Estruturado de Ensino da SEDUC-MT, à luz das teorias abordadas. O objetivo é identificar como esses conceitos podem influenciar o ensino, promovendo uma educação mais participativa, reflexiva e contextualizada. Apesar de reconhecer a complexidade do tema e sua dinâmica em constante evolução, a pesquisa busca contribuir para a reflexão crítica sobre o diálogo entre Consciência Histórica e Educomunicação, oferecendo sugestões para aprimorar o material didático e capacitar os estudantes a compreenderem e interpretar o passado de forma relevante e transformadora.

Palavras-chave: Educação Histórica. Ensino de História. Linguagens e Narrativas Históricas. Consciência Histórica. Educomunicação. Livro Didático de História.

RESUMEN

La presente investigación propone una indagación interdisciplinaria sobre el diálogo entre la teoría de la Conciencia Histórica y la teoría de la Educomunicación en el contexto del Libro Didáctico de Historia. La Conciencia Histórica, según Jörn Rüsen, busca promover una comprensión profunda y significativa del pasado, percibiendo su relevancia en la vida presente, pudiendo anticipar el futuro, mientras que la Educomunicación explora las posibilidades comunicativas y tecnológicas para enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. Dividida en tres capítulos, la investigación abordará la perspectiva de Rüsen sobre la Conciencia Histórica, la Educomunicación y sus contribuciones para la Enseñanza de Historia y el análisis del material didáctico de Historia del Sistema Estructurado de Enseñanza de la SEDUC-MT, a la luz de las teorías abordadas. El objetivo es identificar cómo estos conceptos pueden influir en la enseñanza, promoviendo una educación más participativa, reflexiva y contextualizada. A pesar de reconocer la complejidad del tema y su dinámica en constante evolución, la investigación busca contribuir a la reflexión crítica sobre el diálogo entre Conciencia Histórica y Educomunicación, ofreciendo sugerencias para mejorar el material didáctico y capacitar a los estudiantes para comprender e interpretar el pasado de manera relevante y transformadora.

Palabras clave: Educación Histórica. Enseñanza de Historia. Lenguajes y Narrativas Históricas. Conciencia Histórica. Educomunicación. Libro Didáctico de Historia.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Página de abertura do Caderno 2.....	53
Figura 02: Capa e sumário do Caderno 1.....	55
Figura 03: Capa e sumário do Caderno 2.....	56
Figura 04: Capa e sumário do Caderno 3.....	56
Figura 05: Capa e sumário do Caderno 4.....	57
Figura 06: Mapa sobre as Revoltas do Período Regencial (página 5 do Caderno 3)	59
Figura 07: Mapa sobre a bacia do Paraguai (página 23 do Caderno 3)	60
Figura 08: Malha ferroviária no Brasil no século XXI (página 35 do Caderno 3)	60
Figura 09: Representação da coroação de D. Pedro I, em 1822.....	61
Figura 10: Pintura de Maria Quitéria de Jesus Medeiros.....	62
Figura 11: Retrato do presidente norte-americano James Monroe.....	62
Figura 12: A execução de Frei Caneca.....	63
Figura 13: Gravura representando o jornalista Líbero Badaró.....	63
Figura 14: Imagem não correspondendo com as informações do texto.....	65
Figura 15: <i>A Batalha do Avaí</i> , de Pedro Américo (página 25 do Caderno 3)	66
Figura 16: Seção <i>Atividades</i> da Unidade 4 do Caderno 3.....	68
Figura 17: Seção <i>Tarefa</i> da Unidade 4 do Caderno 3.....	68
Figura 18: Seção <i>Você aprendeu</i> da <i>Unidade</i> 4 do Caderno 3.....	69
Figura 19: Seção <i>Para finalizar</i> do Caderno 3.....	69
Figura 20: Questão 01 da seção <i>Tarefa</i> da página 41 do Caderno 3.....	71
Figura 21: <i>Glossário</i> em uso na página 33 do Caderno 3.....	72
Figura 22: Presença de glossário equivocada.....	73
Figura 23: Seção <i>Atualidades</i> no interior do material.....	74
Figura 24: Presença de documentação histórica no material.....	76
Figura 25: Presença da citação do historiador e poeta Alberto Vasconcellos da Costa e Silva.....	78
Figura 26: Presença da citação dos professores Chico Alencar, Lucia Carpi Ramalho e Marcus Venício Ribeiro.....	78
Figura 27: Presença da citação da professora e pesquisadora Maria Regina	

Celestino de Almeida.....	79
Figura 28: Exemplo da seção <i>Click!</i>	80
Figura 29: Presença do ícone <i>Meu Estado</i> no material.....	82
Figura 30: Proposta de planejamento do Caderno do Professor.....	85
Figura 31: Página de abertura da <i>Unidade 4</i> do Caderno 3.....	86
Figura 32: Livro digital e opções de acessibilidades.....	88
Figura 33: Tecnologia de Libras disponível do material digital.....	88
Figura 34: Tecnologia de voz disponível no material digital.....	89
Figura 35: Opções presentes no botão + <i>acessibilidade</i>	89

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E SUA IMPORTÂNCIA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	15
1. A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA	15
2. RÛSEN E A CONCIÊNCIA HISTÓRICA.....	16
3. CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E LIVRO DIDÁTICO	24
3.1 CRITÉRIOS PARA UM LIVRO DIDÁTICO IDEAL	28
CAPÍTULO II – A EDUCOMUNICAÇÃO COMO PROPOSTA PARA A PRÁTICA DE ENSINO.....	35
CAPÍTULO III: ANÁLISE E CONSIDERAÇÕES SOBRE O MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA DA REDE ESTADUAL DE MATO GROSSO	45
1. PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E MATERIAL DIDÁTICO (PNLD)46	
2. MATERIAIS DO SISTEMA ESTRUTURADO DE ENSINO DE MATO GROSSO	48
2.1 LACUNAS E OPORTUNIDADES DE APRIMORAMENTO.....	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS	94
A EDUCOMUNICAÇÃO NA PRÁTICA: ANÁLISE DOS MATERIAIS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO SISTEMA ESTRUTURADO DE ENSINO DA SEDUC-MT	96

INTRODUÇÃO

A Teoria da Consciência Histórica e a Teoria da Educomunicação desempenham papéis fundamentais no contexto educacional contemporâneo. A Consciência Histórica, enquanto categoria do conhecimento apresentada nas pesquisas de Teoria da História do historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen, visa capacitar os estudantes a analisarem e interpretarem os eventos históricos de maneira crítica, contribuindo com a construção de sua identidade individual e coletiva, possibilitando aos estudantes um sentido de orientação no mundo, ajudando-os a entenderem sua realidade histórica e a tomarem decisões informadas no presente com base no conhecimento do passado. Rüsen argumenta que esses objetivos são alcançados através de uma abordagem pedagógica que valorize a interpretação, a análise crítica e a contextualização dos eventos históricos, promovendo assim uma aprendizagem ativa e significativa.

Nesta perspectiva, a Educomunicação, como campo interdisciplinar, busca integrar a educação e a comunicação para promover um ambiente de aprendizado mais dinâmico, participativo e democrático. Seus objetivos e finalidades abrangem diversos aspectos que visam transformar a experiência educacional e fomentar uma cultura de diálogo e colaboração. Além disso, a Educomunicação busca integrar as novas tecnologias digitais no processo educacional de maneira significativa e contextualizada, transformando a educação em um processo mais interativo, inclusivo e democrático. No Ensino de História, ao promover o protagonismo e a integração com as mídias digitais e a inclusão, a Educomunicação contribui para a construção de uma sociedade mais crítica, informada e participativa, capacitando os educandos a compreenderem e interpretarem o passado de maneira mais rica e contextualizada.

Desta maneira, entende-se que o Ensino de História, estando em diálogo com os princípios da teoria da Educomunicação, adquire características específicas que enriquecem a experiência educacional. Particularmente, essa abordagem promove o protagonismo dos estudantes, permitindo que eles se tornem não apenas consumidores e receptores, mas também produtores de conhecimento histórico. A Educomunicação no Ensino de História enfatiza a importância da inclusão e da diversidade, abordando múltiplas narrativas e reconhecendo diferentes experiências históricas. Esta integração entre comunicação e educação auxilia também os professores a inovarem mediante o uso de estratégias comunicativas, mediando discussões e facilitando diálogos que tornam o aprendizado de História mais interativo e significativo.

Desta forma, a presente pesquisa tem por objetivo central propor uma investigação

interdisciplinar que busque explorar o diálogo entre a Consciência Histórica e a Educomunicação no contexto específico do livro didático de História. No entanto, para possibilitar um aprofundamento mais específico sobre o tema proposto, tem-se como objeto o material didático de História usado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, adotado a partir de adaptações de antigas apostilas do Sistema Maxi de Ensino, que foi analisado sob a perspectiva da Teoria da Consciência História e da teoria da Educomunicação. A análise foi realizada em apostila destinada a estudantes do 8º ano dos Anos Finais, do Ensino Fundamental, tendo as unidades que abordam o período histórico do Brasil Imperial (1822-1889) como foco da análise.

O objetivo central da presente pesquisa serve de guia para o desenvolvimento dos três capítulos que se seguirão. Com uma metodologia de caráter teórico-bibliográfico e analítico, cada uma das temáticas foi abordada e problematizada visando o entendimento e a compreensão de como elas podem impactar e se relacionar com os materiais didáticos de História do Sistema Estruturado de Ensino da SEDUC-MT.

Inicialmente, no primeiro capítulo, apresenta-se a Teoria da Consciência Histórica, segundo Jörn Rüsen, analisando seus principais conceitos, características e objetivos. Destacou-se a necessidade de que o Ensino de História proporcione uma compreensão mais abrangente e significativa do passado, percebendo sua relevância na vida presente, podendo projetar o futuro, indo muito além da simples memorização de fatos e datas, promovendo uma reflexão crítica sobre a construção histórica, os valores e as identidades culturais, contribuindo com o desenvolvimento da consciência histórica do estudante.

Em seguida, o segundo capítulo aprofundou sobre as ideias da Teoria da Educomunicação e suas contribuições para o Ensino de História. As publicações e pesquisas sobre a Educomunicação serviram de guia para o desenvolvimento do assunto. Autores como Jesús Martín-Barbero, Mário Kaplúm, Paulo Freire e o professor Ismar de Oliveira Soares dispõem as bases teóricas para a pesquisa, como também outros comentadores que ajudarão na aproximação entre educação e comunicação. Investigou-se como a intersecção entre a educação e comunicação pode enriquecer o processo de aprendizagem, utilizando as mídias e as ferramentas tecnológicas como proposta para a prática de ensino, proporcionando uma educação mais participativa e significativa, corroborando com as contribuições de Rüsen para o Ensino de História.

Deste modo, o terceiro capítulo é onde foi realizada a análise do material didático de História utilizado no estado de Mato Grosso. Contudo, inicialmente foram apresentadas informações relevantes sobre o Plano Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) e quais

são as motivações para o estado de Mato Grosso adotar um material alternativo ao oferecido pelo PNLD, com a criação do Sistema Estruturado de Ensino pela SEDUC-MT. À vista disso, analisou-se se o material didático adotado condiz ou contradiz com os princípios da Teoria da Consciência Histórica apresentados por Rüsen e dos procedimentos metodológicos da Educomunicação. Potenciais lacunas e oportunidades de aprimoramento foram destacadas no decorrer da análise, segundo os critérios apresentados por Rüsen no *O Livro Didático Ideal*.

Ao chegar ao final da pesquisa, de modo algum o sentimento foi de finalização e fechamento da temática, dado que a delimitação da investigação impõe limites para a abordagem do assunto, possibilitando que muitos outros aspectos podem ainda serem aprofundados e discutidos. Aspectos referentes à internalização dos conteúdos por mediações tecnológicas, a maneira como os estudantes mobilizam sua experiência com a tradição e com a memória ao abordar um passado, a partir de um presente; também sobre a adoção de materiais didáticos totalmente digitais ao ponto de os estudantes não terem mais contato com o analógico e os impactos na sua aprendizagem e no desenvolvimento de sua consciência histórica; sobre os elementos comunicativos dos livros didáticos de História e se são os mesmos dos elementos didáticos.

Entretanto, o objetivo é de contribuir, de alguma maneira, para uma reflexão crítica sobre as relações de consenso e contraponto entre a Teoria da Consciência Histórica e os procedimentos metodológicos da Educomunicação no Ensino de História por meio do material didático. Assim, espera-se poder contribuir para uma educação mais contextualizada, reflexiva e transformadora, que capacite os estudantes a compreenderem e interpretarem o passado de forma significativa e relevante para a construção de uma sociedade mais consciente e participativa.

CAPÍTULO I – A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E SUA IMPORTÂNCIA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

A temática da Consciência Histórica, amplamente explorada e aprofundada pelo historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen, se faz cada vez mais necessária nas salas de aula do país. A possibilidade de os estudantes concluírem sua educação básica com uma sólida compreensão histórica representa uma grande vitória para ambos: estudantes e professores. Isso se deve ao papel crucial do professor em facilitar o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes, contribuindo para uma educação mais relevante e significativa.

A presente pesquisa mostra que a consciência histórica não só é vital para a vida pessoal dos estudantes, mas também possui um valor inestimável para a sociedade, pois se tornam mais conscientes de seus deveres e compromissos. Neste processo, o compromisso e a capacitação dos professores de História são fundamentais. O objetivo do Ensino de História não deve ser apenas “vencer o conteúdo” dos livros didáticos, mas principalmente ajudar os estudantes a desenvolverem uma profunda consciência histórica. Desta maneira, para aprofundar a ideia de consciência histórica, essencial para o Ensino de História, utilizamos as contribuições de Jörn Rüsen. Em diversas obras, o autor explora e detalha este conceito, elucidando suas complexidades e finalidades.

1. A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

O conceito de consciência histórica, conforme proposto por Rüsen, tem uma trajetória anterior e, por vezes, distinta de outros escritos históricos. O professor Luis Fernando Cerri, em seu artigo *Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história*, debate se a consciência histórica é um fenômeno inerente à existência humana ou uma característica específica de uma parte da humanidade.

Primeiramente, Cerri apresenta a concepção de Hans-Georg Gadamer sobre a consciência histórica. Gadamer a vê como uma revolução importante da modernidade, que permite a compreensão da historicidade do presente e a relatividade das opiniões. Ele destaca que essa consciência não é universal, sugerindo que algumas pessoas estão alienadas da história. Além disso, Gadamer menciona o “senso histórico” como a capacidade do historiador em entender o passado sem julgá-lo, a partir do presente, o que implica uma abordagem mais objetiva e contextualizada dos eventos históricos.

Na sequência é exposta a ideia de Philippe Ariès, que argumenta que a consciência

histórica surge com o declínio das comunidades tradicionais e a modernização da sociedade, levando os indivíduos a perceberem sua condição como determinada pela história. Ele sugere que a história se torna uma extensão do indivíduo e que a consciência histórica é alcançada de forma particular, não generalizada para toda a humanidade. “Ariès chega a um ponto parecido com o de Gadamer, que é a ideia de que a consciência histórica é um estágio ao qual se chega, principalmente por conta de um processo de modernização de todos os âmbitos da vida humana” (Cerri, 2001, p. 98).

Por último, o professor Cerri apresenta a concepção dos historiadores Agnes Heller e Jörn Rüsen que, por outro lado, defendem que a consciência histórica não é uma meta a ser alcançada, mas uma condição intrínseca à existência humana. Eles argumentam que a consciência histórica é uma parte natural da vida humana, ligada à prática cotidiana e à interpretação do tempo. Rüsen destaca que a consciência histórica está enraizada na historicidade intrínseca à vida prática dos seres humanos.

Uma outra vertente pode ser encontrada nas teorias da História de dois pensadores razoavelmente distantes em termos de formação e espaço de exercício da atividade intelectual: Agnes Heller e Jörn Rüsen. Para ambos, a consciência histórica não é meta, mas uma das condições da existência do pensamento: não está restrita a um período da história, a regiões do planeta, a classes sociais ou a indivíduos mais ou menos preparados para a reflexão histórica ou social geral (Cerri, 2001, p. 99).

Desta maneira, enquanto Gadamer e Ariès veem a consciência histórica como um desenvolvimento específico da modernidade, Heller e Rüsen argumentam que é uma característica fundamental da existência humana, inerente à nossa condição de seres históricos. Eles enfatizam que a consciência histórica não é uma habilidade especializada, mas sim uma parte natural e essencial da vida humana. Portanto, seguindo a concepção de Rüsen, buscaremos aprofundar em nossa pesquisa o conceito de consciência histórica e sua importância para o Ensino de História.

2. RÜSEN E A CONCIÊNCIA HISTÓRICA

Apresentando grande reconhecimento em seu país natal e em tantas outras nações, as obras e os escritos do historiador e filósofo Jörn Rüsen são lidas e estudadas em centenas de universidades espalhadas em diversos países, que reconhecem a grandeza de suas reflexões e

contribuições, sobretudo para a historiografia e para o Ensino de História. No Brasil, Rüsen foi amplamente conhecido no meio universitário pela sua trilogia de *Teoria da História*, publicada pela Editora da Universidade de Brasília, que mais tarde lhe conferiu o título de doutor *honoris causa*, oficializando devidamente todo o reconhecimento por sua contribuição e dedicação. As obras de Rüsen foram amplamente estudadas e aprofundadas pelos pesquisadores da Universidade Federal do Paraná, onde também foram traduzidas e publicadas outras importantes pesquisas, sobretudo no que tange a didática da história, se fazendo mais acessíveis a acadêmicos e pesquisadores.

Segundo o professor Estevão de Rezende Martins, em suas investigações sobre a educação histórica, Rüsen relaciona as causas do distanciamento e da contraposição entre as pessoas, que geraram diversos conflitos no passado, a um aprendizado histórico deficiente, unilateral e dogmatizado. Exemplos como o surgimento de extremismos e conflitos étnicos podem ser entendidos como resultado de uma compreensão histórica limitada. Desta maneira, fica evidente a importância de um aprendizado histórico bem realizado, que possibilite um pensamento crítico humanizador. Esse pensamento crítico, fundamentado na consciência histórica, pode impactar significativamente o modo de ser atual do indivíduo, promovendo uma sociedade mais consciente e menos propensa a conflitos e julgamentos descontextualizados.

Assim, a consciência histórica possibilita que a pessoa projete uma ação futura, tendo como base o seu conhecimento da história, adquirido por meio do ensino e aprendizado. A compreensão correta sobre a consciência histórica e qual o caminho que se deve percorrer para chegar a ela, se faz por meio do contato com outros conceitos e definições que irão auxiliar no seu entendimento e compreensão. É importante entender que a consciência histórica é o resultado de um processo, tendo o seu ponto de partida na aprendizagem histórica com as complexidades que a acompanham. Desta maneira, contamos com as reflexões da professora Maria Auxiliadora Schmidt, sobretudo no que se refere ao Ensino de História e suas implicações na consciência histórica, ela que dedicou vários anos a pesquisar sobre as contribuições de Rüsen.

A educação bancária, ou seja, o método em que o aluno é mero depositário de conteúdos previamente selecionados, precisa ser definitivamente abandonada. As formas de organizar o ensino e a aprendizagem referem-se ao momento em que, tanto quem ensina, quanto quem aprende, assumem o estatuto narrativístico da ciência da história. O retorno à vida prática indica o momento em que o conhecimento ensinado e aprendido revela o significado e sentido de orientação temporal que têm para os envolvidos no processo de ensino e aprendizado: professores e alunos. Indica-se, aqui, o cerne da matriz ruseniana

da Didática da História, o processo de construção de sentidos, a partir do conhecimento que produz o envolvimento dos sujeitos no seu próprio autoconhecimento, no conhecimento do outro e do mundo (Schmidt, 2017, p. 63-64).

A educação bancária, conceito cunhado por Paulo Freire, refere-se a uma abordagem educacional tradicional em que o conhecimento é transmitido de forma vertical do professor para os estudantes, sem espaço para questionamento, reflexão ou participação ativa. Essa abordagem é comparada a um “depósito” de conhecimento, onde os educandos são vistos como receptáculos passivos que simplesmente recebem informações.

Em contraste, a proposta de Rüsen para o Ensino de História busca promover uma educação mais participativa e crítica, onde os estudantes são incentivados a desenvolverem suas próprias interpretações e narrativas históricas. Em vez de apenas absorverem informações, os estudantes são desafiados a analisarem criticamente eventos passados, a questionarem interpretações pré-estabelecidas e a construir suas próprias compreensões do passado. Por exemplo, em vez de apenas memorizarem datas e eventos, os estudantes podem ser encorajados a criarem narrativas históricas que explorem as causas e consequências desses eventos, promovendo assim uma compreensão mais profunda e contextualizada da história. Essa abordagem narrativa não apenas supera a educação bancária, mas também capacita os educandos a se tornarem pensadores autônomos e críticos, preparando-os para participarem ativamente na sociedade e no mundo ao seu redor.

Nesta perspectiva, a Educomunicação se alinha com essa proposta de ensino mais participativo e crítico ao buscar integrar a comunicação e a educação de forma que o estudante se torne não apenas um receptor passivo de conhecimento, mas um sujeito ativo na construção de seu aprendizado. Ao adotar a perspectiva da Educomunicação, a escola passa a ser um espaço de troca e interação, onde os estudantes podem produzir e compartilhar conteúdos, não mais apenas absorver informações.

Nesse contexto, os estudantes são incentivados a usarem ferramentas de comunicação, como *blogs*, vídeos, *podcasts* e outras mídias, para criar suas próprias narrativas históricas, questionar as fontes históricas e explorar múltiplas perspectivas sobre o passado. Essa abordagem permite que os educandos conectem o conteúdo histórico com as questões contemporâneas, desenvolvendo uma compreensão mais crítica e contextualizada.

Ao se engajarem ativamente na produção de conhecimento, os estudantes não só entendem melhor o conteúdo, mas também aprendem a comunicar suas ideias de forma clara e eficaz, o que os capacita a se tornarem sujeitos mais críticos, criativos e engajados com as

transformações da sociedade. Dessa forma, a Educomunicação não apenas supera a educação bancária, mas também constrói pontes entre o conhecimento acadêmico e o mundo real, preparando os estudantes para um futuro mais participativo e consciente.

Desse ponto de vista, Jörn Rüsen não aceita que a história seja “contada pelos outros” (o professor) e as competências narrativas dos alunos sejam consideradas como objetivos pedagógicos antecipados e tomadas como estratégias de adaptação funcional dos conteúdos. Para ele, a autoatividade do aluno é fundamental para que ele opere sua identidade de uma forma discursiva argumentativa, necessária à orientação temporal (Schmidt, 2017, p. 68).

Rüsen propõe uma postura diferente dos educadores e das instituições de ensino no que tange ao Ensino de História e suas implicações para uma aprendizagem efetiva, que dialoga intimamente com as propostas da teoria da Educomunicação, fazendo que o estudante de História tenha uma relação diferenciada com o conhecimento adquirido, não sendo uma aprendizagem vazia de sentidos e de significados, mas que faça relações com o tempo presente, podendo até projetar as realidades que estarão por vir.

O Ensino de História não se refere de modo algum a fatos futuros, a especulações e adivinhações, no entanto, para Rüsen, “os fatos históricos surgem como orientação temporal, unindo o passado ao presente de tal forma, fazendo emergir uma perspectiva futura à realidade atual” (Rüsen, 2011, p. 56). Como, por exemplo, a análise de eventos históricos em comparação com questões contemporâneas pode ajudar os estudantes a entenderem as implicações futuras. Desta maneira, a consciência histórica adquire um sentido orientativo para a existência do indivíduo, tendo em vista que o conhecimento e a assimilação da história possibilitam ao sujeito ter um conhecimento mais amplo da realidade.

Pode-se afirmar de antemão que a consciência histórica acarreta a um olhar holístico da realidade que o circunda. O dado histórico, tendo como referência o passado, se materializa no presente a partir da consciência do ser histórico que terá a capacidade de projetar a sua ação embasada na consciência histórica que constituiu.

Rüsen afirma que tudo isso só é possível devido a Teoria da Consciência Histórica se fundamentar nas operações mentais da consciência histórica que estão relacionadas à percepção das experiências históricas, à interpretação histórica das contingências que moldaram aquelas experiências do tempo, a orientação histórica sobre a experiência e a interpretação e, por fim, a motivação histórica que mobiliza as condições para o agir na práxis social. Desta forma, “o aprendizado histórico pode, portanto, ser compreendido como 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” (Rüsen, 2011, p. 43).

À vista disso, Rüsen, ao afirmar a importância da aprendizagem histórica, destaca que:

O aprendizado histórico pode ser posto em andamento, portanto, somente a partir de experiências de ações relevantes do presente. Essas carências de orientação são transformadas então em perspectivas (questionadoras) com respeito ao passado, que apreendem o potencial experiencial da memória histórica. Pode-se ainda lembrar o fascínio que o passado, com seus testemunhos e resquícios, exerce sobre os sujeitos. Somente quando a história deixar de ser aprendida como a mera absorção de um bloco de conhecimentos positivos, e surgir diretamente da elaboração de respostas a perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados, é que poderá ela ser apropriada produtivamente pelo aprendizado e se tornar fator determinação cultural da vida prática humana (Rüsen, 2011, p. 44).

Rüsen apresenta como o Ensino de História deve ser visto, não como mero acúmulo de informações e dados, mas diante de uma postura ativa e questionadora no aprendizado de História, a partir da elaboração de respostas a perguntas relacionadas ao acervo de conhecimentos acumulados. Por consequência, a história se torna uma ferramenta produtiva para o aprendizado e um fator determinante na cultura e na vida prática do sujeito. Os estudantes terão a capacidade de explorar os contextos históricos, tendo como ponto de partida a narrativa histórica, que acompanha e guia a consciência histórica, colaborando no desenvolvimento de um pensamento crítico e na compreensão das implicações da história no presente.

[...] o próprio ensino e a História encontram seu sentido na vida prática humana. Assim, o conhecimento histórico e seus processos de aprendizagem passam a ter uma utilidade vital. Aprender história significa aprender a arrá-la, de tal forma que, nela e com ela, podemos encontrar o reconhecimento, sem o qual não gostaríamos de ser ou de poder ser (Schmidt, 2017, p. 67).

Desta forma, a ação futura do indivíduo será compreendida quando acompanhada por uma narrativa histórica que legitima a sua existência e contribui no desenvolvimento de sua consciência histórica. Assim, Rüsen apresenta a importância da narrativa histórica para a formação de um sujeito consciente dos seus deveres e direitos, não se esquecendo das conquistas que foram alcançadas no decorrer da história. Pois, agora o passado ganha um novo sentido na existência do sujeito, fazendo que a história não fique restrita aos livros didáticos, mas faça parte do cotidiano, podendo orientar a vida prática.

A narração histórica é mais do que uma simples forma específica de historiografia. Intérpretes contemporâneos dessa discussão [...] apresentam a narração histórica como um procedimento mental básico que dá sentido ao passado com a finalidade de orientar a vida prática através do tempo (Rüsen, 2011, p. 37).

Outrossim, Rüsen ressalta a essencial importância da narrativa histórica no desenvolvimento do aprendizado histórico e, por conseguinte, para o desenvolvimento da consciência histórica do sujeito, apresentando a narrativa histórica como mais do que apenas uma forma específica de historiografia. É destacado que a narração histórica é fundamental para dar sentido ao passado e orientar a existência ao longo do tempo. Deste modo, a singularidade da educação histórica na educação básica e o seu lugar está bem marcado e definido, tendo em vista a sua relevância na vida presente do estudante e em suas ações futuras.

Além disso, segundo a professora Maria Auxiliadora Schmidt, é fundamental que a aprendizagem seja embasada em formas de pensamento histórico desenvolvido pelo próprio aprendiz. É através dessas formas de pensamento, intrinsecamente relacionadas ao ato de narrar, que o Ensino de História deve se conectar. Sob tais pressupostos, a aprendizagem histórica ocorre quando o indivíduo, por meio da narrativa histórica, atribui significado à experiência histórica, capacitando-o a orientar sua existência em relação a si mesmo e aos outros, no espaço e no tempo. Nesse contexto, a perspectiva de aprendizagem que está sendo apresentada só poderá se “direcionar ao entendimento de que o sujeito é o construtor do próprio conhecimento” (Schmidt, 2017, p. 67).

De acordo com o que foi apresentado, outras teorias podem dialogar com a temática da consciência histórica, visando a excelência da aprendizagem histórica. A teoria da Educomunicação, por exemplo, se apresenta como grande aliada ao Ensino de História, pois se o objetivo é construir um ensino integrador, possibilitando a autonomia e a ação dos estudantes, no qual é construtor do próprio conhecimento, as contribuições da Educomunicação não podem ser negligenciadas. De maneira diferente da Teoria da Consciência Histórica, que se baseia nos processos mentais realizados pelo sujeito que estão relacionados à sua percepção da história, a Teoria da Educomunicação se fundamenta nos aspectos prático-comunicativos de um ensino de promova a aprendizagem, propondo uma metodologia comunicativa.

Nesse sentido, a Educomunicação propõe que os educandos não sejam apenas receptores passivos do conteúdo histórico, mas que se tornem emissores e produtores de narrativas, questionando e reinterpretando o passado por meio de práticas comunicativas. Essa abordagem prática permite que os estudantes desenvolvam uma relação mais dinâmica com a

história, explorando não só os fatos, mas também as múltiplas vozes e perspectivas que o passado oferece. Ao integrar a comunicação como uma ferramenta de aprendizagem ativa, a Educomunicação contribui para o desenvolvimento de uma consciência histórica mais crítica e reflexiva, onde os estudantes não apenas memorizam eventos, mas se envolvem no processo de construção de significado histórico, conectando o passado com o presente de maneira significativa e relevante para suas realidades.

Assim, a consciência histórica, que é a finalidade e razão de existir da educação histórica só será uma realidade possível se os profissionais habilitados para a aula de História estiverem devidamente preparados para tal ofício, com uma didática adequada, coerente e com o acesso a materiais didáticos condizentes com a proposta pedagógica da disciplina escolar.

O educador deve ter a concepção de que a construção de narrativas históricas vai além de relatar fatos isolados e personagens históricas com ausência de sentido e relevância. Pois, “a aprendizagem deve ser baseada em formas de pensamento histórico elaboradas pelo sujeito que aprende, e é com essas formas de pensamento, organicamente ligados ao ato de narrar, que o Ensino de História precisa se relacionar” (Schmidt, 2017, p. 67). A aprendizagem histórica envolve a capacidade de criar conexões significativas entre fatos e realidades que façam sentido, criando uma compreensão mais abrangente do passado e suas influências no presente, possibilitando resgatar a relevância do passado para as decisões tomadas no agora, como afirma Rüsen:

[...] espera-se que o aparato conceitual da história habilite os jovens a desenvolverem de forma objetiva, fundamentada porque assente na análise crítica da evidência, as suas interpretações do mundo humano e social, permitindo-lhes, assim, melhor se situarem no seu tempo. A consciência histórica será algo que ocorre quando a informação inerte, progressivamente interiorizada, torna-se parte da ferramenta mental do sujeito e é utilizada, com alguma consistência, como orientação no cotidiano (Rüsen, 2011, p. 16).

Em vista disso, Rüsen, demonstrando a relevância da aprendizagem histórica na vida do sujeito, ressalta o olhar cuidadoso que se deve ter sobre a didática da história, com todas as suas particularidades e peculiaridades. A didática da história fará a função de termômetro se de fato a aprendizagem histórica está sendo efetiva, buscando determinar conexões entre o evento histórico e suas contribuições para a vida humana, como apresentado pela professora Schmidt, “o pressuposto da Didática como a ciência da aprendizagem histórica, sinalizam que a questão central é compreender como o pensamento histórico contribui para orientar, temporalmente, a

vida humana para dentro (identidade) e para fora (práxis)” (Schmidt, 2017, p. 62).

Neste sentido, Rüsen é bastante enfático ao afirmar a importância da Didática para a aprendizagem histórica, pois a apresenta como sendo a “alma” do Ensino de História, de modo que precisa ser mobilizada com precisão e clareza, uma vez que “[...] o Ensino de História afeta o aprendizado de História e este configura a habilidade de se orientar na vida e de formar uma identidade histórica coerente e estável” (Rüsen, 2011, p. 36).

Desta maneira, é necessário ter em mente que nas últimas décadas a didática da história foi passando por mudanças significativas, deixando de se limitar à mera tradução de conhecimentos acadêmicos para a sala de aula, mas sim à análise criteriosa de como esse conhecimento e modo de pensamento se encaixam nos critérios e exigências do cotidiano, pois, a “história como uma matéria a ser ensinada e aprendida tem de passar por um exame didático referente à sua aplicabilidade de orientar para a vida” (Rüsen, 2011, p. 36).

Em síntese, a partir do exposto até o momento foi possível perceber que a consciência histórica apresentada por Rüsen vai muito além do mero conhecimento dos eventos históricos e muito menos tem a ver com o apego a datas e a memorização de informações que muitas vezes não fazem sentido. A consciência histórica, por outro lado, é uma harmônica conexão das três dimensões do tempo, buscando promover uma compreensão profunda e significativa do passado, percebendo sua relevância na vida presente, criando a possibilidade de antecipar o futuro, como se constata na afirmação a seguir:

Primeiro, a consciência histórica não pode ser meramente equacionada como simples conhecimento do passado. A consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro. Ela é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro. Se os historiadores vierem a perceber a conexão essencial entre as três dimensões do tempo na estrutura da consciência histórica, eles podem evitar o preconceito acadêmico amplamente aceito de que a história lida unicamente com o passado: não há nada a se fazer com os problemas do presente e ainda menos com os do futuro (Rüsen, 2011, p. 36-37).

À vista disso, o que o autor deseja propor é justamente o contrário: para que o passado adquira sentido e significado, é necessário que ele tenha relevância diante das questões contemporâneas, possibilitando *insights* sobre como agir nas situações da vida e da sociedade de modo geral. No entanto, esses *insights* só serão possíveis mediante um aprendizado histórico bem realizado, conforme as premissas da didática da história, possibilitando o desenvolvimento da consciência histórica. Para Rüsen, a consciência histórica se apresenta como “um fator

básico na formação da identidade humana, relacionando-se intrinsecamente com o processo educacional, que também é fundamental para o desenvolvimento humano” (Rüsen, 2011, p. 40). Portanto, através desse processo educativo, os indivíduos são capacitados a interpretar criticamente o passado, compreendendo seu impacto no presente, usando esse conhecimento para moldarem um futuro com mais consciência e lucidez.

A partir dessas considerações, fica claro que a consciência histórica, como proposta por Rüsen, vai além de um simples conhecimento do passado. Ela envolve a capacidade crítica de interpretar eventos históricos, refletir sobre suas consequências e usar essas reflexões para agir de maneira mais consciente no presente e no futuro. Esse processo educativo, ao conectar o passado com as questões contemporâneas, exige uma abordagem didática bem estruturada, que promova não apenas a transmissão de informações, mas também o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas nos estudantes. Nesse contexto, o livro didático desempenha um papel crucial, pois deve ser uma ferramenta que não apenas organiza o conhecimento histórico, mas também estimula a análise e a construção do entendimento por parte dos estudantes.

3. CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E LIVRO DIDÁTICO

Como foi apresentado anteriormente, para Rüsen, a consciência histórica desenvolvida durante a trajetória escolar impacta significativamente a vida do sujeito. As aulas de História são um espaço para a tomada de consciência do estudante sobre sua realidade no presente, a partir do conhecimento do passado, podendo projetar, de maneira consciente e autônoma, os passos a serem dados no futuro. Assim, é de extrema importância discutir a ferramenta utilizada pelo professor em suas aulas, visto que o livro didático acompanha diariamente o docente de História em sua responsabilidade de contribuir com o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes. Rüsen afirma claramente que “todos os especialistas estão de acordo em que o livro didático é a ferramenta mais importante no Ensino de História” (Rüsen, 2011, p. 109).

Dessa forma, o livro didático desempenha um papel crucial no processo de desenvolvimento da consciência histórica do sujeito, fornecendo uma estrutura organizada de conteúdo, contextos históricos e informações relevantes para os estudantes. Por exemplo, um livro didático que inclua estudos de caso, perguntas reflexivas e atividades práticas pode ajudar os estudantes a conectarem o passado com suas próprias experiências presentes.

No entanto, é crucial compreender que o livro didático não é uma ferramenta isolada no processo educativo. Ele deve ser integrado a outros elementos e espaços pedagógicos, como

práticas de pesquisa, uso de fontes primárias, debates em sala de aula e mídias digitais, que ampliam e enriquecem a experiência de aprendizagem. A História, como disciplina, envolve múltiplos espaços de aprendizagem, e o livro didático, quando aliado a essas outras práticas e recursos, pode se tornar uma ferramenta ainda mais poderosa e dinâmica, proporcionando uma compreensão mais profunda e interativa da história.

Em seu artigo intitulado *O Livro Didático Ideal*, Rüsen apresenta alguns princípios e critérios fundamentais para o livro didático de História, visando a “verdadeira finalidade de um livro de História: tornar possível, impulsionar e favorecer a aprendizagem da história” (Rüsen, 2011, p. 112). Aqui se percebe a relevância do livro didático, que não deve ser ignorado pelo professor de História, nem deve servir para tornar os docentes reféns a ponto de perderem sua autonomia. Rüsen deixa claro que o livro didático é uma ferramenta para o professor no Ensino de História, e não o contrário, como se a ferramenta para o Ensino de História fosse o professor, tendo que cumprir de maneira irrestrita e absoluta o livro didático. Princípios como a clareza na apresentação, relevância para o presente dos estudantes e a promoção da autonomia do pensamento crítico são essenciais. Por exemplo, livros didáticos que incorporam seções de debate, análises de fontes primárias e tarefas de pesquisa podem efetivamente impulsionar esses princípios na prática educacional.

Falar de livro didático implica necessariamente falar de consciência histórica, visto que o livro didático é uma mediação para se chegar à finalidade da didática da história: o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes. Esta não se refere apenas ao conhecimento do passado, mas também a como esse conhecimento é aplicado e integrado na vida prática. Envolve a capacidade de compreender as operações mentais na construção do conhecimento histórico. A consciência histórica ajuda as pessoas a tomarem decisões informadas com base em lições do passado, entender as origens dos problemas atuais e antecipar possíveis desdobramentos futuros. Por exemplo, ao estudar o início da industrialização do Brasil no período do Segundo Reinado, os estudantes podem analisar como as políticas de modernização e a chegada de imigrantes europeus impactaram a economia e a sociedade brasileira. Este entendimento pode ser aplicado ao contexto atual, permitindo que os estudantes desenvolvam uma visão crítica sobre os desafios da industrialização contemporânea, como a desigualdade social e as questões ambientais. Isso permite aos indivíduos situarem-se no contexto de sua própria história e da história mais ampla da humanidade, contribuindo para a formação de sujeitos informados e participativos (Rüsen, 2011, p. 112).

Neste sentido, Rüsen afirma que o Ensino de História é realmente um processo intrínseco do desenvolvimento da consciência histórica, contribuindo na construção de uma

memória histórica que permite criar uma ligação entre o passado, o presente e o futuro. A consciência histórica permite ao sujeito transcender seus próprios limites temporais, enriquecendo a compreensão do mundo e influenciando a visão de futuro. Portanto, a aprendizagem histórica não é apenas uma acumulação de fatos do passado, mas também um processo de desenvolvimento de habilidades de consciência histórica que permite uma compreensão mais profunda e contextualizada do mundo ao redor, com implicações para a própria identidade e visão de futuro. Neste contexto, Rüsen desenvolve o conceito de competência narrativa, sobre o qual afirma:

As capacidades para conseguir este tipo de orientação da experiência de vida através da memória histórica podem ser sintetizadas pelo conceito de competência narrativa. Consistem na faculdade de representar o passado de maneira tão clara e descritiva que a atualidade se converte em algo compreensível e a própria experiência de vida adquire perspectivas de futuro sólidas (Rüsen, 2011, p. 113).

Desta forma, o livro didático é um grande aliado da aprendizagem histórica no desenvolvimento da competência narrativa nos estudantes, através de atividades como a criação de suas próprias narrativas históricas, a análise crítica de eventos passados e a construção de conexões significativas com o presente. Para aprimorar a competência narrativa dos estudantes, é essencial que o livro didático de História inclua atividades específicas que estimulem a análise crítica e a construção de narrativas próprias. Por exemplo, ao estudar o período do Império Brasileiro, especificamente o Segundo Reinado, o livro pode propor atividades como a análise de documentos históricos relacionados à Lei Eusébio de Queirós, que extinguiu o tráfico negreiro em 1850, e debates sobre as consequências dessa lei para a economia cafeeira e a mão de obra no Brasil.

Outra atividade pode envolver a produção de redações sobre o impacto da chegada de imigrantes europeus no processo de industrialização inicial do país, e como isso influenciou a formação de um mercado de trabalho urbano. Essas atividades devem incentivar os estudantes a investigarem diferentes fontes, comparando perspectivas e construindo suas próprias interpretações históricas. Dessa forma, além de absorver informações, os estudantes desenvolvem a capacidade de representarem o passado de maneira clara e descritiva, aplicando essa compreensão ao presente e projetando visões para o futuro.

O livro didático deve favorecer que os estudantes não apenas absorvam informações, mas também analisem, interpretem e criem narrativas históricas de maneira reflexiva e crítica,

contribuindo para uma compreensão mais aprofundada e significativa da história. É fundamental levar em consideração a realidade dos estudantes, adotando uma linguagem adequada ao público específico. “Em toda a sua estrutura, o livro didático tem que levar em conta as condições de aprendizagem dos alunos e alunas. Tem que estar de acordo com sua capacidade de compreensão, e isto vale, acima de tudo, no que se refere ao nível de linguagem utilizado” (Rüsen, 2011, p. 116). Além disso, o conteúdo deve relacionar-se com as experiências e expectativas dos estudantes, incluindo suas vivências cotidianas e questões contemporâneas. Por exemplo, um livro didático que discuta temas históricos relevantes para a comunidade local dos educandos pode tornar o aprendizado mais significativo e engajador.

A relação com os alunos, contudo, não se reduz a levar em conta as possibilidades de compreensão. Todavia, a matéria apresentada tem que guardar uma relação com as experiências e expectativas dos alunos e alunas, sobretudo com seu apego geral, específico de cada geração, de suas próprias oportunidades na vida, bem como experiências cotidianas, como é a situação da infância e juventude, do colégio e do conflito de gerações (Rüsen, 2011, p. 116).

Deste modo, os livros didáticos devem servir como ferramentas que não apresentam apenas interpretações históricas, mas também capacitam os estudantes a verificarem essas interpretações e desenvolverem interpretações próprias, contribuindo de fato com a formação da sua consciência histórica. Os estudantes devem ser incentivados a questionarem as interpretações apresentadas no livro didático, considerando seus conhecimentos e entendimentos sobre o assunto. Para capacitar os estudantes a desenvolverem interpretações próprias, os livros didáticos podem incluir atividades que os incentivem a analisarem fontes primárias, como documentos históricos, cartas, jornais da época e relatos de testemunhas oculares.

Além disso, a oportunidade de elaborar interpretações próprias com base na documentação histórica fornecida acarreta uma experiência valiosa de investigação e análise histórica. Tudo isso, portanto, evidencia a grande importância do livro didático para o Ensino de História e para a formação da consciência histórica nos estudantes que, segundo Rüsen, jamais deve limitar “um elemento decisivo da aprendizagem: a autonomia, a capacidade de pensar por si mesmo e de argumentar” (Rüsen, 2011, p. 118).

Em síntese, o livro didático, quando pensado como uma ferramenta que vai além da mera transmissão de conhecimento, pode desempenhar um papel transformador no Ensino de História, incentivando os estudantes a se tornarem sujeitos ativos na construção de suas próprias

interpretações históricas. A inclusão de atividades que promovam o contato com fontes primárias e a análise crítica não apenas amplia a compreensão do conteúdo, mas também fomenta o desenvolvimento da autonomia intelectual, essencial para o desenvolvimento da consciência histórica.

Assim, ao proporcionar oportunidades de investigação e reflexão, o livro didático contribui significativamente para um aprendizado que privilegia a argumentação, o pensamento independente e o protagonismo do estudante, alinhando-se ao que Rüsen aponta como os pilares de uma educação histórica significativa e emancipadora.

3.1 Critérios para um livro didático ideal

Em seu artigo, Rüsen apresenta critérios, que também são denominados de qualidades, que ele julga serem essenciais para o livro didático ideal de História, os quais são fundamentais para garantir uma educação histórica de qualidade. Esses critérios também serão de grande proveito para a análise que esta pesquisa se propõe a realizar, pois, fornecem uma base sólida para avaliar a eficácia dos livros didáticos em contribuir com a formação da consciência histórica.

Neste sentido, além de estipular um formato claro e estruturado, Rüsen enfatiza a importância de uma estrutura didática que permita aos estudantes reconhecerem as intenções pedagógicas e os objetivos de ensino. Ele também destaca a necessidade de estabelecer uma relação produtiva com os estudantes, considerando suas capacidades, experiências e interesses. Afinal, a conexão prática com a aula é fundamental para garantir que o material didático não apenas informe, mas também envolva os estudantes em atividades que desenvolvam suas habilidades de pensamento crítico e argumentação histórica. Esses critérios, portanto, ao serem aplicados na análise dos Livros Didáticos, poderão identificar as áreas onde melhorias são necessárias e promover a adoção de práticas mais eficazes no Ensino de História.

Tabela 01: Lista de qualidades do livro didático, segundo Rüsen

Utilidade para o ensino prático	Utilidade para a percepção histórica	Utilidade para a interpretação histórica	Utilidade para a orientação histórica
Formato claro	Apresentação dos materiais históricos: Imagens, mapas e esboços, textos:	Normas científicas	Perspectivas globais
Estrutura didática	Pluralidade da experiência histórica	Capacidades metodológicas	Formação de um juízo histórico
Relação com o aluno	Pluriperspectividade	Caráter de processo da história e pluriperspectividade nível do observador	Referências ao presente
Relação com a aula		Força de convicção da exposição	

Fonte: Rüsen (2011, p. 115-127).

A tabela acima traz a organização dos critérios ou qualidades que são apresentadas por Rüsen sobre o livro didático ideal. Cada coluna da tabela traz uma proposta de análise do livro didático, sobre as quais iremos aprofundar nos parágrafos que se seguirão.

Primeiramente, Rüsen apresenta a utilidade para o ensino prático, com os seguintes aspectos a serem analisados: o formato claro, a estrutura didática, a relação com o aluno e a relação com a aula. Em seguida, na segunda coluna tem-se a utilidade para a percepção histórica, que envolve apresentação dos materiais históricos (imagens, mapas e esboços, textos), a pluralidade da experiência histórica e a pluriperspectividade, que serão detalhadas mais adiante. Na terceira coluna, constata-se sobre a utilidade para a interpretação histórica, que consiste nas normas científicas, nas capacidades metodológicas, no caráter de processo da história, na pluriperspectividade nível do observador e na força de convicção da exposição. Por fim, a utilidade para a orientação histórica refere-se à capacidade do livro didático de conectar os conhecimentos do passado com a vida presente dos alunos, a partir de perspectivas globais, da formação de um juízo histórico e de referências ao presente

Para Rüsen, “neste campo de ação, as características que distinguem um bom livro didático são essencialmente quatro: um formato claro e estruturado; uma estrutura didática clara; uma relação produtiva com o aluno; uma relação com a prática da aula” (Rüsen, p. 2011, 115). Portanto, primeiramente destaca-se a necessidade de um formato claro, que englobe tanto a apresentação visual quanto a estruturação do conteúdo. A forma exterior do livro desempenha um papel crucial na receptividade do conteúdo pelos estudantes, incluindo elementos como textos de autores, fontes de texto e imagens, mapas e diagramas. Por exemplo, a utilização de infográficos e linhas do tempo interativas pode facilitar a compreensão de temas complexos,

como o contexto e as consequências da abdicação de Dom Pedro I no Primeiro Reinado, trazendo de maneira detalhada os eventos chave e as implicações políticas da abdicação do imperador, incluindo o impacto sobre a regência subsequente e a instabilidade política, pode ajudar os educandos a visualizarem e entenderem melhor essa fase histórica. Sugere-se que um modelo claro e simples, com uma organização bem definida de todos os materiais, facilita a compreensão e a navegação do estudante. Além disso, a inclusão de recursos como um índice, glossário e bibliografia pode fornecer suporte adicional para orientação e aprofundamento dos temas abordados.

Outro ponto abordado refere-se à estrutura didática do livro, que deve ser configurada de maneira a permitir que os estudantes reconheçam suas intenções e planos de ensino. A forma como o conteúdo é apresentado e estruturado desempenha um papel fundamental na compreensão e assimilação do material. Nesse sentido, é essencial que os materiais didáticos sejam organizados de forma clara e lógica, facilitando a identificação dos pontos mais importantes do conteúdo e dos conceitos metodológicos de ensino.

Além disso, o texto destaca a importância de estabelecer uma relação significativa com os estudantes ao longo do livro. Isso implica considerar suas capacidades de compreensão, bem como suas experiências, expectativas e interesses. É crucial adaptar o nível de linguagem e o conteúdo do livro para atender às necessidades dos estudantes, sem sobrecarregá-los cognitivamente. Também é importante que o conteúdo do livro seja relevante e relacionado às experiências e expectativas dos educandos, incluindo suas vivências cotidianas e questões contemporâneas. Estratégias como a inclusão de estudos de caso e exemplos históricos contemporâneos podem tornar o conteúdo mais acessível e interessante. Por exemplo, comparações entre os desafios políticos enfrentados no Primeiro Reinado e os desafios atuais na política brasileira podem tornar o conteúdo mais relevante e engajador.

Por fim, o texto ressalta a importância de que o livro didático seja útil como material de trabalho em sala de aula. Ele deve oferecer oportunidades para que os estudantes desenvolvam suas habilidades de pensamento crítico, julgamento e argumentação. Isso pode ser alcançado por meio da apresentação de documentos para interpretação, da elaboração de interpretações próprias pelos estudantes e da integração de atividades que promovam a reflexão e o debate em sala de aula. Por exemplo, atividades práticas que envolvam a análise crítica de fontes primárias sobre a abdicação de Dom Pedro I e a discussão de diferentes interpretações históricas podem enriquecer o aprendizado. Uma atividade poderia ser a análise de documentos históricos da época, seguida por um debate sobre as diferentes perspectivas e consequências desse evento histórico. Ao cumprir esses critérios, um livro didático pode se tornar uma ferramenta eficaz

para promover o aprendizado e o desenvolvimento dos discentes ao longo do processo educacional.

Rüsen, ao apresentar a temática sobre a utilidade do livro didático para a percepção histórica, destaca que a aprendizagem histórica deve transcender a mera aquisição de informações e eventos, inserindo os estudantes em uma experiência sensorial e emocional que desperte sua curiosidade e fascínio pela história, permitindo uma compreensão mais profunda e pessoal dos eventos históricos. Por exemplo, durante o Primeiro Reinado no Brasil, a independência e a formação do império podem ser ensinadas não apenas como uma série de eventos e datas, mas também explorando cartas e relatos pessoais da época que descrevam as esperanças, medos e aspirações das pessoas envolvidas. Um exercício poderia incluir a leitura de trechos de cartas de Dom Pedro I ou de relatos de figuras anônimas que vivenciaram a independência, permitindo aos estudantes sentirem a atmosfera da época.

Nesta apresentação dos eventos históricos, as imagens em livros didáticos devem ser mais do que ilustrações. Elas devem ser ferramentas autônomas que estimulam interpretações e análises, dado que a fascinação estética das imagens deve atrair os estudantes e incitar uma compreensão mais profunda e interpretativa do passado. Ao abordar a Proclamação da Independência do Brasil, por exemplo, uma análise detalhada da famosa pintura de Pedro Américo, *O Grito do Ipiranga*, pode servir para discutir não apenas o fato retratado, mas também para questionar a precisão histórica da obra, explorar o contexto em que foi criada, e comparar essa imagem com outras representações do mesmo acontecimento em diferentes fontes.

Da mesma maneira, os mapas e esboços são fundamentais para entender a dimensão espacial dos processos históricos. No entanto, sua apresentação deve ser dinâmica, usando símbolos de movimento e sombreados para representar mudanças ao longo do tempo e evitar que sejam vistos como estáticos. Um mapa interativo que mostra a expansão territorial do Brasil durante o Primeiro Reinado, com animações que ilustram a anexação de novas províncias e conflitos territoriais do período, pode ajudar os estudantes a visualizarem e entenderem a evolução territorial do país.

Sobre os textos nos livros didáticos, Rüsen enfatiza que devem ser claramente diferenciados entre historiográficos e documentais, proporcionando uma narrativa rica e detalhada do passado, ao mesmo tempo em que estimulam a interpretação crítica, sendo atraentes e que conduzam a perguntas e questionamentos e não apenas complementares às ilustrações. Por exemplo, ao estudar a Constituição de 1824, os estudantes podem analisar o texto original da Constituição e comparar com interpretações historiográficas modernas,

oportunizando discussões em sala de aula sobre as implicações do poder moderador, podendo comparar com outras constituições contemporâneas, promovendo uma análise crítica e contextualizada.

Um bom livro didático, para Rüsen, deve apresentar as várias dimensões da experiência histórica, incluindo os aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais, bem como as mudanças estruturais e eventos de curto prazo, mostrando suas inter-relações. O impacto econômico da abertura dos portos brasileiros às nações amigas, em 1808, pode ser explorado, discutindo como isso influenciou o comércio, a sociedade e a política durante o Primeiro Reinado. Estudantes podem analisar dados econômicos da época, relatos de comerciantes e reações políticas, promovendo uma visão multidimensional do evento.

Para concluir sobre a utilidade para a percepção histórica, Rüsen afirma que a história deve ser apresentada de múltiplas perspectivas, mostrando que eventos históricos podem ser percebidos de formas diferentes por diferentes grupos. Esta qualidade do livro didático torna o estudo da história mais dinâmico e realista, incentivando os estudantes a desenvolverem suas próprias interpretações. Neste sentido, a abdicação de Dom Pedro I pode ser estudada através de diversas lentes e debates em sala de aula podem ser organizados para que os estudantes defendam diferentes pontos de vista, baseados em fontes primárias e secundárias, promovendo um entendimento mais profundo e crítico dos eventos históricos.

Na terceira coluna da tabela exposta anteriormente, encontra-se sobre a utilidade do livro didático para a interpretação histórica. Rüsen defende que a interpretação histórica é crucial para transformar os fenômenos do passado em narrativas significativas e os livros didáticos devem proporcionar ferramentas para realizar essas interpretações de maneira concreta, respeitando as normas da ciência histórica, desenvolvendo capacidades metodológicas e demonstrando o caráter processual e pluriperspectivado da história. No que tange as normas científicas, os livros didáticos devem refletir o estado atual da pesquisa histórica, evitando erros e interpretações que contradigam o conhecimento científico. Além disso, devem seguir normas acadêmicas na citação de fontes e na apresentação de materiais.

As capacidades metodológicas são outra qualidade dos Livros Didáticos, pois, devem ensinar métodos históricos, como a formulação de hipóteses, a análise crítica de materiais e a aplicação de categorias interpretativas. Por exemplo, ao estudar a abdicação de D. Pedro I, os estudantes devem ser incentivados a investigarem as múltiplas causas do evento, incluindo questões políticas, econômicas e sociais, desenvolvendo assim uma compreensão crítica e multifacetada.

O Caráter processual e pluriperspectividade sugere que a história deve ser apresentada

como um processo contínuo e dinâmico, evitando uma visão estática. E o livro didático deve ajudar os estudantes a entenderem que a história é interpretativa e que múltiplas perspectivas coexistem. Por exemplo, ao abordar o Primeiro Reinado, o livro didático deve apresentar diferentes perspectivas, como a visão da elite, dos escravos, dos indígenas e dos estrangeiros, promovendo uma compreensão abrangente e inclusiva.

Finalmente, sobre a utilidade para a interpretação histórica, Rüsen é enfático ao afirmar que os textos devem ser claros e persuasivos, transmitindo experiências históricas sem sobrecarregar emocionalmente. Assim, o livro didático deve utilizar uma linguagem envolvente, mas equilibrada, que desperte o interesse dos estudantes sem exagerar na carga emocional.

As últimas qualidades apresentadas por Rüsen estão relacionadas a utilidade do livro didático para a orientação histórica. Afirma que um bom livro didático deve estabelecer relações entre a perspectiva histórica e a contemporânea, introduzindo os estudantes na formação de opiniões históricas e trabalhando com referências ao presente. Sob este prisma, os livros didáticos devem apresentar perspectivas globais, evitando enfoques eurocêntricos ou nacionalistas, promovendo a construção de identidades históricas inclusivas. Por exemplo, ao discutir o impacto do Primeiro Reinado, o livro didático deve considerar não apenas o contexto brasileiro, mas também as repercussões na América Latina e na Europa, mostrando a interconexão global.

Para a orientação histórica, é imprescindível que os livros didáticos problematizem juízos históricos, permitindo aos estudantes desenvolverem habilidades argumentativas. Nesta perspectiva, o incentivo para os estudantes analisarem fontes históricas e formarem suas próprias opiniões, defendendo-as com argumentos bem fundamentados é essencial para a formação da consciência histórica.

Por conseguinte, Rüsen conclui afirmando que a história deve ser ensinada com referências ao presente, evitando tanto o objetivismo quanto o presentismo. Como por exemplo, ao estudar o Primeiro Reinado, o livro pode relacionar as políticas centralizadoras de D. Pedro I com questões contemporâneas de governança, seja no Brasil ou pelo Mundo, ajudando os estudantes a entenderem a sua relevância histórica no contexto atual.

A partir destes critérios e princípios apresentados por Rüsen sobre o livro didático ideal será possível ter uma ideia se os livros didáticos que os estudantes estão tendo contato nas aulas de História estão de fato cumprindo o seu papel. Além disso, é inadmissível atualmente pensar nos aspectos comunicativos do livro didático sem integrá-los com as mídias digitais disponíveis. O livro didático de hoje deve, necessariamente, estar em diálogo com as novas

tecnologias. Deste modo, será de extrema valia as reflexões e contribuições que a Educomunicação traz para o Ensino de História. Assim, o livro didático, tradicionalmente visto como uma fonte de informações estáticas, está evoluindo para incorporar elementos interativos e recursos multimídia, inserindo aspectos práticos e comunicativos da Educomunicação.

Nesse contexto, a principal ferramenta do professor de História não é apenas um veículo para a transmissão de conhecimento, mas, principalmente, um meio pelo qual os estudantes podem se envolver na criação e compartilhamento de conteúdo, promovendo a participação dos estudantes na produção de conhecimento, incentivando-os a questionarem, colaborarem e criarem as suas narrativas.

Se se considerar a aprendizagem histórica somente como um processo de aquisição de conhecimentos, não se aproveita um importante potencial de aprendizagem: a percepção ou experiência da história. Esta tem um poder próprio de fascinação, sobretudo contemplação sensível. [...] Particularmente entre as crianças e jovens, a história tem que se dirigir aos sentidos – uma necessidade pouco levada em conta na aula tradicional de história. [...] Mediante o modo como apresentam o passado, mediante diferentes materiais, os livros didáticos devem incitar as percepções e experiências históricas (Rüsen, 2011, p. 119).

Assim, se tornou crucial unir essa capacidade de fascinação da história com os atributos das novas tecnologias e mídias digitais. Estudos educacionais indicam que a estimulação de múltiplos sentidos no processo de aprendizagem aumenta significativamente a compreensão e retenção do conteúdo. Portanto, integrar esses elementos pode aumentar o interesse dos estudantes e a eficácia do aprendizado, proporcionando-lhes experiências educativas mais ricas e conectadas com suas vidas.

No próximo capítulo, é abordado sobre a Teoria da Educomunicação, explorando como a relação dialógica entre educação e comunicação pode contribuir com o Ensino de História, promovendo um ambiente de aprendizagem mais interativo e colaborativo, onde os estudantes não apenas absorverão informações, mas também participarão ativamente da construção do conhecimento histórico.

CAPÍTULO II – A EDUCOMUNICAÇÃO COMO PROPOSTA PARA A PRÁTICA DE ENSINO

A Teoria da Consciência Histórica, conforme apresentada anteriormente, concentra-se na compreensão do passado e na sua integração na vida presente e futura do sujeito. Enfatiza-se a importância de desenvolver habilidades de interpretação histórica, permitindo que os estudantes transcendam seus próprios limites temporais e compreendam a relação entre passado, presente e futuro. Por outro lado, a Teoria da Educomunicação busca integrar ferramentas digitais e tecnológicas de comunicação na educação, proporcionando aos estudantes a oportunidade de serem cocriadores do conhecimento. Ao permitir que os estudantes usem ferramentas digitais e mídias sociais para explorar e apresentarem conteúdos históricos, a Educomunicação transforma a aprendizagem em um processo ativo e dinâmico.

O Ensino de História no Brasil passou e continua passando por momentos de ressignificação, desde a sua estruturação como uma disciplina independente em meados do século XIX. Durante a Ditadura Militar (1964-1985), por exemplo, o Ensino de História sofreu censuras que moldaram o currículo e os materiais didáticos, restringindo a liberdade de cátedra. Com a redemocratização, novas abordagens pedagógicas surgiram, como o uso de jornais, filmes e documentários para complementar o ensino. No início dos anos 2000, o apogeu das mídias digitais, como *blogs*, redes sociais e plataformas de vídeos, possibilitou o surgimento de novas ferramentas auxiliares na prática pedagógica. Essas tecnologias fomentaram reflexões sobre comunicação e educação, promovendo uma educação mais comunicativa e participativa.

A Teoria da Educomunicação, nesse contexto, emerge como um movimento que integra essas mídias de forma sistemática no Ensino de História, proporcionando uma abordagem mais crítica e engajadora. Assim, a Educomunicação foi se consolidando, recebendo contribuições significativas de diversos pesquisadores. Um dos principais responsáveis por desenvolver esta teoria no Brasil é o professor da Universidade de São Paulo (USP), Ismar de Oliveira Soares que, inspirado nos estudos de Paulo Freire e Mário Káplum, buscou desenvolver, aprofundar e apresentar a interface educação e comunicação. A influência de Freire é notável na ênfase colocada na emancipação dos educandos e no uso crítico e criativo das mídias, promovendo uma educação que valorize a participação ativa e a transformação social.

A Educomunicação é um campo interdisciplinar, surgido no contexto latino-americano, que, partindo da interface de dois campos historicamente distintos, busca construir uma terceira via de protagonismo, criticidade, justiça e

transformação social através do desenvolvimento de novas formas democráticas de comunicação, acesso e produção midiáticas. Com posição e objetivos claros de dar acesso ao direito de comunicação a todos que tradicionalmente foram silenciados, esse paradigma possibilita repensar e romper com as rígidas estruturas de comunicação baseadas nas relações de poder. Divulgando a ideia de que não devemos apenas ter acesso à informação, mas também devemos ser capazes de nos posicionarmos de maneira crítica e nos reconhecermos como seres políticos, históricos e sociais capazes de agir e transformarmos nossa realidade, a Educomunicação valoriza os sujeitos e suas ações, o protagonismo que gera a transformação, a comunicação que transforma as relações sociais (Ferraz; Cavalcanti, 2021, p. 156).

Por conseguinte, os princípios e objetivos da teoria da Educomunicação, dialogam com os propósitos do Ensino de História, particularmente no que se refere ao desenvolvimento do pensamento crítico e do protagonismo do estudante. A prática da Educomunicação na aula de História permite que os estudantes usem ferramentas de mídia para criar documentários sobre eventos históricos, participem de debates *online* sobre interpretações do passado, e colaborem em *blogs* educativos que discutem temas históricos contemporâneos. Essas atividades não apenas enriquecem a compreensão dos educandos sobre o passado, mas também os capacitam a serem agentes de transformação em suas realidades, contribuindo no desenvolvimento de sua consciência histórica.

A Teoria da Educomunicação é um conceito relativamente novo, mas que rapidamente se tornou uma referência no meio acadêmico e escolar devido ao seu compromisso com a cidadania e a justiça social. Este campo de estudo dialoga constantemente com outras disciplinas, como a Sociologia, a Psicologia e a Antropologia, para enriquecer suas abordagens e práticas.

Pesquisas recentes têm explorado como a Educomunicação pode ser aplicada em contextos diversos, desde a alfabetização midiática até a promoção de projetos de mídia comunitária que envolvam estudantes na criação de conteúdos que refletem suas realidades locais. Ao integrar teorias e metodologias de diversas áreas, a Educomunicação contribui para uma formação holística e crítica dos estudantes.

Outrossim, para falar sobre a Teoria da Educomunicação e aprofundar suas propostas e possibilidades de diálogo com o Ensino de História, antes de tudo foi necessário conhecer e aprofundar sobre a Teoria da Consciência Histórica apresentada pelo historiador e filósofo Jörn Rüsen e as contribuições de seus comentadores. Deste modo, como foi apresentado, a finalidade da aprendizagem histórica é possibilitar a construção e o desenvolvimento da consciência histórica que, como foi visto, tem por objetivo que todo o conhecimento adquirido faça sentido

na vida do sujeito no tempo presente e o ajude a projetar e pensar suas ações futuras, mediante operações mentais relacionadas a sua percepção, interpretação, orientação e motivação histórica.

Nesse sentido, a Teoria da Educomunicação, com suas bases epistemológicas próprias, propõe uma metodologia comunicativa, que dialoga estreitamente com as propostas do Ensino de História, emergindo como uma aliada poderosa na superação da educação bancária criticada por Paulo Freire. Ao invés de ver os estudantes como receptores passivos do conhecimento, práticas educacionais os envolvem em projetos de mídia colaborativa, como a criação de *podcasts* históricos, a realização de entrevistas com historiadores e a produção de conteúdo para redes sociais que discuta eventos históricos sob novas perspectivas.

Essas atividades permitem que os educandos sejam sujeitos ativos de sua aprendizagem, desenvolvendo suas capacidades de análise crítica e participação na sociedade, evidenciando a mudança de perspectiva de que o aprendizado deve ser pensado a partir do estudante e de seu protagonismo, como apresentado pela professora Joana Puntel:

Apresenta-se a exigência de novas habilidades e conhecimentos, que, por sua vez, requerem uma revisão de objetivos, metas e metodologias, na aquisição do conhecimento. Faz-se necessário uma integração entre comunicação e educação, pois, hoje, como afirma Jesús Martín Barbero, o aprendizado se dá a partir do referencial cognitivo do aprendiz. Releva-se, assim, a importância de uma educação voltada para o ambiente sociocultural do aluno com conteúdos que se relacionem com suas necessidades e seu cotidiano. Estamos falando, precisamente, da necessidade de promover a convergência entre a comunicação e a educação como áreas do conhecimento. Surge, assim, o que já se convencionou chamar de educomunicação (Puntel, 2010, p. 216).

A integração entre comunicação e educação é crucial, pois o aprendizado se dá a partir do referencial cognitivo do aprendiz. Jesús Martín-Barbero argumenta que a educação deve se relacionar com o ambiente sociocultural dos estudantes, abordando conteúdos que respondam a suas necessidades e cotidiano. A comunicação horizontal, onde os estudantes são vistos como participantes ativos e suas vozes são ouvidas, transforma o ambiente escolar em um espaço mais inclusivo e motivador. Essa abordagem permite que os estudantes não apenas absorvam conhecimento, mas também se tornem críticos e criadores de conteúdo, capazes de questionarem e transformarem suas realidades sociais.

A prática educacional, assim, promove um aprendizado significativo que vai além da mera transmissão de informações. “Precisamos de uma educação que não deixe os cidadãos inermes diante dos poderosos estratégias de que, hoje, dispõem os meios de comunicação

para camuflar seus interesses e fazê-los passar por opinião pública” (Barbero, 2000, p 58).

Neste contexto, a educação deve capacitar os indivíduos a analisarem criticamente as informações que recebem e reconhecerem os interesses por trás das mensagens da mídia. Barbero destaca a necessidade de preparar os jovens para enfrentarem as estratégias manipuladoras dos meios de comunicação. Atividades como a análise crítica de notícias, a produção de campanhas de conscientização sobre *fake news* e a criação de projetos de mídia alternativa são exemplos de como a Educomunicação pode equipar os estudantes com as habilidades necessárias para serem cidadãos críticos e informados. Esses projetos, não só ampliam a capacidade de discernimento dos educandos, mas também os incentivam a se envolverem ativamente na promoção de uma comunicação mais ética e transparente.

A Educomunicação, conforme destacado por Barbero (2000), visa construir uma mentalidade crítica e emancipada nos estudantes. Projetos como a criação de *blogs* educativos, a produção de documentários sobre questões sociais e históricas e a organização de debates sobre temas atuais são práticas que exemplificam essa abordagem. Esses projetos incentivam os jovens a questionarem a ordem estabelecida, não se conformando com injustiças e desigualdades e, assim, buscarem mudanças para uma sociedade mais justa.

A educação, portanto, não deve apenas transmitir valores e conhecimentos, mas também promover o engajamento cívico e a consciência social, capacitando os estudantes a agirem de forma transformadora em suas comunidades. “A educação tem de ajudar a criar nos Jovens uma mentalidade crítica, questionadora, desajustadora da inércia na qual as pessoas vivem, desajustadora da acomodação na riqueza e da resignação na pobreza” (Barbero, 2000, p. 60). Deste modo, Barbero enfatiza a importância de uma educação crítica e emancipatória, que capacite os sujeitos a pensarem por si mesmos, a questionarem as estruturas de poder e a agirem de forma a promoverem uma sociedade mais justa e democrática.

De maneira semelhante, Mario Kaplún destaca que a Educomunicação incorpora a criatividade e o potencial inovador das tecnologias da informação na produção cultural e educativa. Por exemplo, a utilização de plataformas onde os estudantes investigam e compartilham histórias locais, ou a criação de vídeos educativos que exploram eventos históricos através de uma perspectiva crítica, são práticas que exemplificam essa abordagem. Esses projetos, não só engajam os estudantes de maneira mais profunda, mas também desenvolvem suas habilidades de comunicação, análise crítica e produção de mídia. A prática educacional, assim, diferencia-se ao promover uma educação participativa e colaborativa, onde os estudantes são cocriadores de conhecimento.

A inserção de meios de comunicação no interior de um programa de autoeducação orientada põe à disposição dos educandos um veículo de expressão e, nessa prática de autoexpressão, podem afirmar-se, descobrir suas próprias potencialidades; nas palavras de Freinet, “adquirir consciência de seu próprio valor” (Kaplún, 2014, p. 69).

Kaplún está afirmando que quando os estudantes têm acesso a esses meios de comunicação, como jornais escolares, rádio ou outras formas de expressão, eles têm a oportunidade de se expressar e explorar suas próprias potencialidades. Essa prática de autoexpressão, não apenas permite que os estudantes descubram suas habilidades e talentos, mas também lhes dá a chance de adquirir consciência de seu próprio valor.

Destarte, o diálogo entre a comunicação e a educação, visa promover uma abordagem contextualizada e significativa no processo de aprendizagem. A Educomunicação, portanto, pode fornecer aos estudantes uma maior compreensão do mundo em que vivem, permitindo-lhes adquirir conhecimentos de forma mais relevante, crítica e participativa, preparando-os para enfrentarem os desafios do mundo contemporâneo. No entanto,

[...] não se trata, pois, de educar usando o instrumento da comunicação, mas que a própria comunicação se converta no eixo vertebrador dos processos educativos: educar pela comunicação e não para a comunicação. Dentro desta perspectiva da comunicação educativa como relação e não como objeto, os meios são ressitoados a partir de um projeto pedagógico mais amplo (Soares, 2000, p. 20).

Sob esta perspectiva, o estudante não é visto como um mero receptor do conhecimento e das informações. A Educomunicação tem um caráter integrador e inclusivo, olhando o conhecimento como um processo de construção, contando com a participação de todos os envolvidos, seja o educador ou o educando. Desta maneira, para a Educomunicação, apresentada como educação comunicativa, o processo é relacional, acontecendo a partir da interação do estudante com o meio ao seu redor, assumindo o papel de protagonista e se portando como emissor do conhecimento e da informação na realidade em que vive. Assim, um novo sentido é dado a tensão existente na história da comunicação entre emissor-receptor, pois por muito tempo os teóricos da comunicação apresentavam uma passividade do receptor diante do emissor.

A Educomunicação é fruto de uma reflexão que apresenta o receptor como sujeito da Comunicação o colocando como ponto de partida e não somente como ponto de chegada. Neste

sentido, somente com um pensamento que tenha o receptor como ponto de partida, ou seja, o estudante presente nas salas de aula, as propostas da educomunicação serão uma realidade possível, como explica o professor Ismar Soares,

No caso, a educação para a comunicação, aqui denominada como Educomunicação preocupa-se fundamentalmente com o fortalecimento da capacidade de expressão de crianças e jovens. Para que esta meta seja alcançada, todas as formas de comunicação são objeto de análise, desde a interpessoal, a familiar, passando pela escolar, até chegar à midiática massiva. Na escola, o que se propõe é a revisão das funções comunicativas oriundas das relações de poder, buscando-se formas democráticas e participativas da gestão escolar, com o envolvimento das novas gerações. O que distingue este protocolo é sua intencionalidade: valoriza a mídia e inclui sua análise e uso como procedimento metodológico, mas vai além dela em seus propósitos e metas. Opera por projetos, valorizando todas as formas de expressão, especialmente a artística, tendo como objetivo a ampliação do potencial comunicativo da comunidade educativa e de cada um de seus membros. No caso, professores e alunos são igualmente aprendizes e igualmente educadores (Soares, 2014, p. 22).

Desta forma, a Educomunicação favorece uma educação mais inclusiva, participativa e comprometida com a formação de sujeitos críticos, capazes de se expressarem e se comunicarem de forma efetiva e significativa em sua comunidade e na sociedade. Ao promover a educação para a comunicação e através da comunicação, a Educomunicação contribui para a construção de um ambiente escolar mais democrático, reflexivo e transformador.

Quanto à produção comunicativa, no caso da educomunicação, o que mais importa é aquela que a própria criança e os adolescentes produzem, colaborativamente. De suas autoavaliações surgem os indicadores para o julgamento da mídia de terceiros, de seu poder manipulador, de suas contradições ou seu potencial educativo (Soares, 2014, p. 21).

Deste modo, é de suma importância que os estudantes exercitem suas habilidades de expressão e criatividade através da produção e da análise das mídias, podendo desenvolverem uma compreensão crítica da mídia que consomem. Suas autoavaliações fornecem indicadores valiosos para avaliar a qualidade da mídia produzida por terceiros, permitindo uma análise mais profunda do seu potencial manipulador, de suas contradições e de seu valor educativo.

Essa abordagem coloca os estudantes no centro do processo de aprendizagem, capacitando-os a serem não apenas consumidores, mas também produtores críticos de conteúdo midiático. Além disso, ao participarem ativamente da criação de mídia, os estudantes se tornam

mais conscientes dos mecanismos de produção e dos objetivos por trás da comunicação, fortalecendo assim sua capacidade de discernimento e sua autonomia como cidadãos informados e engajados.

Conseqüentemente, a proposta de aprendizagem histórica, com sua finalidade de contribuir para a formação da consciência histórica dos estudantes, está em diálogo com os objetivos da Educomunicação. Como prática pedagógica, a Educomunicação pode contribuir significativamente para a eficácia do Ensino de História e para a formação da consciência histórica, conforme destacam as professoras Abigail Ferraz e Cristina Cavalcanti:

A Educomunicação e o Ensino de História têm seus pontos de contato, uma vez que têm preocupações comuns que giram em torno da formação do sujeito histórico, social e principalmente, protagonista e ator social. Além disso, comunicação e educação, assim como a educomunicação, são áreas do saber que possuem a ação como seu elemento inaugural (Ferraz; Cavalcanti, 2021, p. 163).

À vista disso, quando se destaca o protagonismo do estudante no processo de aprendizagem, de modo algum se está desvalorizando a presença do professor no processo. Para a Educomunicação, como afirma a professora Puntel (2010, p. 226), o educador é visto como um agente de transformação, trabalhando coletivamente para promover mudanças em direção a uma sociedade alternativa à atual. Sua principal missão é ser um multiplicador de agentes libertadores, capacitando os educandos a se tornarem conscientes e ativos na busca por uma realidade mais significativa e transcendente.

Nesta perspectiva, Rüsen entende que o professor é fundamental na intervenção didática, ao trazer documentos e narrativas que mobilizem a construção narrativa dos estudantes. Segundo Rüsen, o mediador neste processo é a crítica das fontes e a historiografia, ou seja, o conhecimento histórico. Professores e educandos agem sobre essa mediação cognitiva, evidenciando o lugar estratégico e essencial do professor.

Por conseguinte, citando Paulo Freire, a professora Larissa Pacheco (2015), enfatiza a essência dialógica da educação. Segundo Freire, a educação não é uma via de mão única, mas um encontro entre interlocutores, no qual tanto o educador quanto o educando aprendem e ensinam simultaneamente. Nesse processo, o educador não é apenas o detentor do conhecimento que transmite aos estudantes, mas também um aprendiz que se educa na troca com os educandos. Essa abordagem pedagógica baseia-se na ideia de que a educação é uma construção conjunta, mediada pelo mundo e pelas experiências dos envolvidos.

Os indivíduos se educam em comunhão, compartilhando seus saberes, perspectivas e vivências. Paulo Freire enfatiza a importância do diálogo e da escuta mútua como elementos fundamentais para a aprendizagem significativa e para a formação de cidadãos críticos e reflexivos. Essa concepção pedagógica destaca a necessidade de uma educação libertadora, que valoriza o protagonismo dos estudantes, suas vozes e identidades. Ao promover uma relação horizontal entre educadores e educandos, ela favorece uma educação mais democrática, participativa e transformadora, que busca a conscientização e transformação da realidade social.

Como apresentado pela professora Larissa Pacheco (2015), Paulo Freire reafirma a importância do diálogo e da reciprocidade na educação, destacando que a aprendizagem ocorre em um contexto de interação e comunhão entre os sujeitos envolvidos, mediados pela troca de conhecimentos e experiências em um mundo em constante mudança.

Dessa forma, todos esses princípios educacionais destacados por Freire e Kaplún também fundamentam a Educomunicação, que busca se aproximar dos meios de comunicação, aproveitando e explorando suas potencialidades, que são, diga-se de passagem, intermináveis e instigantes.

Por meio da nova área de conhecimento, a Educomunicação, que se promove a educação emancipatória, que prepara o sujeito para pensar e a desenvolver seu senso crítico. É essencial que o professor se aproxime dos meios de comunicação e se familiarize com eles aproveitando das suas potencialidades, controlando sua eficiência. A mídia deve ser usada como fonte de aprendizado a mais na sala de aula e isso deve ser feito sem preconceitos. Perceber o uso das mídias e como a Educomunicação é um campo amplo e inovador a ser trabalhado em sala que valoriza o aluno, o mestre e a recepção de informações que recebemos diariamente, através da televisão, do rádio das redes sociais, dos jornais e de nossas relações com a sociedade (Pacheco, 2015, p. 932).

Ao aproximar a Educomunicação do Ensino de História, percebe-se o quanto este último pode se enriquecer com as práticas e iniciativas da Educomunicação. As investigações de Rüsen sobre a consciência histórica, apresentadas ao longo desta pesquisa, servem como eixo para esta dissertação. Nesse sentido, buscar estratégias pedagógicas para tornar o Ensino de História mais significativo, contextualizado e envolvente é uma das finalidades deste trabalho. Ao possibilitar o diálogo entre os princípios da Educomunicação com o Ensino de História, espera-se contribuir para a formação de sujeitos críticos, reflexivos e ativos na sociedade, como destacam as professoras Abigail Ferraz e Cristina Cavalcanti:

Acreditamos que a Educomunicação possibilita repensar e construir uma nova

escola, que age em prol do desenvolvimento e autonomia intelectual do aluno, formando indivíduos capazes de construir o próprio saber e principalmente estimulando outros indivíduos a fazerem o mesmo. Trazer as contribuições desse novo campo para o Ensino de História possibilita novas formas de socialização em sala de aula, construção dos saberes, comunicação e diálogo com o passado histórico (Ferraz; Cavalcanti, 2021, p. 156-157).

A Educomunicação possui um potencial transformador na construção de uma escola que priorize o desenvolvimento e a autonomia intelectual dos estudantes. Por meio da Educomunicação, a escola deve formar indivíduos capazes de construir seu próprio conhecimento, incentivando-os a serem protagonistas de seu aprendizado. Essa abordagem também visa estimular outros estudantes a fazerem o mesmo, criando um ambiente de aprendizagem mais participativo e colaborativo.

No Ensino de História, as contribuições da Educomunicação abrem espaço para novas formas de socialização em sala de aula. Os estudantes são convidados a participarem ativamente da construção dos saberes históricos, envolvendo-se em atividades de pesquisa, criação de narrativas e troca de ideias. Esse processo de aprendizagem mais dinâmico e participativo favorece o diálogo com o passado histórico, permitindo que os educandos se relacionem de forma mais significativa com os eventos e personagens do passado. Dessa forma, a Educomunicação traz uma abordagem inovadora para o Ensino de História, promovendo uma educação mais centrada no estudante, participativa e contextualizada.

Assim, ao estimular a construção ativa do conhecimento histórico, a Educomunicação contribui para a formação de cidadãos críticos e engajados, capazes de compreender e se relacionar de forma mais profunda e significativa com o mundo ao seu redor.

A Educomunicação possibilita uma nova relação com a construção dos saberes e entre os produtores do saber, pois reconhece e valoriza a importância dos diferentes sujeitos no processo educativo, investindo no autoconhecimento, nas relações com o outro e com o meio em que se vive. Despertar o protagonismo e modificar as estruturas desiguais de acesso à comunicação são importantes contribuições da Educomunicação para o ensino e para a sociedade. Em situações de aprendizagem educacionais não se compreendem visões unilaterais, mas, sim, o diálogo entre os diferentes saberes e o reconhecimento das diferentes vozes. Portanto, não buscamos aqui criar modelos universais de como promover ecossistemas comunicativos midiáticos, mas mostrar que, promovendo espaços de comunicação horizontal e democrática em sala de aula, poderemos contribuir com a formação de sujeitos mais autônomos, protagonistas, embasados e com consciência social, bem como encorajar professores/as mediadores/as, que não têm receio de abrir espaço para o diálogo, pois enxergam nisso infinitas possibilidades de crescimento mútuo, seu e de seus educandos (Ferraz; Cavalcanti, 2021, p. 164).

Na Educomunicação, as tecnologias digitais utilizadas na prática didática não são o foco principal. A tecnologia é vista como uma ferramenta que pode auxiliar no processo educativo, sendo que o verdadeiro sucesso depende de uma comunicação horizontal e efetiva entre professores e estudantes. A ênfase está na qualidade da interação entre educadores e educandos, considerando como eles se comunicam, ouvem e trocam ideias. Uma comunicação horizontal, onde os discentes são valorizados como participantes ativos e suas vozes são ouvidas, cria um ambiente mais inclusivo, colaborativo e motivador para a aprendizagem. O uso adequado da tecnologia, aliado a uma comunicação significativa, pode ampliar as possibilidades educacionais, promovendo uma experiência de aprendizagem mais enriquecedora e relevante para os estudantes.

Nessa perspectiva, a prática cidadã começa na sala de aula, na relação educador-estudante e estudante-estudante. Valores como diálogo, respeito e reconhecimento do outro são essenciais para a sociedade e precisam ser cultivados durante a educação básica. Aliado às potencialidades das tecnologias digitais, a prática pedagógica pode passar por uma transformação qualitativa, contribuindo para o protagonismo dos estudantes à medida que eles ocupam seu espaço como emissores e protagonistas de sua formação.

Portanto, a Teoria da Educomunicação se apresenta como uma proposta metodológica inovadora e eficaz para a prática do Ensino de História e a formação da consciência histórica, ao promover uma integração dinâmica entre comunicação e educação. Este enfoque torna o aprendizado mais contextualizado, significativo e participativo, permitindo que os estudantes se tornem protagonistas na construção do conhecimento histórico. Dentro deste contexto, o livro didático de História assume um papel crucial, pois, segundo Rüsen, é a principal ferramenta do professor de História no processo de ensino e aprendizagem. É fundamental que os livros e materiais didáticos incluam propostas de práticas educacionais, dado que elas incentivam o desenvolvimento de habilidades críticas e comunicativas, promovendo uma compreensão mais profunda e reflexiva do passado e de sua relação com o presente. A incorporação dessas práticas nos livros didáticos de História contribui para uma educação mais democrática, inclusiva e transformadora, preparando os estudantes para serem cidadãos críticos e engajados na sociedade contemporânea.

CAPÍTULO III: ANÁLISE E CONSIDERAÇÕES SOBRE O MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA DA REDE ESTADUAL DE MATO GROSSO

Como discutido nos capítulos anteriores, a Educomunicação tem muito a contribuir com o Ensino de História, servindo como caminho propulsor para a eficácia da aprendizagem histórica e o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes. Adotar a Teoria da Educomunicação como uma abordagem metodológica na prática docente significa propor diálogo entre a Teoria da Consciência Histórica de Rüsen com os princípios teóricos da Educomunicação, criando um ambiente educacional mais dinâmico, interativo e reflexivo.

A Educomunicação vai muito além de simplesmente fazer uso das mediações e recursos tecnológicos em sala de aula. Ela não se reduz ao uso de plataformas e recursos de multimídia na prática do ensino. A visão aqui apresentada vai muito além de um olhar funcionalista dos meios de comunicação. A Educomunicação na prática do ensino é pensar a comunicação a partir de seus princípios e particularidades, promovendo uma comunicação dialógica e integradora, visando emancipar o sujeito de toda e qualquer alienação. A prática da Educomunicação pressupõe liberdade de pensamento e de expressão por parte dos estudantes. Neste processo, o estudante não é mero receptor do saber pronto e elaborado, mas, por outro lado, ele é convidado a participar da construção do seu conhecimento, sendo ele também emissor no processo comunicativo.

Desta forma, a dualidade emissor-receptor, por muito tempo difundida e analisada nos estudos de comunicação, atualmente se apresenta sem sentido, pois com a Teoria da Educomunicação o estudante participa ativamente do seu próprio aprendizado. O professor não ocupa mais o lugar de emissor e soberano detentor do conhecimento. Pelo contrário, com a prática da Educomunicação o professor compartilha o espaço de emissor com o próprio estudante, acarretando ao docente e a comunidade escolar assumirem o espaço de atentos receptos ao que é produzido e comunicado por parte dos discentes.

Assim, a proposta aqui não é analisar somente que tipos acesso a mídias educacionais o livro didático proporciona e as suas funções na prática pedagógica cotidiana. A necessidade de os livros didáticos estarem em sintonia com os recursos educacionais disponíveis, atualmente se tornou uma exigência da sociedade atual e do contexto dos estudantes, sendo de extrema importância que os materiais didáticos dialoguem com estes recursos tecnológicos.

Portanto, em seguida será apresentado sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que garante o acesso aos livros didáticos das escolas de todo o país. Na sequência será exposto sobre os materiais didáticos adotados na educação básica da rede

estadual do estado de Mato Grosso, que substituíram os livros didáticos do PNLD. Por último, se desenvolverá a análise proposta nesta pesquisa, apresentando a Teoria da Educomunicação como proposta prática de ensino e até que ponto o material didático do Sistema Estruturado de Ensino (SEE) está de acordo com as propostas da Educomunicação.

1. PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E MATERIAL DIDÁTICO (PNLD)

A presença dos livros didáticos nas escolas brasileiras se tornou algo comum e ao mesmo tempo uma geralmente no cenário educacional do país. A importância do livro didático como principal ferramenta do professor e como auxiliar do estudante em seus estudos, fez que o governo brasileiro criasse o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), em 1985, desempenhando um papel fundamental na aquisição de livros das diversas editoras que estão no mercado, como destaca o professor Kazumi Munakata:

No Brasil, o Programa Nacional do Livro Didático, instituído em 1985, faz a mediação entre as editoras e o público-alvo (docentes e discentes das escolas públicas) e, a partir de 1996, quando se instituiu o sistema de avaliação prévia dos livros, intervém diretamente na oferta de livros, estabelecendo-lhes os critérios pelos quais possam ser apresentados à escolha dos professores (Munakata, 2012, p. 188).

Essa intervenção do PNLD na escolha dos livros didáticos explicita a maneira como ele é visto e compreendido, uma vez que o objetivo é estabelecer critérios pelos quais os livros são avaliados e selecionados para serem apresentados aos professores das unidades escolares. Em um país de dimensões continentais como o Brasil, o livro didático do PNLD visa garantir a qualidade e adequação dos materiais didáticos oferecidos às escolas públicas, independentemente da região, da cultura e das condições socioeconômicas da população. Neste contexto, a professora Flávia Eloisa Caimi destaca também o compromisso do Estado brasileiro com a justiça social, com inclusão e com a cidadania.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é uma iniciativa que se insere nessa perspectiva, no esforço de oportunizar que todos os alunos que frequentam a escola pública brasileira contem com o aporte de livros didáticos na quase totalidade das disciplinas escolares, de modo a assegurar o acesso aos livros, contribuir com a formação de leitores e criar condições de apropriação dos saberes e conhecimentos disciplinares em patamares qualificados (Caimi, 2018, p. 22).

Deste modo, o PNLD desempenha um papel crucial na educação brasileira ao garantir que os livros didáticos oferecidos nas escolas públicas sejam de alta qualidade, acessíveis e adequados às necessidades educacionais de um país com vastas diferenças regionais, culturais e socioeconômicas. Os critérios para a avaliação e seleção dos livros didáticos são rigorosos e refletem a visão do programa de que o livro didático não é apenas uma ferramenta de transmissão de conhecimento, mas um instrumento fundamental para a formação crítica e cidadã dos estudantes. A professora Flávia Eloisa Caimi enfatiza o compromisso do Estado brasileiro, através do PNLD, com a justiça social, a inclusão e a cidadania, evidenciando a intenção do PNLD de criar condições equitativas para a aprendizagem, promovendo a justiça social ao proporcionar recursos educacionais de qualidade para todos, independentemente das disparidades regionais e socioeconômicas.

Conseqüentemente, o PNLD também cumpre a função de controlar e direcionar o mercado editorial de livros didáticos no país. Pois, mesmo com todas as suas finalidades pedagógicas, o livro didático continua sendo um produto sujeito às dinâmicas do mercado editorial, o que pode influenciar tanto na seleção quanto na produção dos materiais disponibilizados para as escolas públicas. “Na sociedade atual, capitalista, todo esse processo desemboca num produto, que é a mercadoria. Não se pode abstrair do livro – e do livro didático – a determinação de que ele é, antes de tudo, produzido para o mercado” (Munakata, 2012, p. 184). Desta maneira, o olhar crítico e atento por parte dos professores e estudantes em relação às intencionalidades que o livro didático carrega deve ser constante.

Concomitantemente, é imprescindível destacar a importância de reconhecer que o livro didático não é o único recurso utilizado no processo educacional. Sobre essa ideia o professor Alain Choppin ressalta que, dentro do ambiente escolar, coexistem diversos instrumentos de ensino-aprendizagem que podem estabelecer diferentes tipos de relações com o livro didático, seja de maneira a complementar ou a concorrer, como é o caso dos recursos de mídia e das tecnologias educacionais.

Estes outros materiais didáticos podem fazer parte do universo dos textos impressos (quadros ou mapas de parede, mapas mundi, diários de férias, coleções de imagens, “livros de prêmio” — livros presenteados em cerimônias de final de ano aos alunos exemplares — enciclopédias escolares...) ou são produzidos em outros suportes (audiovisuais, softwares didáticos, CD-Rom, internet etc.). Eles podem, até mesmo, ser funcionalmente indissociáveis, assim como as fitas cassete e os vídeos, nos métodos de aprendizagem de línguas. O livro didático, em tais situações, não tem mais existência independente, mas torna-se um elemento constitutivo de um conjunto

multimídia (Choppin, 2004, p. 553).

A perspectiva de Alain Choppin sobre a coexistência de diversos instrumentos de ensino-aprendizagem no ambiente escolar dialoga diretamente com os princípios da teoria da Educomunicação, que propõe a integração da comunicação e da educação para enriquecer o processo educativo. A Educomunicação valoriza o uso de múltiplos recursos midiáticos e tecnológicos, reconhecendo que o livro didático, embora essencial, é apenas uma parte de um ecossistema educacional mais amplo e diversificado. Ao integrar o livro didático com outros materiais, como recursos audiovisuais, *softwares* educativos e a internet, é promovida uma abordagem de aprendizagem mais dinâmica, interativa e contextualizada. Isso não apenas potencializa a apreensão de conhecimentos, mas também incentiva o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas nos estudantes. Consequentemente, o livro didático pode e deve ser visto como parte de um conjunto multimídia de recursos educacionais, integrando-se a outros materiais para enriquecer a experiência de aprendizagem dos estudantes. A compreensão da diversidade de recursos disponíveis e de suas potencialidades no contexto educacional é essencial para uma prática pedagógica mais rica e eficaz, como defendido pela Educomunicação.

2. MATERIAIS DO SISTEMA ESTRUTURADO DE ENSINO DE MATO GROSSO

O governo do estado de Mato Grosso, sob a justificativa de aumentar a qualidade do ensino no estado, implantou o Sistema Estruturado de Ensino (SEE), integrando as metas do programa Educação -10 Anos, implementado por meio de decreto em outubro de 2022. O investimento foi maciço, efetivando um contrato de até cinco anos com a Fundação Getúlio Vargas (FGV) na ordem dos 549 milhões de reais, segundo informações do próprio *site* da Seduc-MT¹, incluindo além da apostila, plataforma digital, aplicativo, avaliações semestrais, exercícios complementares, banco de perguntas e formação continuada dos professores, juntamente com assessorias pedagógicas e equipe técnico pedagógica oferecida pela FGV aos professores e gestores escolares.

Segundo o governo estadual, esta iniciativa visa melhorar os índices educacionais do estado de Mato Grosso no IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que na última avaliação os resultados não foram agradáveis, com Mato Grosso ocupando as últimas

¹ Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/18865697-apostilas-do-sistema-estruturado-comecam-a-ser-entregues-a-partir-da-proxima-semana-para-as-escolas-estaduais>. Acesso dia 15 de dezembro de 2023.

colocações em âmbito nacional. A tabela a seguir, disponibilizado pelo próprio governo estadual, demonstra a realidade atual de Mato Grosso no IDEB e em quais colocações almeja para os próximos 10 anos.

Tabela 02: Plano de metas, taxa de alfabetização e taxa de abandono, para os anos de 2026 e 2032

Indicador	Indicador Refinado	Atualmente	2026	2032
IDEB	Ensino Médio	19º	≥ 10º	≥ 5º
	Ensino Fundamental II	15º	≥ 10º	≥ 5º
	Ensino Fundamental I	15º	≥ 10º	≥ 5º
Alfabetização	% População Alfabetizada	94,9%	96,0%	97,0%
Taxa de Abandono	Ensino Médio	11,0%	4,5%	2,0%
	Ensino Fundamental II	1,6%	1,3%	0,8%
	Ensino Fundamental I	0,3%	0,2%	0,1%

Fonte: Decreto Nº 1.497, de 10 de outubro de 2022.²

Neste contexto, como ação concreta para mudar esta realidade, foi lançado o Programa Educação – 10 Anos, mediante a publicação do *Decreto Nº 1.497, de 10 de outubro de 2022*. O artigo primeiro do decreto já apresenta os objetivos e motivações do Programa Educação – 10 anos e a preocupação em melhorar os índices.

Fica criado o Programa Educação - 10 anos, política estatal com projetos e ações desenvolvidas para melhoria da qualidade e índices educacionais no âmbito do Estado de Mato Grosso, conforme parâmetros previstos no Anexo I, definidos com base nas metas delineadas pelo Plano Estadual de Educação - PEE, aprovado pela Lei nº 11.422, de 14 de junho de 2021 (Mato Grosso, 2021)³.

Assim, o maciço investimento que o governo estadual vem fazendo na educação está inserido no contexto destes objetivos. Para a Seduc-MT o livro didático faz parte também destas políticas educacionais, integrando o processo de qualificação do ensino em Mato Grosso, tendo em vista melhores posições no IDEB. Diferentemente do PNLD, que tem como a preocupação

² Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mt/decreto-n-1497-2022-mato-grosso-dispoe-sobre-a-programa-educacao-10-anos-no-ambito-do-estado-de-mato-grosso?q=1988>, acesso dia 15 de junho de 2024.

³ Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mt/decreto-n-1497-2022-mato-grosso-dispoe-sobre-a-programa-educacao-10-anos-no-ambito-do-estado-de-mato-grosso?q=1988>, acesso dia 15 de junho de 2024.

em contemplar as diversidades e as particularidades de cada escola, proporcionando aos próprios professores a escolha do livro didático a ser utilizado, a Seduc-MT com a implantação do Sistema Estruturado de Ensino tem o objetivo de uniformizar os materiais didáticos em todo o território mato-grossense.

Foram estabelecidas 30 políticas públicas, sendo a primeira delas o sistema estruturado de ensino. Formado por uma plataforma digital conectada ao material didático, ele abriga também formação de professores, avaliação permanente dos alunos e assessoria pedagógica e de gestão (Seduc-MT, 2023).⁴

Com estas ações e, sobretudo com a ênfase que se dá na criação do Sistema Estruturado de Ensino, o governo estadual deixa claro que o objetivo é parametrizar o ensino em Mato Grosso. Esta parametrização, portanto, recai principalmente sobre o livro didático, não havendo mais a liberdade de escolha que se tinha anteriormente. De um período que os professores da rede estadual participavam da escolha do livro didático que a unidade escolar deveria adotar, passou-se para uma realidade em que esta decisão é tomada de maneira vertical, por aqueles que não estão no contexto da sala de aula.

A institucionalização do SEE (Sistema Estruturado de Ensino) em Mato Grosso, limitou as escolas à utilização da “apostila” única e padronizada para todas as escolas e disciplinas escolares dentro da Seduc, inclusive para a disciplina de História. O livro didático (PNLD) não existe mais como uma política pública no sistema de ensino estadual de Mato Grosso. O PNLD fazia parte de uma política pública conquistada a nível nacional para benefício e pluralidade do processo educativo, inclusive com a participação das escolas e professores nos materiais disponibilizados a cada ciclo de fornecimento. O livro didático foi colocado atualmente como material complementar, mas na prática, parece que está sendo completamente descartado (Soares, 2024, p. 95).

Por conseguinte, a parametrização do material didático em Mato Grosso visa uniformizar o ensino em todo o estado, fornecendo uma apostila única, plataforma digital, avaliações semestrais e formação continuada para os professores. A uniformização dos materiais didáticos pretende garantir que todos os estudantes tenham acesso ao mesmo conteúdo e às mesmas oportunidades de aprendizagem, independentemente da região ou da

⁴ <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/governo-e-empres%C3%A1rios-se-unem-para-levar-educa%C3%A7%C3%A3o-no-estado-ao-top-5-do-pa%C3%ADs>, acesso dia 16 de junho de 2024.

escola em que estejam matriculados. Segundo o governo, em tese, isso pode facilitar o monitoramento do progresso educacional e a implementação de estratégias de melhoria consistentes.

No entanto, essa abordagem também implica na perda de autonomia dos professores e das escolas na escolha dos materiais didáticos mais adequados às suas realidades locais. Diferentemente do PNLD, que valoriza a diversidade e as especificidades de cada escola, permitindo que os próprios educadores escolham os livros didáticos que melhor atendam às necessidades de seus estudantes, o SEE impõe um material único, elaborado externamente e escolhido sem a consulta daqueles que estão em sala de aula. Assim, os professores terão um esforço maior para adaptarem os conteúdos às particularidades regionais e culturais de seus estudantes, o que é crucial para um ensino de qualidade e significativo.

Portanto, enquanto a parametrização do material didático pode oferecer vantagens em termos de uniformidade e controle de qualidade, ela também apresenta desafios significativos. A exclusão do PNLD e a centralização das decisões educacionais podem desconsiderar a riqueza da diversidade pedagógica e a importância da contextualização do ensino, elementos essenciais para a construção de uma educação de qualidade que respeite e valorize as especificidades de cada comunidade escolar.

A partir destas decisões recentes que o governo de Mato Grosso tem tomado sobre a educação, é possível perceber que de maneira semelhante o estado de São Paulo já trilha este caminho a mais tempo. Em artigo intitulado *Uma Modalidade Peculiar de Privatização da Educação Pública: A Aquisição de “Sistemas de Ensino” por Municípios Paulistas (2009)*, as professoras e pesquisadoras Theresa Adrião, Teise Garcia, Raquel Borghi, Lisete Arelaro já alertavam sobre os riscos ao adotarem estas práticas sobre a educação pública.

A “cesta” que compõe os contratos firmados entre as prefeituras municipais e a iniciativa privada é integrada por atividades tradicionalmente desenvolvidas pelas equipes pedagógicas dos órgãos da administração pública e das escolas: formação continuada de educadores, efetivo acompanhamento das atividades docentes; investimento na produção e distribuição de materiais didáticos aos alunos; processos de avaliação externa e interna, entre as principais encontradas. Por essa razão, para além dos problemas pedagógicos derivados da adoção de material instrucional, em alguns casos desde a pré-escola, o que é importante destacar é o fato de que as empresas privadas passam, ao vender os chamados “sistemas de ensino”, a interferir na gestão do próprio sistema escolar público local. Cabe salientar que a relação da empresa privada com a educação pública merece atenção destacada, tendo em vista a constatação dos seguintes aspectos: falta de controle social ou técnico, fragilidade conceitual e pedagógica dos materiais e serviços comprados pelos municípios, duplo pagamento pelo mesmo serviço, vinculação do direito à qualidade de ensino submetida à lógica do lucro e padronização/homogeneização de conteúdos e

currículos escolares como parâmetro de qualidade (Adrião; Garcia; Borghi; Arelaro. 2009, p. 806-807)

As autoras destacam a ausência ou limitação de controle social ou técnico sobre os materiais didáticos produzidos por instituições privadas, pois as apostilas não são exclusivas e muitas vezes nem ocorreram os processos de licitação, sob a justificativa que a combinação de serviços e materiais didáticos não se enquadra na legislação de licitações.

Outro aspecto é a fragilidade conceitual e pedagógica dos materiais e serviços comprados. Questiona-se a qualidade e pertinência dos materiais didáticos adquiridos de empresas privadas, que oferecem às escolas públicas materiais inferiores aos utilizados em suas próprias escolas privadas. Essa prática evita a concorrência entre serviços públicos e privados fornecidos pela mesma empresa, o que sob a ótica do mercado é super compreensível, visto que as empresas privadas não iriam correr o risco de perderem estudantes. Então os materiais de segunda linha são comercializados com os governos públicos, enquanto os materiais de primeira qualidade são usados por suas instituições privadas.

As pesquisadoras também citaram o duplo pagamento pelo mesmo serviço, pois, a compra de sistemas de ensino privados pelo setor público resulta em um duplo pagamento, já que a população financia materiais didáticos tanto através de programas federais, como o PNLD por exemplo, quanto pela compra de apostilas com recursos municipais ou estaduais, enquanto estes recursos poderiam ser aplicados em outras necessidades, que são tantas.

Por fim, destaca-se a submissão do direito à qualidade do ensino à lógica do lucro, dado que a garantia de educação de qualidade é delegada a empresas privadas, cujo objetivo sempre é o lucro. A ausência de regulamentação clara permite que a educação pública seja incorporada às estratégias de expansão do capital privado, transformando escolas privadas em redes que vendem seus sistemas de ensino para redes públicas, ampliando seus mercados sem adquirir novos patrimônios físicos.

Portanto, a implementação do Sistema Estruturado de Ensino em Mato Grosso, como apresentado, deixa a educação estadual vulnerável a muitos riscos. O contrato com a Fundação Getúlio Vargas (FGV), embora justificada como uma tentativa de melhorar os índices educacionais, limita a autonomia das escolas e dos professores na escolha de materiais didáticos mais adequados as suas realidades. Assim, é crucial que os responsáveis pela educação em Mato Grosso estejam atentos a esses riscos, visto que a terceirização e padronização excessiva, sem a devida atenção a garantia de qualidade e pertinência dos materiais e serviços, pode não apenas falhar em melhorar a educação, mas também perpetuar desigualdades e ineficiências na

educação estadual.

2.1 Lacunas e oportunidades de aprimoramento

A fim de superar uma aprendizagem passiva e sem o protagonismo dos estudantes é que se está sendo proposto uma atuação pedagógica que tenha a Teoria da Educomunicação como proposta para a prática de ensino em diálogo com a Teoria da Consciência Histórica. A Educomunicação busca possibilitar e incentivar o protagonismo do estudante, fazendo que ele se desloque do lugar de mero receptor do conhecimento e passe a ocupar também o espaço de emissor e produtor de conteúdos e conhecimentos, atendendo o que bem afirmou Mario Kaplún, “é um princípio já universalmente admitido pela ciência pedagógica: não é recebendo lições que o aluno chega à apropriação do conhecimento. Mais que repetindo o que os outros disseram, o ser humano aprende construindo, elaborando pessoalmente” (Kaplún, 2014, p. 69). Assim, atendendo os princípios do caminho proposto pela Educomunicação, a consciência histórica poderá ter pleno desenvolvimento na vida do estudante, fazendo com que a sociedade colha tais frutos.

Nesta perspectiva, será realizada a análise do material didático de História do Sistema Estruturado de Ensino da SEDUC-MT, com o objetivo de compreender sua estrutura, conteúdo e metodologia, buscando identificar no interior do material aspectos educacionais e elementos que possibilitem a consciência histórica. A análise se concentrará em avaliar como o material didático selecionado incorpora práticas de Educomunicação e se alinha ou não com os critérios estabelecidos por Rüsen para um livro didático ideal. Além disso, será examinado se o material adotado por Mato Grosso está contribuindo para o Ensino de História e a formação da consciência histórica dos estudantes, destacando a importância de integrar propostas educacionais no processo de aprendizagem. O objeto de análise que nos propomos realizar são os conteúdos referentes ao Império do Brasil (1822-1889), disponíveis nos materiais de História para os oitavos anos dos anos finais do Ensino Fundamental. Os critérios que motivaram a escolha deste recorte temporal são simples, sobretudo pelo fato destes conteúdos fazerem parte da grade curricular do oitavo ano dos anos finais, os quais fazem parte de nossa atuação em sala de aula. Outro fator que justifique este recorte temporal é a relevância para se compreender o Brasil atual com todas as suas complexidades sociais, políticas e econômicas, que se constituíram após a emancipação política no século XIX.

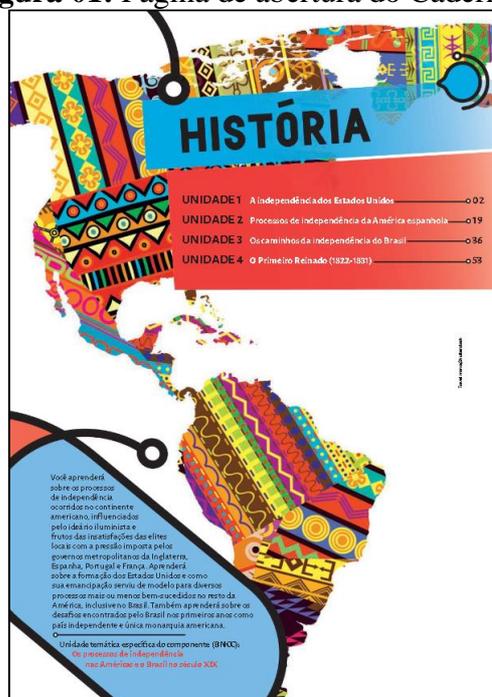
Assim, o próprio Material Estruturado da SEDUC-MT apresenta uma explicação sobre sua organização interna. O material está organizado em um conjunto de cadernos que

internamente tem uma divisão em unidades, onde cada uma dessas seções (unidades) é subdividida em três partes que refletem a estrutura metodológica do material: teoria, sistematização e síntese.

Inicialmente cada caderno apresenta um resumo das unidades, uma imagem e um texto que antecipa os temas a serem trabalhados. Permitindo aos educandos avaliarem seus conhecimentos prévios sobre os assuntos a serem estudados. A introdução de cada unidade inclui os códigos das habilidades da BNCC que são abordadas com aqueles conteúdos. Internamente, em cada unidade, os textos autorais abordam a teoria, ou seja, os conceitos de aprendizagem, de maneira contextualizada e progressiva, se destacando pelo rigor conceitual e é enriquecido com várias imagens (desenhos, fotos, tabelas, mapas, gráficos, etc.), ícones e caixas de texto para expandir o conhecimento (Maxi, 2023, p. 07-08).

Desta maneira, a sistema de ensino responsável pelo desenvolvimento do material, propõe no início de cada caderno que os estudantes realizem uma autoavaliação de seus conhecimentos prévios, o que pode ser positivo, pois promove um aprendizado mais ativo, autônomo, podendo estimular a criticidade, como se pode analisar na imagem a seguir.

Figura 01: Página de abertura do Caderno 2



Fonte: Lemos (2023).

A proposta de o material permitir que os estudantes realizem uma autoavaliação de seus conhecimentos prévios representa uma prática que se alinha com abordagens pedagógicas que tem o estudante como ponto de partida para a aprendizagem, visando promover um aprendizado

mais ativo e autônomo.

A autoavaliação é um recurso que incentiva os estudantes a refletirem sobre o que já sabem, o que ainda precisam aprender, e como isso pode se conectar aos novos conteúdos que serão estudados. Ao realizar essa autoavaliação, o estudante não apenas tem a chance de identificar lacunas no seu conhecimento, mas também ganha maior clareza sobre seu papel no processo de aprendizagem, deslocando-se do papel passivo de receptor de informações para o de coparticipante ativo na construção do saber.

Essa prática dialoga com os princípios da Educomunicação, que visa promover uma aprendizagem mais colaborativa e ativa, onde os educandos participam ativamente da criação e transmissão do conhecimento. Além disso, ao permitir que os estudantes avaliem seus conhecimentos prévios antes de aprofundar-se em novos conteúdos, o material oferece uma oportunidade para que relacionem o novo conhecimento com seu repertório pessoal e histórico, promovendo uma construção de sentido mais significativa, como o defendido por Rösen.

Assim, os educandos podem identificar como o conteúdo estudado dialoga com sua realidade e com o contexto histórico mais amplo, o que é essencial para o desenvolvimento da consciência histórica. Entretanto, um ponto a ser aprofundado nessa prática seria como essa autoavaliação é orientada. Embora a proposta seja positiva, sua eficácia depende de atividades reflexivas claras e de retorno construtivo por parte dos professores. Sem essa orientação, o risco é que a autoavaliação se torne apenas uma formalidade sem impacto significativo no processo de ensino e aprendizagem.

Em sua autoapresentação, o material analisado destaca sobre o uso de outros recursos que auxiliam na aprendizagem, como o uso de recursos visuais e icônicos, tornando o material mais acessível e atrativo. O uso de recursos visuais e icônicos no material didático desempenha um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, especialmente quando consideramos a diversidade de estilos de aprendizagem entre os estudantes.

Elementos visuais, como desenhos, tabelas, gráficos, mapas e infográficos, servem como ferramentas que complementam o texto escrito, facilitando a compreensão de conceitos complexos e ajudando a contextualizar informações abstratas. Esses recursos não apenas tornam o material mais acessível para aqueles que têm uma preferência por formas visuais de aprendizagem, mas também enriquecem a experiência pedagógica ao apresentar o conteúdo de forma mais atraente e interativa.

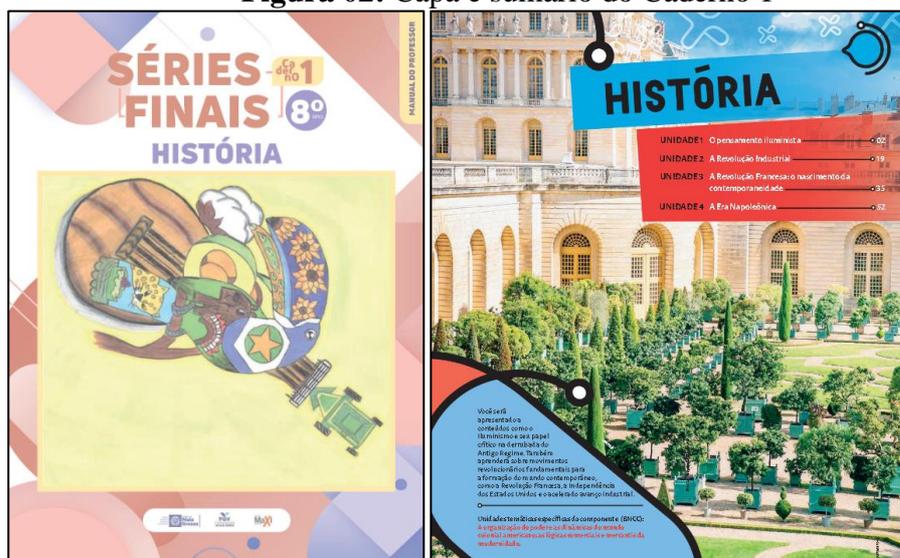
Esses elementos visuais são essenciais para o Ensino de História, pois ajudam a ilustrar a dimensão temporal e espacial dos eventos históricos. Um mapa, por exemplo, não apenas localiza geograficamente os eventos, mas também pode ajudar os estudantes a entenderem

dinâmicas de poder, migrações e conflitos de maneira mais concreta. Imagens e ícones também tornam o aprendizado mais multissensorial, engajando os educandos em múltiplos níveis, aumentando as chances de compreensão.

Ao mesmo tempo, a Teoria da Consciência Histórica reforça a ideia de que a história deve ser entendida e interpretada com base em narrativas que fazem sentido para o sujeito no presente. Os recursos visuais podem, nesse contexto, enriquecer a construção narrativa, oferecendo uma base concreta para que os estudantes possam interpretar e conectar eventos históricos, relacionando o passado com suas próprias experiências e com o presente. A Educomunicação também se alinha a essa perspectiva ao promover o uso de múltiplos formatos de comunicação, integrando texto, imagem e mídia digital como formas de engajar o estudante no processo de aprendizagem.

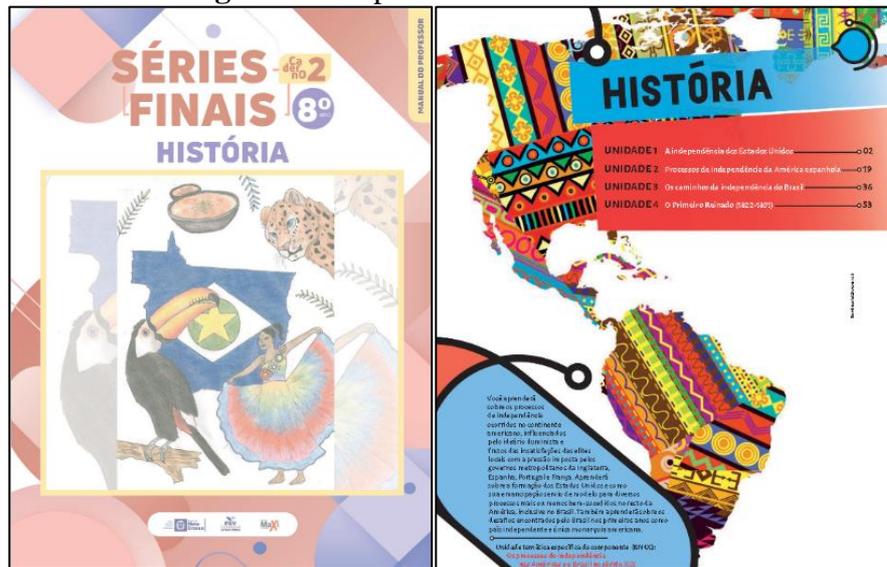
Para o ano letivo tem-se quatro cadernos, um para cada bimestre. Internamente, cada caderno está dividido em *Unidades*, contendo quatro unidades nos cadernos 1, 2 e 3 e três unidades no caderno quatro, totalizando 15 unidades previstas para o ano letivo do oitavo ano dos anos finais. Cada novo caderno inicia-se com a Unidade 1 novamente, não havendo uma continuidade numérica em relação as unidades anteriores. A mesma coisa acontece com a paginação, pois começa-se com a página 01 em cada caderno a ser iniciado. Nas imagens dispostas a seguir, é possível conferir a capa de cada caderno e seu sumário correspondente:

Figura 02: Capa e sumário do Caderno 1



Fonte: Lemos (2023).

Figura 03: Capa e sumário do Caderno 2



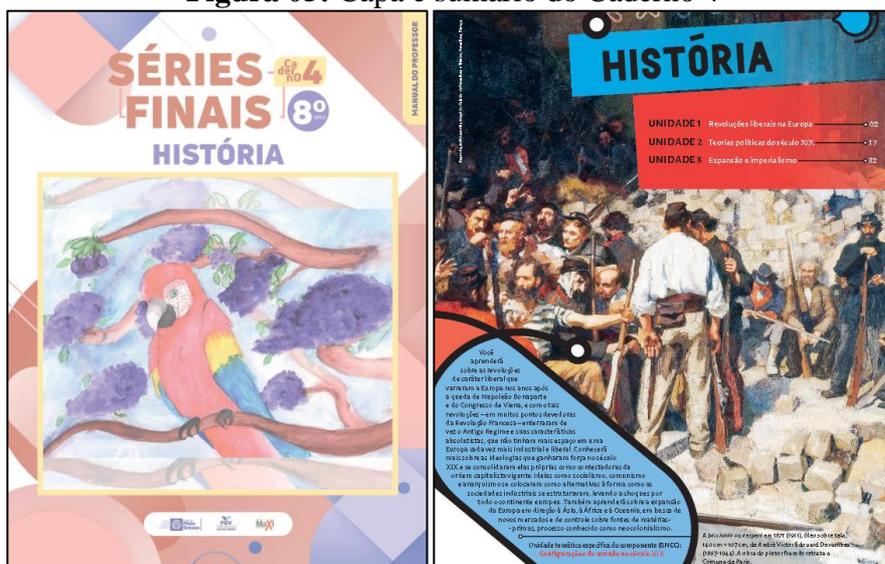
Fonte: Lemos (2023).

Figura 04: Capa e sumário do Caderno 3



Fonte: Lemos (2023).

Figura 05: Capa e sumário do Caderno 4



Fonte: Lemos (2023).

Para a distribuição do Material Estruturado nas escolas estaduais de Mato Grosso, foi realizada uma personalização nas edições do Sistema Maxi de Ensino, inserindo elementos característicos da cultura mato-grossense nas capas de cada caderno.

Mediante concurso artístico os próprios estudantes tiveram a oportunidade de terem suas obras estampadas nas capas do material. Além das obras dos estudantes, a capa de cada caderno traz as informações da numeração do caderno e do ano de ensino correspondente. Por fim, na parte inferior estão a presença dos logos da Seduc-MT, da FGV e do Sistema Maxi de Ensino.

No que se refere ao sumário, a disposição dos conteúdos nos quatro cadernos é bastante coerente com os processos históricos que são abordados. Existe uma continuidade entre uma unidade e outra, e as rupturas não são dadas de maneira brusca e desconexa. As unidades que serão analisadas nesta pesquisa estão presentes a partir do Caderno 2, com a Unidade 4 deste caderno se referindo ao *Primeiro Reinado (1822-1831)*.

A unidade sobre o Primeiro Reinado está localizada na sequência da unidade intitulada *Os caminhos da Independência do Brasil*, possibilitando a plena continuação dos estudos, seguindo do processo histórico da independência para o período do governo de D. Pedro I, iniciado em 1822 com a Proclamação da Independência.

Assim, no material estruturado o período imperial brasileiro está organizado em cinco unidades distribuídas entre os cadernos dois e três, como se pode perceber a partir dos sumários. Na Unidade 4 do caderno dois tem-se a abertura dos assuntos referentes ao Brasil Império, com o seguinte título: *O Primeiro Reinado (1822-1831)*. Na sequência, dando abertura ao Caderno

3, encontra-se o título *O Período Regencial*; e dando continuidade estão dispostas três unidades correspondentes ao Governo de D. Pedro II (1840-1889), *O Segundo Reinado; Economia cafeeira, imigração e industrialização* e *Fim do Segundo Reinado: mulheres, indígenas e afrodescendentes*; respectivamente.

Por conseguinte, a organização interna de cada Unidade do Material Estruturado consiste em alguns tópicos específicos, tais como as seções *Atividades*, com questões a serem trabalhadas em sala de aula; *Tarefas*, com questões a serem realizadas extraclasse; *Foco na...*, com textos reflexivos relacionados à Pedagogia Afetiva; *Atualidades*, dispõe um texto transversal que apresente uma reflexão sobre temas contemporâneos; *Você aprendeu*, que traz um esquema para retomar os conteúdos estudados; e ao final de cada caderno bimestral encontra-se a seção *Para finalizar*, com o objetivo de avaliar a aprendizagem por meio de questões sobre o conteúdo estudado.

Constata-se também alguns Boxes, como o *Glossário*, trazendo a definição de termos e palavras importantes; o *Saiba +*, que traz sugestões de pesquisas e leituras com o objetivo de ampliar os conhecimentos sobre o assunto; o boxe *Saberes integrados*, que busca propor a interdisciplinariedade em relação aos assuntos; o ícone *Click!*, que busca propor o aprofundamento dos assuntos mediante o acesso a *links* e conteúdos disponíveis na Plataforma Plurall.

Uma característica que Rüsen destaca ser de grande importante para o livro didático de História e que estão presentes nas seções do material estruturado são os elementos pictográficos que compõem o corpo dos textos, como pinturas artísticas, mapas e imagens ilustrativas sobre o contexto abordado. Rüsen distingue o uso das imagens como fontes ou como ilustrações. Se a imagem não tiver relação direta com o texto escrito, não dialogando explicitamente com o conteúdo da imagem e nem sequer é abordada por meio de atividades, então esta iconografia é utilizada como ilustração. Para o autor, as imagens como fonte não são meras ilustrações, são ferramentas que estimulam interpretações e análises. E neste sentido, o material analisado dispõe de uma boa quantidade de imagens no decorrer das unidades e grande parte estão em diálogo com os conteúdos correspondentes, cumprindo até a função de motivar o estudante a se interessar pelo tema.

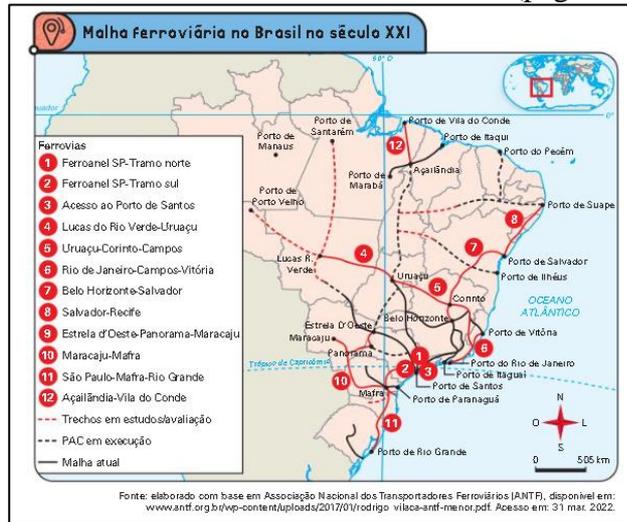
Outro elemento de grande valor para Rüsen, que auxiliam e enriquecem os conteúdos de História, são os mapas no livro didático. Os mapas ajudam a situar eventos históricos no espaço físico, permitindo aos estudantes entenderem onde ocorreram tais fatos. Através dos mapas históricos, os estudantes podem visualizar como as fronteiras, os territórios e as relações de poder mudaram ao longo do tempo. Mapas em livros didáticos de História também

Figura 07: Mapa sobre a bacia do Paraguai (página 23 do Caderno 3)



Fonte: Lemos (2023).

Figura 08: Malha ferroviária no Brasil no século XXI (página 35 do Caderno 3)



Fonte: Lemos (2023).

Sob a perspectiva da Educomunicação e da Consciência Histórica, os mapas ganham um papel ainda mais significativo no Ensino de História. A Educomunicação propõe uma prática pedagógica que vai além da simples transmissão de informações, sugerindo um uso mais interativo e colaborativo de ferramentas educacionais.

Nesse contexto, os mapas não devem ser apenas elementos ilustrativos, mas verdadeiros instrumentos de construção do conhecimento, que podem ser explorados e manipulados pelos próprios estudantes, promovendo o protagonismo estudantil. O uso de mapas históricos pode ser ampliado, por exemplo, por meio de projetos educacionais que incentivem os estudantes a criarem seus próprios mapas, seja por meio de plataformas digitais ou em

atividades em grupo em sala de aula. Isso permite que os estudantes sejam não apenas consumidores de informações, mas produtores ativos de conhecimento, explorando dados históricos e geográficos de forma criativa e crítica.

No Material Estruturado da SEDUC-MT, os mapas das Revoltas Regenciais, da Guerra do Paraguai e da malha ferroviária são exemplos de como a visualização geográfica pode auxiliar na compreensão de processos históricos complexos. No entanto, a partir de uma perspectiva educomunicativa, o material poderia ser aprimorado com propostas de atividades interativas que incentivassem os estudantes a criarem ou interpretarem mapas de forma mais ativa, integrando-os com as discussões em sala de aula.

Tais atividades poderiam estimular a formação da consciência histórica ao promover a análise crítica desses mapas, incentivando os educandos a refletirem sobre como os diferentes atores históricos moldaram o espaço físico e como essas mudanças ecoam até o presente.

Outro elemento pictográfico bastante significativo e que também enriquece o estudo da História são as obras de arte sobre os eventos históricos. Elas não apenas ilustram o conteúdo, mas têm o potencial de enriquecer a compreensão dos estudantes ao trazerem nuances culturais, sociais e emocionais dos períodos representados. Na análise das cinco unidades do material didático sobre o Brasil Imperial, constatou-se que em cada unidade há várias obras de arte representando um evento ou personagem histórico relevante. No capítulo sobre o Primeiro Reinado, por exemplo, identificou-se cinco obras retratando eventos ou personalidades deste período.

Figura 09: Representação da coroação de d. Pedro I, em 1822



Fonte: Lemos (2023).

Figura 10: Pintura de Maria Quitéria de Jesus Medeiros



Fonte: Lemos (2023).

Figura 11: Retrato do presidente norte-americano James Monroe



Fonte: Lemos (2023).

Figura 12: A execução de Frei Caneca



Fonte: Lemos (2023).

Figura 13: Gravura representando o jornalista Líbero Badaró



Fonte: Lemos (2023).

A inclusão de imagens no livro didático, sem uma contextualização que dialogue com o conteúdo abordado, resulta em uma perda significativa do potencial pedagógico que elas possuem. As imagens, especialmente em materiais de História, são ferramentas poderosas para mediar o aprendizado, pois permitem que os estudantes se conectem visualmente com os

eventos históricos e desenvolvam uma compreensão mais profunda e significativa do passado. No entanto, para que essa conexão ocorra de maneira eficaz, é indispensável que essas representações visuais sejam acompanhadas de orientações pedagógicas que estimulem a análise crítica e a interpretação reflexiva.

Sob a perspectiva da Teoria da Consciência Histórica, Rüsen destaca que a narrativa histórica se torna mais rica e compreensível quando integrada com elementos que proporcionem experiências sensoriais e emocionais aos estudantes. Nesse contexto, as imagens podem funcionar como pontes entre a abstração dos textos e a concretude das representações visuais, ajudando a construir narrativas históricas mais claras e significativas. Porém, quando não são integradas ao conteúdo, perdem a oportunidade de estimular o desenvolvimento da consciência histórica, reduzindo-se a meras ilustrações decorativas.

Já a Educomunicação, sugere que a análise de imagens deve ir além da observação passiva, incentivando uma abordagem interativa. Propostas pedagógicas que utilizem as imagens como ponto de partida para atividades práticas, como a criação de narrativas visuais, debates ou mesmo produções audiovisuais, ampliam o engajamento dos estudantes e transformam o aprendizado em um processo ativo e colaborativo. Por exemplo, uma pintura histórica pode ser analisada a partir de múltiplas perspectivas – política, social, artística –, levando os estudantes a compreenderem não apenas o evento retratado, mas também as intenções e os contextos culturais que moldaram sua criação.

Dessa forma, a imagem não apenas complementa o conteúdo, mas se transforma em um meio poderoso de provocar reflexões, estimular a criatividade e fomentar uma aprendizagem mais crítica e contextualizada. A perspectiva do estudante deve ser central na escolha e apresentação dessas imagens, considerando-se que o objetivo principal do livro didático é promover o aprendizado do educando e não apenas ilustrar o conteúdo para apoio do professor.

Portanto, uma abordagem mais eficaz exigiria que as imagens fossem acompanhadas de questionamentos e análises que despertassem nos estudantes a curiosidade e o desejo de investigar mais profundamente o contexto e os significados culturais da época retratada. Por exemplo, uma pintura histórica sobre um evento específico poderia ser explorada como uma fonte primária, permitindo aos educandos observar detalhes como vestimentas, expressões faciais, interações sociais e cenários, enriquecendo a discussão sobre o conteúdo estudado.

Assim, o uso adequado de obras de arte no livro didático de História requer que o material didático ofereça ao estudante as ferramentas para interagir com a imagem de forma ativa, e não apenas como uma ilustração passiva do texto. Essa abordagem permitiria que os educandos desenvolvessem habilidades críticas e de interpretação, fortalecendo a construção

da consciência histórica e proporcionando um aprendizado mais engajado e significativo.

Desta maneira, ainda referente as imagens no interior do material, um erro grave foi identificado durante a análise. Na abertura da Unidade 4 do Caderno 2, sobre *O Segundo Reinado (1822-1831)*, o material traz a imagem da obra de Jean-Baptiste Debret, chamada *Representação da coroação de d. Pedro I*. Contudo, o texto na sequência faz referência a outra obra sobre o assunto, mencionando a pintura *O Grito do Ipiranga* de Pedro Américo.

Este tipo de erro em um material didático é muito preocupante, pois, ao invés de cumprir o seu papel informativo e auxiliador do estudante em sua aprendizagem, o livro está desempenhando uma função oposta, confundindo e desinformando os estudantes, além de não estar passando credibilidade sobre as informações.

Figura 14: Imagem não correspondendo com as informações do texto

O PRIMEIRO REINADO (1822-1831) UNIDADE 4

Habilidades da BNCC

compreensão
comunicação
ciência de natureza

Representação da coroação de d. Pedro I, em 1822, em litografia de Jean-Baptiste Debret.

Lutas pela independência

A pintura de Pedro Américo, como visto, representa uma idealização de eventos importantes da história do Brasil. Nela, o príncipe d. Pedro assume uma posição central, quase mitológica.

A construção simbólica do *Grito da Independência* não é exclusividade da pintura: o cinema, a televisão, livros, revistas, artigos e discursos construíram no imaginário brasileiro a ideia de que ele foi visto da mesma maneira em todas as regiões do país.

Professor, na unidade os alunos aprenderão sobre o primeiro governo do Brasil independente. O Primeiro Reinado ajudou a formar o Estado brasileiro, mas mostrou as contradições de uma sociedade que ainda tinha grande identificação com os antigos colonizadores, privilégios e a escravidão, ao mesmo tempo que alimentava ideias republicanas.

Fonte: Lemos (2023).

Para Rüsen, portanto, as imagens nos livros didáticos de História desempenham um papel crucial no processo de ensino e aprendizagem, não sendo meros complementos visuais, mas elementos essenciais que contribuem para a construção do conhecimento histórico. Os elementos pictográficos ajudam a tornar os conceitos históricos mais compreensíveis, facilitando a visualização de contextos, eventos e figuras históricas, sendo fundamental para engajar e motivar os estudantes. Neste contexto, Rüsen não deseja que as imagens sejam meras ilustrações, sem diálogo com o texto e com os estudantes. Para ele as imagens devem constituir-se em fontes históricas, podendo ser analisadas criticamente em sala de aula, estimulando interpretações e possibilitando comparações, ao passo que a análise crítica das imagens é uma parte vital do desenvolvimento da consciência histórica, pois permite que os educandos

compreendam como as representações visuais podem influenciar a percepção da história.

A presença da pintura de Pedro Américo intitulada *A Batalha do Avaí*, situada na página 25 da Unidade 2 do Caderno 3, que se refere a Guerra do Paraguai, é um grande exemplo de um não aproveitamento do potencial pedagógico da obra presente no material. Com as informações e chaves de interpretações corretas, esta obra tem grande poder de auxiliar o estudante na compreensão sobre o assunto, podendo ser debatidos temas sociais, raciais e étnicos do Segundo Reinado, mas infelizmente está presente no material e sequer foi mencionada e relacionada com o conteúdo e sua relevância, como se observa na imagem a seguir.

Figura 15: *A Batalha do Avaí*, de Pedro Américo (página 25 do Caderno 3)



Fonte: Lemos (2023).

A pintura *A Batalha do Avaí*, de Pedro Américo, presente na unidade que aborda a Guerra do Paraguai, representa uma oportunidade pedagógica rica e multifacetada, especialmente quando analisada a partir das lentes da Educomunicação e da Teoria da Consciência Histórica. Essa obra não é apenas uma representação visual de um momento histórico; ela carrega em si intenções artísticas, políticas e culturais que podem ser exploradas para aprofundar o entendimento histórico dos estudantes.

Segundo a Educomunicação, os recursos visuais no livro didático não devem ser tratados como elementos meramente ilustrativos, mas como veículos de interação e significação que promovam uma leitura crítica e participativa. Assim, a presença de uma obra dessa magnitude exige um planejamento pedagógico que vá além da simples exibição da imagem, incorporando estratégias que transformem o estudante de receptor passivo em intérprete ativo e coautor do conhecimento.

A análise dessa obra poderia incluir atividades como debates sobre o impacto visual da pintura no imaginário coletivo, a investigação das intenções políticas de Pedro Américo ao representar o evento de maneira tão dramática, ou ainda produções colaborativas em que os estudantes reinterpretem a cena em diferentes formatos, como vídeos, *podcasts* ou narrativas escritas.

Essas atividades estimulam o pensamento crítico, a capacidade de análise visual e o entendimento da história como uma construção narrativa, em consonância com os princípios da consciência histórica. Rüsen defende que a análise de representações como *A Batalha do Avaí* ajuda os estudantes a compreenderem as múltiplas camadas de significado contidas em documentos visuais, incluindo as intenções do artista e o contexto histórico em que a obra foi criada. Essa abordagem amplia a compreensão histórica e conecta os eventos do passado às questões contemporâneas, como a representação de gênero, etnia e poder nos discursos históricos.

Portanto, a ausência de informações interpretativas ou atividades relacionadas à pintura no material analisado revela uma lacuna significativa que compromete o aproveitamento pedagógico dessa poderosa ferramenta visual. Para corrigir essa falha, seria essencial incluir atividades que orientem os estudantes na análise crítica da obra, como questões sobre o simbolismo dos elementos pictóricos, as escolhas estilísticas do artista e os significados históricos que estão velados. Assim, a pintura deixaria de ser um simples enfeite para se tornar um ponto central no processo de ensino e aprendizagem, alinhando-se às práticas da Educomunicação e ao objetivo da consciência histórica de promover uma compreensão crítica e contextualizada da história.

Outro ponto bastante importante e que não pode faltar no livro didático, são os exercícios e as atividades para aprofundamento. No Material Estruturado os exercícios estão presentes nas seções *Atividades*, *Tarefa*, *Você Aprendeu* e em *Para Finalizar*. Cada seção tem uma finalidade específica, a seção *Atividades*, por exemplo, pode ir sendo realizada na própria sala de aula, na presença do professor, enquanto a seção *Tarefa* sugere que seja realizada como dever de casa. Em *Atividades* estão disponíveis doze questões discursivas, já em *Tarefa* também são doze questões, entretanto, divididas entre discursivas e objetivas. A seção *Você Aprendeu* tem como objetivo lembrar os assuntos estudados, sendo coerente a sua realização sempre ao final do estudo da unidade. Já o *Para Finalizar* serve como uma avaliação, pois se localiza no final de cada caderno, visando avaliar os conteúdos estudados.

Figura 18: Seção *Você aprendeu* da Unidade 4 do Caderno 3

VOCÊ APRENDEU

Que tal relembrar o conteúdo da unidade?

Segundo a resolução 181 de 1808, os ingleses deram a si próprios a autoridade para abordar navios que transportassem seres humanos como escravos, inclusive em águas brasileiras. A Lei 11 de 1808 (1808) proibiu a entrada de africanos traficados no país.

A Lei 11 de 1808, nova política do Império, passou a exigir que os meios legais para adquirir a propriedade de terra não fossem mais a ocupação da mesma, mas, sim, a sua compra. O embarcador inglês William Christie criou situações embaraçosas para o A. chamada Questão Christie resultou no rompimento das relações diplomáticas entre Brasil e Inglaterra.

Leis abolicionistas aprovadas durante o Segundo Reinado:
 Lei de 1850 (1850),
 Lei de 1851 (1851),
 Lei de 1852 (1852).

A monarquia perdeu o apoio das elites agrárias por conta da Reforma, uma vez que foram obrigados a liberar seus escravos sem receber compensação por parte do governo. A perda de apoio da Igreja aconteceu após d. Pedro II punir religiosos que se recusaram a obedecer às suas ordens a respeito da expulsão dos jesuítas.

A perda de apoio do setor militar se relacionava ao descumprimento da promessa de libertar os escravizados que lutaram na Guerra do Paraguai, além da punição dada a militares que manifestaram opiniões por meio da imprensa. Esses dois fatores ficaram conhecidos, respectivamente, como Questão Religiosa e Questão Militar.

Marechal Domingos de Figueiredo e Quintino Bocaiuva, líder do Partido Republicano, Paulista, juntos, combinaram a derrubada da Monarquia. Na manhã de 15 de novembro de 1889, o golpe foi dado. Deodoro da Fonseca e seus ministros deram ao primeiro-ministro do governo monárquico, pondo fim à Monarquia e dando início à República.

Fonte: Lemos (2023).

Figura 19: Seção *Para finalizar* do Caderno 3

PARA FINALIZAR

1. (UEL-PR) [...] explodiu na província do Grão-Pará o movimento arma do mais popular do Brasil [...]. Foi uma das rebeliões brasileiras em que as camadas inferiores ocuparam o poder? Ao texto podem-se associar:
 a) Regência e Cabanagem.
 b) Primeiro Reinado e a Praieira.
 c) Segundo Reinado e a Farroupilha.
 d) Período joanino e a Sabinada.
 e) a abolição e a Noite das Garrafadas.

2. (Unesp) O resultado da discussão política e a aprovação da antecipação da maioridade de d. Pedro II representaram:
 a) o pleno congruimento de todas as forças políticas da época.
 b) a vitória parlamentar do bloco partidário liberal.
 c) a trama bem-sucedida do grupo conservador que fundara Sociedade Promotora da Maioridade.
 d) a nação da ordem escravista que prevalecia sobre os interesses particulares.
 e) a elevação do grupo político liberado por um proprietário rural republicano.

3. (AOC-PR) A partir da década de 1880, verificou-se um substancial aumento na imigração europeia para o Brasil, em especial, italianos, alemães e portugueses, para trabalhar nas fazendas de café em substituição aos escravos. Sobre o assunto, assinale a alternativa correta.
 a) Os africanos eram inadequados ao trabalho agrícola e pouco lucrativos. Por isso os proprietários de terra deram início à sua substituição por imigrantes europeus, mais trabalhadores e conformados com a sua sorte.
 b) A partir de meados dos séculos XIX, consolidou-se a percepção de que a escravidão estava com os dias contados. Simultaneamente, transformações econômicas e sociais na Europa, que resultaram em crescimento demográfico, barateamento e aumento de escala dos transportes terrestres e marítimos, combinados com crises industriais e tensões sociais que provocaram grandes fluxos migratórios, tornaram os imigrantes, na visão da elite ilustrada brasileira, um substituto ideal aos escravos africanos.
 c) Os proprietários de terras e de escravos, nas grandes fazendas, viam na chegada de escravos uma maneira de obter investimentos financeiros. Por isso deram início ao processo de imigração, trazendo europeus, que eram mais baratos, pressionando o Império a abolir a escravidão, além disso, os imigrantes, enganados pela promessa de que o governo brasileiro lhes daria terras após o ano de trabalho na lavoura, vieram em grande número para o Brasil, decepção não se fez esperar, aderindo, de um modo geral, ao anarquismo.
 d) A Questão Christie, que aconteceu entre 1862 e 1865, foi um problema diplomático que envolveu o Brasil e qual país?
 a) Portugal.
 b) Reino Unido.
 c) Argentina.
 d) Estados Unidos.
 e) (Unesp) A expansão da economia do café para o Oeste Paulista, na segunda metade do século XIX, e a grande imigração para a lavoura de café trouxeram modificações na história do Brasil, como:
 a) o fortalecimento da economia de subsistência e a manutenção da escravidão.
 b) a diversificação econômica e o avanço do processo de urbanização.
 c) a divisão dos latifúndios no Vale do Paraíba e a crise da economia paulista.
 d) o fim da república oligárquica e o crescimento do movimento camponês.
 e) a adoção do sufrágio universal nas eleições federais e a centralização do poder.

Fonte: Lemos (2023).

No Material Estruturado, como é possível constatar, as seções de exercícios estão sempre no final de cada unidade, diferente de outros materiais que também possuem atividades no decorrer dos conteúdos. O ideal é que não se deixe acumular os conteúdos de toda a unidade para se solicitar a realização das atividades e tarefas, cabendo ao professor ficar atento as

indicações das atividades e tarefas a serem realizadas em cada aula, conforme está orientado no Caderno do Professor.

Para Rüsen, as atividades propostas no livro didático de História são fundamentais para o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes. O autor destaca que o livro didático deve ir além da simples transmissão de fatos históricos; ele deve envolver os educandos em processos de reflexão crítica, interpretação e compreensão histórica.

Deste modo, tais seções voltadas para exercícios e atividades são essenciais para promoverem essas habilidades, pois incentivam a análise de diferentes perspectivas, o questionamento a narrativas históricas e a relação de eventos do passado com o presente e o futuro. Em outras palavras, as atividades ajudam a transformar o conhecimento histórico em uma ferramenta viva e relevante para os estudantes, permitindo-lhes desenvolverem um entendimento mais profundo e crítico da história e de seu papel na sociedade.

Neste contexto, a Teoria da Educomunicação pode contribuir significativamente para esse objetivo ao incentivar a interação, a participação e o engajamento dos estudantes de maneira mais dinâmica e envolvente. Através da Educomunicação, os estudantes podem se envolver em projetos que utilizam mídias diversas, como vídeos, *podcasts*, *blogs* e redes sociais, para explorar e apresentar conteúdos históricos.

Além disso, a Educomunicação promove a colaboração e a troca de ideias, permitindo que os educandos trabalhem grupos e discutam diferentes interpretações e perspectivas históricas. Portanto, o diálogo da Educomunicação com o Ensino de História, através das atividades do livro didático, pode potencializar o desenvolvimento da consciência histórica ao tornar o aprendizado mais interativo, crítico e conectado com a realidade dos estudantes.

Importante destacar que nestas seções de atividades não há nada fora do convencional, no sentido de que deixam os estudantes presos ao texto, tendo que consultar e interpretar para responder. Algo bastante significativo é ter atividades claras em suas propostas, fazendo que os estudantes não tenham dificuldades em entender ao que se pede. Deste modo, outro fator que contribui com uma comunicação eficaz e sem ruídos é uma linguagem clara e de acordo com a sua faixa etária e intelectual correspondente.

Os estudantes se motivam e se interessam mais diante de uma comunicação simples e direta, pois se sentem confiantes e capazes de acompanhar as aulas e realizar as atividades propostas. Neste contexto, foi possível analisar que nas seções *Atividades*, *Tarefa*, e *Você Aprendeu e Para Finalizar*, encontram-se perguntas com um nível de complexidade bem alto, com perguntas provenientes de vestibulares e do ENEM, exigindo habilidades e competências que ainda não foram fundamentadas e amadurecidas com o estudando do Oitavo Ano dos Anos

Finais do Ensino Fundamental. É possível, portanto, julgar que as questões são de um nível de complexidade correspondente ao Ensino Médio, onde as habilidades e competências pressupõem o fundamento adquirido durante o Ensino Fundamental.

Figura 202: Questão 01 da seção *Tarefa* da página 41 do Caderno 3



1 (Unicamp-SP)

A casa de morar nas fazendas ou o palacetes foram em geral construídos a partir de 1870. Representavam o poderio econômico e político do proprietário, assim como o gênero da pintura de paisagem que, segundo o historiador Rafael Marquese, foi mobilizado pela classe senhorial do Vale do Paraíba como uma resposta direta à crise da escravidão negra no Império do Brasil.

MARTINS, Ana Luiza. Representações da economia cafeeira: dos barões aos 'reis do café'. In: COSTA, Wilma Feres; BARELLI, Ana Beatriz Demarchi (orgs). *Cultura e Poder entre o Império e a República*. São Paulo: Alameda, 2018.

A partir do texto acima, é correto afirmar:

a) Os senhores do café incrementaram um sistema de produção cafeeiro moderno que atendia o mercado internacional. Desde a instalação da corte joanina no Brasil, eles investiram nas formas de morar como capital simbólico.

b) Na crise capitalista da década de 1870, os produtores de café no Brasil alavancaram o tráfico de escravizados vindos de África e investiram na riqueza simbólica de suas propriedades.

c) No Segundo Reinado, com a intensa crise na obtenção de escravizados para as plantações de café e a acirrada disputa na definição das políticas migratórias, os cafeeiros redefiniram seu capital simbólico.

d) O investimento nas casas de fazenda e na pintura de paisagem reafirmava a importância social da classe senhorial. Era uma reação política contra a reforma agrária estabelecida na Lei de Terras de 1850.

e) A montagem das fazendas de café começava e terminava pela construção das imensas casas grandes e estava aos escravos alimentarem-se das sobras das mesas dos senhores.

d) A decadência da produção de café na região do Vale do Paraíba não desequilibrou a economia nacional, pois o oeste paulista produziu uma acelerada expansão do setor.

3 De acordo com Celso Furtado,

[...] ao concluir-se o terceiro quartal do século XIX, os termos do problema econômico brasileiro se haviam modificado basicamente. Surgira o produto [o café] que permitiria ao país reintegrar-se nas correntes em expansão do comércio mundial.

FURTADO, Celso. *Formação Econômica do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

Com base no excerto, identifique uma razão por que o Brasil não participou de modo significativo do comércio internacional, durante a primeira metade do século XIX.

O açúcar e o ouro vinham sofrendo uma crescente diminuição de sua importância nas exportações, devido, respectivamente, à concorrência externa e à queda no volume de extração de minérios.

4 (UFRRN) O crescimento da produção cafeeira alterou a sociedade brasileira do século XIX, sem modificar a estrutura econômica herdada do Período Colonial. Justifique essa afirmativa, res-

Fonte: Lemos (2023).

Existem agravantes quando questões com uma complexidade própria do Ensino Médio são aplicadas a estudantes do Ensino Fundamental. Este desajuste pode gerar frustração e desmotivação entre os estudantes, que podem se sentir incapazes de resolverem tarefas que estão além de suas capacidades atuais. Portanto, é crucial que sejam desenvolvidas atividades que respeitem o nível intelectual e a série dos estudantes, garantindo que as questões propostas sejam desafiadoras, mas acessíveis. Uma abordagem bem estruturada, com atividades adequadas ao nível de ensino, facilita o aprendizado gradual e a construção sólida de conhecimentos históricos, preparando os estudantes para enfrentar, de maneira progressiva e confiante, os desafios educacionais que estarão por vir.

Nesta perspectiva, seguindo o que Rüsen afirmou sobre manter uma relação significativa com os estudantes, vale destacar a necessidade do glossário em um livro didático, a fim de proporcionar clareza e acessibilidades, sendo um recurso de extrema importância para o processo de ensino e aprendizagem. O glossário oferece uma série de benefícios que facilitam

a compreensão e a assimilação dos conteúdos pelos estudantes, tornando-se uma ferramenta essencial tanto para educandos, quanto para professores. Termos técnicos, conceitos complexos e palavras menos comuns podem ser facilmente consultados, permitindo que os estudantes compreendam plenamente o material didático sem a necessidade de recorrer a pesquisas externas. Deste modo, um glossário bem estruturado apoia a autonomia do estudante, pois, ao terem acesso direto às definições e explicações dentro do próprio livro, são incentivados a desenvolverem hábitos de consulta e pesquisa, promovendo uma aprendizagem mais ativa e independente.

No Material Estruturado o Glossário está inserido conforme a necessidade das palavras no decorrer das páginas das unidades. As palavras contempladas no glossário são de grande valia para a melhor apreensão dos estudantes, justificando a necessidade desta seção no material, como se constata na imagem abaixo.

Figura 21: Glossário em uso na página 33 do Caderno 3

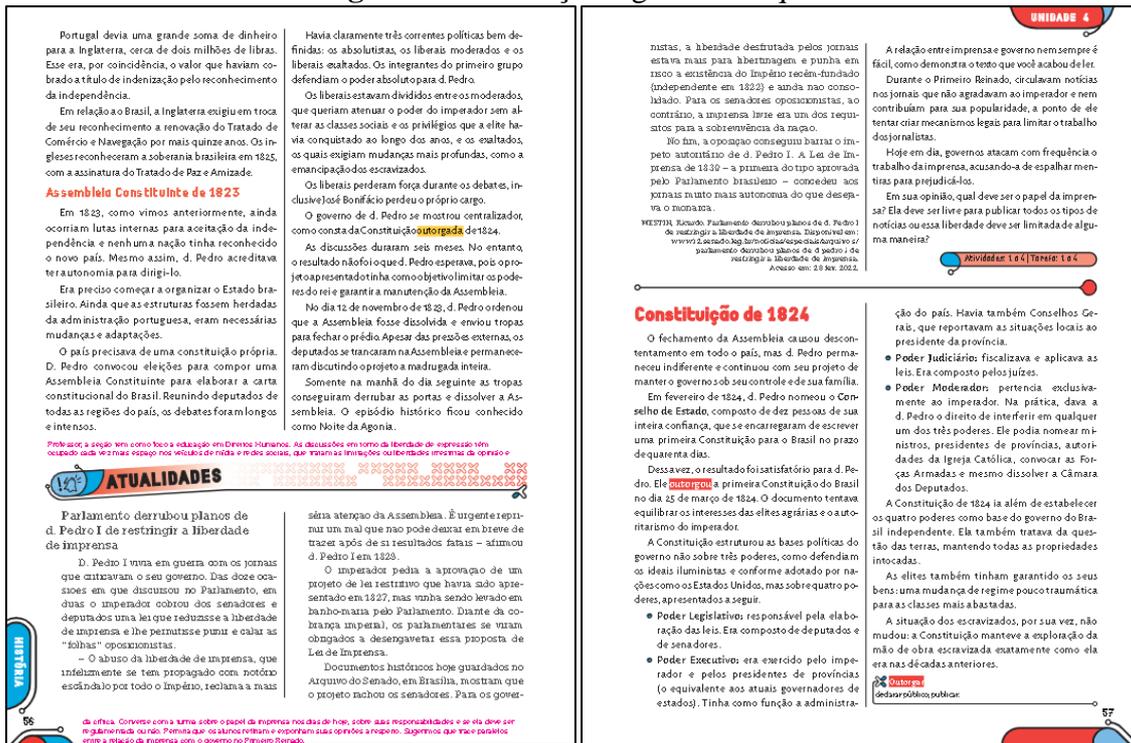
<p>Somente no ano 1000 é que houve o primeiro registro do consumo do café em infusão, com fins medicinais. Os árabes passaram a cultivar a planta no Iêmen. A região se tornou grande produtora no século XIV, quando a economia mercantilista dava grande valor aos produtos orientais, como as especiarias.</p> <p>A ocidentalização do café começou no século XVI, com a chegada dos grãos à Veneza. O café era considerado artigo de luxo e os europeus tinham problemas religiosos com o consumo da bebida, por sua origem muçulmana.</p> <p>Os problemas também eram de ordem comercial, pois alguns comerciantes de queijos e vinhos temiam a concorrência do produto. No continente americano, o café foi introduzido por holandeses, franceses e portugueses.</p> <p>No Brasil, como visto, a planta chegou no século XVIII, mais especificamente em 1727, por meio de um bandeirante chamado Francisco de Melo Palhete. Foi ele quem deu início ao cultivo no Pará, para consumo local.</p> <p>Conforme a demanda na Europa crescia, o café foi trazido para o Sudeste do Brasil, onde deu origem a um novo ciclo econômico que se tornou um dos sustentáculos do Império do Brasil.</p>	<p>país, onde sua produção transformaria a vida, a sociedade, a economia e a política nacionais.</p>  <p>Colheita de café, por volta 1882.</p> <p>A produção do café chegou ao começo do Segundo Reinado já como a principal atividade agroexportadora do Brasil. Do total de exportações brasileiras, o café respondia à impressionante quantidade de 40%. Isso era praticamente a metade da produção mundial.</p> <p>Do Rio de Janeiro, a produção cafeeira se espalhou para São Paulo por meio do Vale do Paraíba e, de lá, chegou a Minas Gerais. Do ponto de vista comercial, a proximidade do estado de Minas Gerais com o porto do Rio de Janeiro favorecia o escoamento da produção.</p> <p>Já na década de 1860, a cultura cafeeira do Vale do Paraíba começou a dar sinais de decadência. O uso intensivo do solo e a ausência de técnicas para a produção sustentável ocasionaram uma grande queda de produtividade na região.</p>
<p>Uma nova riqueza</p> <p>Em 1762, com o declínio da produção aurífera, as dificuldades comerciais do açúcar e a necessidade de novos empreendimentos, as primeiras mudas de café foram plantadas no Rio de Janeiro.</p> <p>O solo e o clima ideais, além da possibilidade de as áreas produtoras de cana-de-açúcar serem convertidas em fazendas de café, contribuíram para a produção do produto, no Sudeste. Além disso, a mão de obra barata e os incentivos do</p>	<p>Aurífera relativo a ouro.</p> <p>Especiarias como o era em muitos produtos de grande valor comercial vindos do Oriente, como o cravo, canela, gengibre, noz-moscada, etc. muito cobijados pelos europeus. O interesse nas especiarias foi um dos fatores que levou às Grandes Navegações do século XVI.</p> <p>Infusão água fervente na qual se mergulham ervas, folhas ou raízes para se extraírem suas propriedades.</p> <p>Sustentáculos coisas que sustentam, dão apoio ou suporte.</p>

Fonte: Lemos (2023).

Entretanto, com a análise do material, foi possível perceber que outras palavras também poderiam estar contempladas no glossário, mas não estão. A comunicação entre o livro didático e o estudante poderia ser ainda mais eficaz com a inclusão dessas palavras no glossário, o que contribuiria para uma aprendizagem mais clara e compreensiva.

É importante que a primeira aparição de uma palavra no texto já remeta ao glossário, onde sua definição e contexto sejam esclarecidos. No entanto, houve descuido no material analisado, pois foram identificadas palavras no texto que só apareceram no glossário algumas páginas depois ou na página seguinte após serem utilizadas novamente, como ilustrado nas imagens na sequência. Esse atraso na definição pode causar confusão e dificultar a compreensão imediata do conteúdo pelos estudantes.

Figura 22: Presença de glossário equivocada



Fonte: Lemos (2023).

A presença de todas as palavras-chave e termos técnicos no glossário, desde sua primeira aparição, é essencial para manter uma comunicação clara e direta entre o material didático e o estudante. Isso não só facilita a leitura e compreensão do texto, mas também promove uma aprendizagem mais autônoma e eficaz. A falta de uma referência imediata pode comprometer a qualidade do ensino, tornando-se um obstáculo para o entendimento pleno dos conceitos apresentados. Portanto, é fundamental que os autores e editores de livros didáticos garantam a inclusão completa e imediata das palavras no glossário. Esse cuidado pode transformar o livro didático em uma ferramenta ainda mais poderosa para a educação, promovendo um aprendizado mais fluido e contínuo.

Outra seção de grande relevância e que o material não traz com a devida frequência é a seção *Atualidades*. Esta seção busca cumprir o defendido por Rüsen, de que a história deve ser

ensinada com referências ao presente. Devido tamanha importância e significado, é lamentável que esta seção não apareça em todas as unidades, ao passo que nas unidades analisadas foi possível identificar somente em suas ocasiões. Primeiramente na Unidade 4 do Caderno 2, fazendo referência a liberdade de imprensa durante o governo de Dom Pedro I, assunto bastante debatido hoje em dia.

A segunda presença da seção *Atualidades* foi somente na Unidade 4 do Caderno 3, estando situada no assunto da Lei de Terras de 1850, que acabou consolidando a estrutura fundiária no Brasil, perpetuando a presença de grandes propriedades nas mãos de poucos privilegiados da época. Neste contexto, a seção *Atualidades* trouxe dados da EMBRAPA sobre a agricultura familiar e a produção de alimentos no Brasil, destacando que a produção alimentar das pequenas propriedades é superior ao das propriedades de dimensões maiores, visto que estas últimas se dedicam especialmente a uma economia agroexportadora (*commodities*).

Figura 23: Seção *Atualidades* no interior do material

ATUALIDADES

Parlamento derrubou planos de d. Pedro I de restringir a liberdade de imprensa

D. Pedro I vivia em guerra com os jornais que criticavam o seu governo. Das doze ocasiões em que discursou no Parlamento, em duas o imperador cobrou dos senadores e deputados uma lei que reduzisse a liberdade de imprensa e lhe permitisse punir e calar as "folhas" oposicionistas.

O abuso da liberdade de imprensa, que infelizmente se tem propagado com notório escândalo por todo o Império, reclama a mais

atenta atenção da Assembléia. É urgente reprimir um mal que não pode deixar em breve de trazer após de si resultados fatais – afirmou d. Pedro I em 1829.

O imperador pediu a aprovação de um projeto de lei restritivo que havia sido apresentado em 1827, mas vinha sendo levado em banho-maria pelo Parlamento. Diante da cobrança imperial, os parlamentares se viram obrigados a desengavetar essa proposta de Lei de Imprensa.

Documentos históricos hoje guardados no Arquivo do Senado, em Brasília, mostram que o projeto ratchou os senadores. Para os gover-

de crítica. Converse com o turma sobre o papel da imprensa nos dias de hoje, sobre suas responsabilidades e se ela deve ser regulamentada ou não. Retorne que os alunos reflitam e exponham suas opiniões a respeito. Sugermos que trazez pontos de vista entre a relação da imprensa com o governo no Primeiro Reinado.

Unidade 4

nistas, a liberdade desfrutada pelos jornais estava mais para libertinagem e punha em risco a existência do Império recém-fundado (independente em 1822) e ainda não consolidado. Para os senadores oposicionistas, ao contrário, a imprensa livre era um dos requisitos para a sobrevivência da nação.

No fim, a oposição conseguiu barrar o impeto autoritário de d. Pedro I. A Lei de Imprensa de 1829 – a primeira do tipo aprovada pelo Parlamento Brasileiro – concedeu aos jornais muito mais autonomia do que de escaiva o Império.

WISTEN, Ricardo. Parlamento derrubou planos de d. Pedro I de restringir a liberdade de imprensa. Disponível em: www12.senado.gov.br/informacoes/parlamento/arquivo-oficial/parlamento-derrubou-plano-de-d-pedro-i-de-restringir-a-liberdade-de-imprensa. Acesso em: 28 fev. 2022.

A relação entre imprensa e governo nem sempre é fácil, como demonstra o texto que você acabou de ler. Durante o Primeiro Reinado, circulavam notícias nos jornais que não agradavam ao imperador e nem contribuíam para sua popularidade, a ponto de ele tentar criar mecanismos legais para limitar o trabalho dos jornalistas.

Hoje em dia, governos atacam com frequência o trabalho da imprensa, acusando-a de espalhar mentiras para prejudicá-los.

Em sua opinião, qual deve ser o papel da imprensa? Ela deve ser livre para publicar todos os tipos de notícias ou essa liberdade deve ser limitada de alguma maneira?

Atividade 1 a 4 | Tarefa 1 a 4

ATUALIDADES

No Brasil, a agricultura familiar ocupa uma extensão de área de 80,8 milhões de hectares, o que representa 23% da área total dos estabelecimentos agropecuários brasileiros. O levantamento do Censo Agropecuario de 2017, realizado em mais de 5 milhões de propriedades rurais de todo o Brasil, aponta que 77% dos estabelecimentos agrícolas do País foram classificados como de agricultura familiar. Ainda segundo as estatísticas, a agricultura familiar empregava mais de 10 milhões de pessoas em setembro de 2017, o que corresponde a 67% do total de pessoas ocupadas na agropecuária, sendo responsável pela renda de 40% da população economicamente ativa.

[...] A agricultura familiar está presente em todos os biomas do País e se caracteriza por uma grande diversidade de organização e resiliência em cada um dos cinco biomas brasileiros, garantindo a segurança alimentar e nutricional da população. A forma de gestão das propriedades familiares, utilizando insumos da própria propriedade ou das redondezas, mão de obra própria, tendência a multiplicar materiais genéticos locais e participação em circuitos curtos de comercialização, as aproxima dos princípios agroecológicos (Almeri, 1998). Outra característica por si só é que a agricultura familiar tem a produção de ser tipos socioeconômicos, tais como: produção de água, manutenção de espécies de polinizadores, incremento e manutenção da fertilidade do solo, controle e redução da erosão, aumento da biodiversidade intra e interespecificas nos cultivos [...]. EMBRAPA. Agricultura familiar. Disponível em: <https://www.embrapa.br/tema-agricultura-familiar/sobre-o-tema>. Acesso em 31 mai. 2022.

O texto que você acabou de ler traz algumas informações que nos ajudam a refletir sobre o papel da agricultura familiar na produção de alimentos do país. Ao contrário do que indica o senso comum, a agricultura familiar tem um papel mais relevante do que o de muitas propriedades de dimensões maiores, as quais frequentemente, dedicam seu amplo espaço à produção monocultora.

Segundo o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), em 2014, cerca de 69 das 130 mil maiores propriedades eram improdutivas. A questão da terra no Brasil esteve na base de muitos conflitos e gerou associações como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Com base nas informações do texto, reflita sobre o papel dos pequenos e grandes agricultores e na produção da comida que chega à sua mesa.

Atividade 5 a 6 | Tarefa 5 a 6

Professor, a seção tem como foco o trabalho. Converse com a turma sobre a produção de alimentos no Brasil e a questão de política. Desde a época do Império, os grandes fazendeiros tiveram papel fundamental no apoio à monarquia. O mesmo se dá até os dias de hoje, com apoio das latifundiárias, os governos e elites empresariais que se dedicam para se manterem. Apesar de grande força política desde sempre, as estatísticas mostram que a maior parte do alimento que chega à nossa mesa é resultado do trabalho de agricultores de menor porte, a chamada agricultura familiar.

47

Fonte: Lemos (2023).

A relação entre o estudo da história e os acontecimentos do presente é essencial para a construção de uma aprendizagem significativa e relevante, tanto para a formação crítica dos estudantes quanto para o desenvolvimento da consciência histórica, conforme defendido por Jörn Rüsen.

A história, quando conectada ao presente, não apenas desperta o interesse dos estudantes, mas também oferece a eles as ferramentas necessárias para compreender as continuidades e rupturas entre o passado e o agora. Essa abordagem permite que os eventos

históricos sejam percebidos não como fatos isolados, mas como elementos de um processo contínuo que influencia diretamente as questões contemporâneas. A ausência recorrente da seção *Atualidades* no material didático analisado representa uma lacuna preocupante, pois limita o potencial pedagógico do Ensino de História.

A presença constante dessa seção em todas as unidades seria uma oportunidade para os estudantes relacionarem o conteúdo estudado com debates atuais, temas sociais relevantes e questões políticas, econômicas e culturais do presente. Por exemplo, ao estudar o Brasil Imperial, poderiam ser realizadas comparações com os desafios democráticos contemporâneos, os debates sobre inclusão social ou os desdobramentos de questões econômicas e territoriais que remontam àquele período.

Sob a perspectiva da Educomunicação, a conexão entre o passado e o presente é ainda mais rica quando os estudantes são incentivados a buscarem e produzirem conteúdos relacionados às atualidades, por meio de atividades práticas, como debates, *podcasts*, vídeos ou a criação de jornais escolares. Isso não apenas reforça o protagonismo estudantil, mas também estimula uma visão crítica sobre a sociedade em que vivem, permitindo que desenvolvam uma compreensão mais profunda e reflexiva sobre os acontecimentos históricos e seus desdobramentos.

Assim, é fundamental que o material didático contemple, com maior frequência e consistência, propostas pedagógicas que conectem o estudo da história aos acontecimentos do presente. Isso garantirá uma aprendizagem mais dinâmica, crítica e contextualizada, promovendo o desenvolvimento de sujeitos conscientes de seu papel na sociedade e preparados para enfrentarem os desafios contemporâneos.

Outro fator bastante valorizado por Rüsen é a presença de documentos e textos históricos disponíveis no livro didático para análise e interpretação pelos estudantes. Segundo Rüsen, a inclusão de documentação histórica é crucial para o Ensino de História, pois permite aos estudantes desenvolverem habilidades de análise crítica e interpretação contextual dos eventos passados.

No material analisado, que abrange cinco unidades sobre o assunto selecionado, foi identificada a presença desses textos em apenas um local, na unidade que aborda o Período Regencial. Na página de abertura da unidade, constata-se a presença de um trecho de uma peça teatral de 1833, denominada *O Juiz de paz na roça*, de Martins Pena, uma sátira sobre os sinais de modernização no Brasil neste período.

Figura 24: Presença de documentação histórica no material

1 O PERÍODO REGENCIAL

Professor, a unidade apresenta um dos períodos mais conturbados da História brasileira, do ponto de vista político e social. Ainda uma nação jovem, o país se viu em meio a uma série de revoltas provinciais que

O Brasil no Período Regencial

Em meados do século XIX, cidades importantes do Brasil começaram a passar por transformações em suas áreas urbanas, com obras estruturais e a fundação de instituições importantes.

Isa o se dava, principalmente na capital, Rio de Janeiro, na qual largas avenidas foram abertas, somando-se aos cafés, teatros, jardins públicos e outros elementos que conferiam ao espaço urbano uma nova configuração.

Não só a vida nas cidades foi transformada por esse processo de modernização, visto que essas mudanças causaram fascínio também na população da zona rural.

A seguir, no trecho da peça teatral *O Juiz de paz na roça*, de Martins Pena, há uma sátira da visão que uma família da roça tinha da modernização em constante desenvolvimento.

Retrato de um *Marquês do Império do Brasil*, de Félix Emile Taunay, 1871. Óleo sobre tela, 202,3 cm x 171,4 cm.

José – [...] Vamos para a Corte, que você verá o que é bom.
Aninha – Mas então o que é que já lá não bonito?
José – Eu te digo. Há três teatros, e um deles é maior que o engenho do capitão-mor.
Aninha – Oh, como é grande!
José – Representa-se todas as noites. [...]
Aninha – Que vontade tenho eu de ver todas essas coisas!
José – Além disso há outros divertimentos. Na Rua do Ouvidor há um [...] na Rua de São Francisco de Paula outro, e no Largo há uma casa onde se veem muitos bichos, cães, muitas coelhos, cabritos com duas cabeças, porcos com cinco pernas, etc.
Aninha – Como é bonita a Corte! Lá é que a gente se pode divertir, e não aqui, onde não se ouve senão os sapos [...] cantarem. Teatros, mágicas, cavalos que dançam [...] Quero ir para a Corte!

PENA, Martins. *O Juiz de paz na roça* (1833). In: DAMASCENO, Darcy. *Contos de Martins Pena*. Rio de Janeiro: Editora, 1966. p. 40-41.

Regência Trina Provisória

O projeto modernizante era ambicioso, mas esbarrava em estruturas bem enraizadas.

Atividades

1. Leia o texto e responda:
a) Qual era a situação política do Brasil no período regencial?
b) Como era a vida nas cidades durante esse período?
c) Como era a vida na zona rural durante esse período?

2. Leia o trecho da peça teatral e responda:
a) Como era a visão da família da roça sobre a modernização em constante desenvolvimento?
b) Quais eram os divertimentos na Rua do Ouvidor e na Rua de São Francisco de Paula?

3. Pesquise e apresente para a turma:
a) Um exemplo de obra estrutural construída em uma cidade importante do Brasil durante o período regencial.
b) Um exemplo de instituição fundada durante o período regencial.

Fonte: Lemos (2023).

A escassez de documentos históricos ao longo do livro didático limita a capacidade dos estudantes de se envolverem de forma prática e investigativa com o conteúdo histórico. Rüsen destaca que a análise de fontes primárias não só enriquece o aprendizado, mas também fomenta uma compreensão mais profunda e reflexiva da história, ajudando os educandos a construir uma consciência histórica fundamentada em evidências concretas. As fontes primárias desempenham um papel central no Ensino de História, pois oferecem aos estudantes a oportunidade de interagirem diretamente com os vestígios do passado, permitindo que construam uma compreensão mais rica, prática e crítica dos eventos históricos. É por meio da análise de fontes primárias que os educandos podem exercitar sua capacidade de interpretar contextos, questionar narrativas e entender a história como um processo dinâmico e multifacetado.

A ausência ou escassez dessas fontes nos livros didáticos representa uma lacuna significativa, pois limita as possibilidades de os estudantes vivenciarem a prática investigativa, fundamental para sua formação como sujeitos históricos. As fontes primárias (como cartas, jornais, fotografias, mapas e outros registros originais) permitem que os estudantes não apenas conheçam os fatos, mas também se engajem em um processo de descoberta e interpretação que os coloca no papel de protagonistas do aprendizado histórico. Essa abordagem transforma o aprendizado de História em uma experiência viva e ativa, em vez de uma simples memorização de datas e eventos.

Sob a perspectiva da Educomunicação, o uso de fontes primárias pode ser potencializado por práticas que integrem tecnologias e mídias digitais. Os estudantes poderiam, por exemplo, produções audiovisuais analisando documentos históricos, promover debates em sala de aula com base em registros originais ou mesmo produzir jornais escolares que simulassem publicações da época estudada. Essas práticas não apenas tornam o aprendizado mais dinâmico, mas também ampliam as habilidades dos educandos em comunicação, pesquisa e argumentação crítica.

Assim, a integração consistente de fontes primárias no material didático de História é essencial para enriquecer o processo educativo. Além de apoiar a construção de uma consciência histórica, promove um aprendizado mais significativo e engajador, conectando os estudantes diretamente ao passado de forma prática e investigativa. Isso não só eleva a qualidade do Ensino de História, mas também prepara os educandos para compreenderem e enfrentarem os desafios do presente com uma visão crítica e bem fundamentada.

Outra carência identificada no material é a ausência da presença de citações de textos de historiadores no interior das unidades, aparecendo somente em três momentos, duas vezes na unidade sobre o Período Regencial e uma vez na Unidade 4 do Caderno 3, que se trata sobre o fim do Segundo Reinado. Primeiramente, ao se tratar da Revolta dos Malês (1835), o material traz uma citação do historiador e poeta Alberto Vasconcellos da Costa e Silva, retirada de sua obra *Um rio chamado Atlântico: a África no Brasil e o Brasil na África*. Em seguida, na mesma unidade, sobre a Revolta Cabanagem (1835-1840), identifica-se uma a citação do livro *História da sociedade brasileira*, dos professores Chico Alencar, Lucia Carpi Ramalho e Marcus Venício Ribeiro.

Por último, a terceira citação identificada localiza-se na Unidade 4 do Caderno 3, usada como referência para o assunto dos povos indígenas no Segundo Reinado, retirada da obra *Os índios na História do Brasil no século XIX: da invisibilidade ao protagonismo*, da professora e pesquisadora Maria Regina Celestino de Almeida.

Figura 25: Presença da citação do historiador e poeta Alberto Vasconcellos da Costa e Silva

Revolta dos Papa-méis (1832-1834)

As duras condições de vida na província de Pernambuco pioraram com o aumento de impostos determinado pelo governo central. A maior parte das atividades da região era voltada para a produção do açúcar, ou seja, o trabalho era principalmente voltado para a terra.

Nas matas do sul de Pernambuco e norte de Alagoas, irrompeu uma rebelião de caráter rural que foi apelidada de cabanada, em referência às moradias simples de terra batida características dos trabalhadores locais, em sua maioria índios, mestiços e negros.

Ela também ganhou o nome de **Revolta dos Papa-méis**, uma **alusão** aos negros fugidos e aos indígenas que se alimentavam de mel silvestre nas matas e engrossavam o número dos revoltosos. Em ambos os nomes, é perceptível a participação das camadas mais baixas.

A revolta teve início com proprietários de terras ligados a movimentos que defendiam o retorno de d. Pedro ao trono, mas com o tempo se tornou também uma luta antiescravista de caráter popular. Nesse momento, era liderada pelo "mulato" Vicente Ferreira de Paula.

Com a morte de d. Pedro em Portugal, o movimento perdeu força e acabou cercado pelas tropas enviadas pelo governador da província para sufocá-lo. A estratégia dos militares envolvia buscas nas matas para destruir ranchos, confiscar cavalos, roças e farinhas, privando os papa-méis de alimento e transporte.

Com a promessa de **anistia**, o número de desertores da causa cresceu e a cabanada acabou definitivamente em 1835. Vicente Ferreira de Paula fugiu e, mais tarde, se envolveu em outro levante, a Revolução Praieira.

Revolta dos Malês (1835)

Em cada uma dessas esquinas, reuniam-se os que se tinham por da mesma nação, ou falavam a mesma língua, ou eram, na África, vizinhos ou culturalmente aparentados, ou eram malungos, ou seja, tinham chegado ao Brasil no mesmo navio. Aqui ficavam os negros; ali, os jejes; lá, os cabindas; acolá, os angolas; mais adiante, os mopambiques – identidades que os africanos criaram no Brasil. E entre os seus aparentados e semelhantes ajustavam fidelidades e renovavam os contatos com a África de cada um.

SILVA, Alberto da Costa e. *Um rio chamado Atlântico: a África no Brasil e o Brasil na África*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/UNPA, 2003, p. 154.

Saiba +



Luiza Mahin, nascida em Costa Mina, na África, veio para o Brasil em condição de escrava. Pertencia à nação nagô-jeje, da tribo Mahin, da origem de seu sobrenome. De religião muçulmana, trabalhou como quitelera em Salvador, na Bahia. Afirmava ter sido princesa na África. Participou ativamente do movimento Malé, liderando e planejando o movimento por meio de mensagens escritas em árabe. Ao final do movimento, Luiza foi condenada a pagar, já que se recusava receber o batismo cristão, e teve de fugir para o Rio de Janeiro para não ser açoitada em Salvador. Em 1838, ela desapareceu – provavelmente tenha sido deportada para a África. Um de seus filhos tornou-se poeta e um dos maiores abolicionistas brasileiros, Luís Gama.

Ilustração de Luís Gama, filho de Luiza Mahin, em 1850.

No início do século XIX, várias rebeliões de escravizados ocorreram na Bahia. Grupos de afrodescendentes e africanos de diferentes etnias uniram-se contra a escravidão ou a precária situação que os baianos enfrentavam.

Fonte: Lemos (2023).

Figura 26: Presença da citação dos professores Chico Alencar, Lucia Carpi Ramalho e Marcus Venício Ribeiro

Os cabanos não tinham suas reivindicações sistematizadas em um programa de ação para quando chegassem ao poder. Não tinham uma teoria e um partido capazes de conduzir os ideais revolucionários. Quando assumiam o governo da província, tornavam-se vulneráveis. Além do "espontaneísmo", as divisões internas do movimento acabaram por enfraquecê-lo.

ALENCAR, Chico; CARPI, Lucía; RIBEIRO, Marcus V. *História da sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1996, p. 144.

Revolução Farroupilha ou dos Farrapos (1835-1845)

O Rio Grande do Sul era uma província cuja base econômica era a criação de gado para a produção de **charque**, sebo, graxa para máquinas e beneficiamento do couro. A maior parte da produção gaúcha era destinada ao mercado interno, principalmente para as províncias de São Paulo e Rio de Janeiro. No entanto, a região platina, dominada por argentinos e uruguaios, produzia os mesmos produtos gaúchos.

O charque gaúcho pagava mais impostos do que aqueles que vinham do Uruguai e Argentina, por meio dos portos brasileiros. Isso causava prejuízos para os produtores gaúchos, cada vez mais insatisfeitos com a política fiscal do governo regencial, que dificultava o desempenho comercial de seus produtos com as demais províncias.



Bento Gonçalves do Silva, de Guilherme Litran, datado do século XIX.

Em 25 de setembro de 1835, **Bento Gonçalves**, líder do movimento **Farroupilha**, afirmou que manteria seu juramento ao trono e à integridade do Império. Isso indica que o movimento dos farroupilhas, a princípio, não tinha intenção separatista.

Depois de alguns conflitos localizados, as tropas farroupilhas, lideradas por Gonçalves, tomaram a cidade de Porto Alegre e depuseram o presidente da província. Um ano depois, os revoltosos proclamaram a República Rio-Grandense, cuja primeira sede foi a Vila de Piratini.

Já em 1839, liderados pelo general Davi Canabarro e pelo italiano **Giuseppe Garibaldi** (que mais tarde seria importante na unificação da Itália), os farroupilhas conquistaram Laguna, em Santa Catarina, e lá proclamaram a República Juliana, em 24 de julho daquele ano. Apesar dos esforços, a República Juliana durou apenas quatro meses, já que as tropas lealistas a extinguíram.

Saiba +

O charque era um dos principais produtos da província do Rio Grande do Sul. Trata-se de peças de carne salgadas e expostas ao sol para desidratar e, assim, permanecer por mais tempo.

Além da questão do charque, as elites gaúchas também discordavam da centralização do poder em torno do Rio de Janeiro, demandando maior autonomia para a província do Rio Grande do Sul.

Saiba +

Giuseppe Garibaldi (1807-1882) é chamado de "Herói de dois mundos" por sua participação em lutas na Europa e na América. Fez parte dos Farroupilhas, lutando pela emancipação do Rio Grande do Sul ao lado de Bento Gonçalves. Na Itália, a luta foi pelo movimento oposto: a unificação dos reinos independentes para formar um único estado, o fim.



Giuseppe Garibaldi em 1866.

Fonte: Lemos (2023).

Figura 27: Presença da citação da professora e pesquisadora Maria Regina Celestino de Almeida

Segundo as estatísticas, até os dias de hoje, as pessoas negras são as mais atingidas pelos problemas sociais que afligem o país, como a fome, a miséria, a violência, falta de moradias, desaneamento e acesso à educação de qualidade.

Além disso, após a abolição, o preconceito racial e as práticas discriminatórias se intensificaram em relação aos africanos e seus descendentes. Nas lutas pela cidadania, muitos movimentos conseguiram algum progresso, obtendo conquistas legais que criminalizavam o racismo (Lei Afonso Arinos, de 1951; Lei Caó, de 1989; além do artigo 5º da Constituição de 1988).

Entretanto, embora a escravidão tenha acabado, ela deixou marcas profundas, e cabe à sociedade atual reverter essa situação.

Mulheres e indígenas durante o século XIX

Durante o século XIX, principalmente após a Independência, o novo governo imperial brasileiro recebeu um desafio: despertar o sentimento de nação no povo. Era necessário criar no país uma unidade territorial, política e ideológica, gerando uma memória coletiva que unificasse as populações em torno de uma única identidade: a brasileira.

Por isso, os grupos considerados excluídos da sociedade, como os indígenas e as mulheres, começaram a ser vistos com outros olhos.

Indígenas

O projeto de construção de uma identidade nacional aparece claramente nas obras românticas do Segundo Reinado. Com esse intuito, foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) de Belas Artes.

A ideia era construir um elo entre os brasileiros, fazendo com que a memória coletiva unisse toda a população em uma mesma história, em uma mesma tradição, e se identificasse, acima de tudo, com o imperador.

pelos românticos em seus poemas, pinturas e romances como pessoas que se destacavam por sua ousadia e coragem.



Por outro lado, a política implantada oficialmente pelo governo imperial tinha origem no **assimilacionismo** de José Bonifácio, que procurava incorporar os indígenas ao restante da população brasileira, transformando-os em cidadãos, independentemente de terem ou não seus direitos respeitados.

Por essa decisão, o governo imperial também buscava integrar grande parte do território indígena ao território nacional, o que foi reforçado em 1850 com a instituição da Lei de Terras, que determinava a transformação das terras ocupadas por indígenas em terras **revolutas**. Na prática, o governo imperial tomou grande parte do território indígena para si e depois o vendeu.

Do século XIX aos nossos dias, inúmeros povos indígenas deixaram de existir como etnias diferenciadas. Porém, muitos deles estão ressurgindo hoje mediante processos de etno-gênese pelos quais reafirmam suas identidades indígenas e reivindicam direitos, sobretudo à terra coletiva, como se observa no Nordeste e no Espírito Santo. Outros, contudo, desapareceram, como foi o caso dos aborígenes do Rio de Janeiro. É instigante, no entanto, vê-los também reaparecer, de certa forma, não só nas histórias que vêm sendo reconstruídas, como também nas memórias de seus descendentes.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Os Índios na História do Brasil no século XIX: da invisibilidade ao protagonismo. *História Hoje*, v. 1, n. 2, p. 21-39, 2012. Disponível em: www.uhjuapub.org/RHJ/66/articles/download/98/29. Acesso em: 30 jun. 2018.

Fonte: Lemos (2023).

A presença de documentos históricos e comentários de pesquisadores no livro didático é vital para que os estudantes possam exercitar a leitura crítica e a interpretação de diferentes perspectivas sobre os eventos históricos. A Educomunicação, com sua abordagem interdisciplinar que une comunicação e educação, pode potencializar essa experiência ao incentivar o uso de diferentes mídias e formatos para apresentar os documentos históricos. Isso não só amplia as possibilidades de interação com o conteúdo, mas também promove um ensino mais dinâmico e interativo.

Assim, a inclusão de uma variedade de documentos históricos em todas as unidades do livro didático, aliada aos princípios da Educomunicação, pode enriquecer o conteúdo curricular e preparar os estudantes para desenvolverem habilidades críticas fundamentais para sua formação intelectual e sua atuação na sociedade.

Diante das lacunas verificadas no material didático da Rede Estadual de Mato Grosso nas unidades analisadas, os boxes *Click!* se destacam como uma das poucas propostas que potencialmente incentivam a autonomia dos estudantes. Esses elementos direcionam os educandos para a Plataforma Plural, oferecendo acesso a conteúdos adicionais e informações

complementares ao livro impresso. Essa iniciativa tem o mérito de ampliar as possibilidades de aprendizagem, conectando o material didático a recursos digitais que podem proporcionar uma experiência mais interativa e personalizada. No entanto, sua aplicação ainda é limitada, uma vez que a simples indicação de *links* ou recursos *online* não garante, por si só, que os estudantes serão orientados a utilizá-los de maneira crítica e investigativa.

Figura 28: Exemplo da seção *Click!*

Professor, o *link* apresenta uma *playlist* com uma série de vídeos curtos sobre o barão de Mauá, produzidos pelo *History Chanel* e conta com o relato de estudiosos de diferentes vertentes.

As ferrovias se tornaram o símbolo da modernização durante o Segundo Reinado. O escoamento da produção cafeeira se tornou consideravelmente mais barato e conectou diversas regiões do país. A expansão da malha ferroviária contou com investimentos ingleses, que viam nela uma grande oportunidade de negócios.

Atividades: 5 e 6 | Tarefa: 5 e 6

A industrialização no Segundo Reinado

Desde a independência do Brasil, a Inglaterra sempre exerceu forte influência na economia brasileira, principalmente com o comércio de produtos industrializados.

Com o desenvolvimento da economia do café, esse quadro começou a mudar, uma vez que as exportações de café cresceram muito, principalmente para os Estados Unidos, e a economia brasileira passou a não ser tão dependente da Inglaterra.

O Brasil também passou a importar gêneros industrializados da França, dos Estados Unidos e de alguns estados germânicos, o que trouxe certa autonomia em relação aos produtos ingleses.

financeiros, geralmente empregados no comércio de seres humanos escravizados, fossem também direcionados às indústrias.

A história de Irineu Evangelista de Souza, o **barão** de Mauá, se confunde com a industrialização do período. Mauá se inspirou nos avanços conquistados pelo capitalismo inglês em uma viagem que fez à Inglaterra. O primeiro grande negócio do empresário foi um **estaleiro**. A partir daí, em conjunto com sócios ingleses e portugueses, ele fundou um banco, que chegou a ter filiais no exterior.



Reprodução por meio do *link* do *Google* do site *www.fofo.com.br*

Irineu Evangelista de Souza, o **visconde** de Mauá, de Edouard Viénot, por volta de 1872.

Mauá investiu em curtumes, fundição, transporte naval, comunicação internacional por meio da

Fonte: Lemos (2023).

A imagem acima corresponde à página 36 da Unidade 3 do Caderno 3. Nela é possível identificar o ícone da seção *Click!*, que indica a presença de material disponível na Plataforma Plurall. Sobre o conteúdo em questão, Industrialização no Segundo Reinado, o estudante é convidado a acessar uma *playlist* de vídeos do *Youtube* sobre o Barão de Mauá, produzidos pelo canal *History Chanel*.

Entretanto, para acessar tais conteúdos disponíveis na Plataforma de vídeos *Youtube*, o estudante deve primeiramente acessar a Plataforma Plurall, para daí tomar conhecimento sobre quais tipos de conteúdo que se trata. Este acesso poderia ser facilitado com a presença de Código QR encaminhando diretamente para o material disponível. Desta maneira, é evidente que esta comunicação com o estudante poderia ser facilitada de maneira que o estimulasse a acessar tais conteúdos além do livro impresso, no entanto, não existe a indicação sobre o tipo de material o aguarda na Plataforma, se é um texto, um vídeo, um *podcast*, dentre outros, tendo essas informações somente no Livro do Professor.

Sob a perspectiva da Educomunicação, os boxes *Click!* têm o potencial de desempenhar um papel transformador, mas sua efetividade depende de como são acompanhados de propostas pedagógicas claras e envolventes.

Para que realmente promovam a autonomia, seria necessário que o material sugerisse atividades que incentivassem os estudantes a explorarem os recursos digitais de forma ativa, como criar resumos interativos, desenvolver apresentações multimídia ou realizar debates *online* com base nos conteúdos acessados. Além disso, o uso desses boxes poderia ser enriquecido com perguntas instigantes ou desafios que fomentassem o pensamento crítico e a conexão com os temas estudados.

Na perspectiva da Teoria da Consciência Histórica, poderiam ser utilizados como uma ponte entre os conteúdos do passado e as questões contemporâneas, promovendo reflexões que ajudem os estudantes a compreenderem a relevância histórica dos assuntos abordados. Por exemplo, ao acessar informações adicionais sobre eventos históricos, os educandos poderiam ser estimulados a relacionar esses eventos com dilemas atuais, construindo narrativas que articulem o passado, o presente e o futuro. Essa abordagem reforçaria a capacidade de os estudantes utilizarem o conhecimento histórico como uma ferramenta para interpretar e interagir com o mundo em que vivem.

Portanto, embora os boxes *Click!* representem uma tentativa válida de integrar o material didático a práticas mais modernas e dinâmicas, há muito espaço para aprimoramento. A inclusão de atividades mais interativas, alinhadas aos princípios da Educomunicação e aos objetivos da consciência histórica, poderia transformar esses elementos em verdadeiras alavancas de aprendizado, promovendo uma educação mais significativa, autônoma e crítica.

De maneira semelhante ao *Click!*, tem-se o ícone *Meu Estado*, que indica conteúdos ou contextos relacionados ao estado de Mato Grosso. Assim, sempre que algum conteúdo possa ser vinculado com a história de Mato Grosso, o ícone desta seção estará presente. Deste modo, nas unidades analisadas foi identificada a presença deste ícone em três momentos somente, primeiramente relacionando a abdicação de Dom Pedro I com impactos em Mato Grosso, sobretudo ocasionando as Rusgas Cuiabanas. O segundo e terceiro momento foi ao se tratar da Guerra do Paraguai, sobre a participação de Mato Grosso e como acabou contribuindo com o desenvolvimento econômico do estado proporcionado pelo controle brasileiro da navegação no Rio Paraguai após a Guerra.

Figura 29: Presença do ícone *Meu Estado* no material

The image shows three pages from a didactic material. The left page is titled 'Unidade 3' and contains text about the Paraguayan War, mentioning Dom Pedro I and the role of the Brazilian Empire. The middle page is titled 'Guerra do Paraguai (1864-1870)' and features a map of the region, including the states of Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Norte, Mato Grosso do Oeste, Mato Grosso do Sul, and Mato Grosso do Sul. The right page is titled 'Unidade 3' and contains text about the Paraguayan Republic, mentioning Dom Pedro I and the role of the Brazilian Empire.

Fonte: Lemos (2023).

Com a iniciativa de implantar o ícone *Meu Estado*, a Seduc-MT buscou mostrar que o Material Estruturado está personalizado para as escolas de Mato Grosso, levando em consideração a história e a cultura do estado. No entanto, somente ter a presença de um ícone indicando a relação do conteúdo com o estado não é suficiente, visto que o livro didático do estudante não traz um comentário proporcionando o entendimento da relação com o estado, tendo somente no Livro do Professor a presença de um comentário auxiliando o docente neste quesito.

Deste modo, se existe de fato a preocupação de os estudantes conhecerem a história do estado, seria de suma importância não ter deixado esquecida a Revolta Regencial que aconteceu em Cuiabá na unidade sobre o Período Regencial, as Rugas Cuiabanas. Esta revolta é somente mencionada no ícone *Meu Estado* no contexto da abdição de Dom Pedro I, que acabou acirrando as tensões entre as lideranças de origem portuguesa e os nascidos na região de Cuiabá. Seria de grande relevância ter a presença desta revolta ocorrida em Mato Grosso juntamente com as outras revoltas contempladas pelo material na Unidade 1 do Caderno 3, que se refere ao Período Regencial.

O fato de o material didático utilizado em Mato Grosso não ser produzido exclusivamente para atender às especificidades do estado reflete uma limitação significativa no processo de ensino e aprendizagem. Embora iniciativas como o ícone *Meu Estado* demonstrem uma tentativa de adaptação ao contexto local, elas são insuficientes para suprir as necessidades de personalização que o ensino regional exige. A ausência de comentários no Livro do Estudante que relacionem diretamente o conteúdo nacional à história e cultura de Mato Grosso revela uma lacuna que pode comprometer a compreensão dos educandos sobre a relevância de

o Brasil, ao comemorar a guerra, não foram tão importantes como para o Paraguai. Cerca de 40 mil soldados brasileiros morreram na guerra e as cidades destruídas no exterior prejudicaram o cofre público. Políticamente a guerra fortaleceu militarismo brasileiro, que estava desgastado desde fundação da Casa de Bragança. Já para o Paraguai, a guerra trouxe grandes prejuízos: parte de suas terras foram ocupadas pelos vencedores, sua população foi reduzida a um quinto, retirando, em sua maioria, milhares deidos, sua indústria falhou, e a indústria voltou, e o meio do paraguai foi dominado por produtores ingleses. Em suma, é possível afirmar que a prosperidade paraguaia, quando em sua auge, foi posta industrializada, deu lugar a um país com um dos piores índices de Desenvolvimento Humano (IDH) da América Latina.

seu próprio território no panorama histórico mais amplo.

Sob a perspectiva da Educomunicação, materiais didáticos devem considerar as realidades locais como ponto de partida para engajar os estudantes de forma mais significativa. A história local, quando bem articulada com o conteúdo nacional e global, pode ser um estímulo poderoso para promover uma aprendizagem mais contextualizada e participativa. Por exemplo, eventos como as Rusgas Cuiabanas, que possuem enorme importância histórica para Mato Grosso, poderiam ser mais bem integrados ao conteúdo sobre o Período Regencial, oferecendo aos estudantes uma visão mais clara de como os acontecimentos nacionais repercutiram em sua região.

Além disso, a ausência de tais conteúdos no Livro do Estudante reflete uma abordagem que prioriza o professor como principal intermediador da relação entre o material didático e a história local. Essa escolha negligencia a autonomia do estudante em investigar e compreender seu próprio contexto histórico. A Educomunicação sugere que o processo educativo seja mais participativo e dialógico, estimulando o protagonismo do educando. Neste sentido, seria crucial que o Livro do Estudante trouxesse explicações detalhadas sobre eventos regionais, acompanhadas de atividades que incentivassem a pesquisa, a análise e o debate sobre a relevância desses eventos no presente.

A Teoria da Consciência Histórica, por sua vez, reforça a necessidade de conectar o passado com as experiências vividas pelos estudantes. Ao integrar eventos locais como as Rusgas Cuiabanas ao material principal, seria possível fortalecer a identificação dos estudantes com os conteúdos estudados, ajudando-os a perceberem-se como sujeitos históricos. Essa abordagem não apenas enriquece o aprendizado, mas também contribui para a formação de uma consciência histórica mais crítica e contextualizada. Portanto, a necessidade de adaptação do material didático para Mato Grosso vai além de ícones ou menções superficiais.

É imprescindível que a história local seja tratada com profundidade e contextualização, tanto no Livro do Estudante quanto no Livro do Professor, garantindo que o Ensino de História seja relevante, inclusivo e coerente com as realidades dos estudantes. Essa abordagem fortaleceria a conexão entre o global e o local, permitindo que os educandos reconheçam a importância de sua história na construção de narrativas mais amplas.

Neste contexto, outras seções poderiam ser incorporadas ao livro didático, enriquecendo ainda mais a experiência de aprendizado dos estudantes. Seções que incentivem a produção dos estudantes, estimulando sua criatividade e efetivando sua aprendizagem. Tais como a inclusão de atividades que envolvam a produção de *podcasts*, onde os estudantes poderiam criar episódios sobre temas históricos discutidos em sala de aula, ajudando não só a consolidar o

conhecimento adquirido, mas também desenvolveria habilidades de pesquisa, síntese e comunicação oral. Como também a criação de projetos de vídeos documentários curtos, nos quais os educandos poderiam explorar eventos históricos, entrevistando especialistas ou realizando encenações baseadas em fontes.

Além disso, a utilização de *blogs* ou jornais virtuais poderia ser incentivada, permitindo que os estudantes publiquem artigos, análises e opiniões sobre diferentes períodos e eventos históricos, podendo ser compartilhados com a comunidade escolar, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativa e interativa.

Neste sentido, a mobilização da aprendizagem histórica a partir de jogos também poderia ser uma estratégia interessante a ser incorporada ao livro didático, através do uso de jogos educativos que abordem conteúdos históricos, estimulando o engajamento e a motivação dos estudantes. Outra proposta muito interessante, é o uso de plataformas de redes sociais, onde os estudantes podem criar perfis de personagens históricos e interagirem como se fossem essas figuras, discutindo eventos e contextos históricos em primeira pessoa.

Dentre as propostas de planejamento de aula presentes no Caderno do Professor, uma chamou atenção, pois integrou os recursos audiovisuais com a participação ativa dos estudantes. A proposta é que seja exibido em sala de aula trechos do filme *Mauá: imperador e rei*, com o objetivo de fomentar a discussão sobre a interferência do Estado na economia e sobre as imigrações durante o Segundo Reinado. O docente, portanto, pode propor que os estudantes pesquisem a ascendência de cada um, tomando conhecimento de suas raízes, possibilitando que os estudantes tomem ciência de sua origem e partilhe com os colegas da turma.

Figura 30: Proposta de planejamento do Caderno do Professor

<p>☼☼</p> <p>• (EF08H15) (EF08H16) (EF08H17) (EF08H18)</p> <p>Planejamento</p> <p>Corrija as atividades pendentes. A seguir, reabre a situação geral das revoltas regionais, motivadas pelas insatisfações populares e das elites locais. Apesar de o governo de D. Pedro II ser relativamente menos turbulento nesse sentido, não foi livre de problemas. Explique as causas e objetivos que levaram à eclosão da Revolução Praieira. Faça com a turma as Atividades 5 e 6. Para casa, as Tarefas 5 e 6.</p>	<p>Unidade 3 – Economia cafeeira, imigração e industrialização</p> <p>☼☼</p> <p>• (EF08H15) (EF08H16) (EF08H17)</p> <p>Planejamento</p> <p>A economia do Segundo Reinado começa a se apoiar principalmente na produção cafeeira. Fale sobre o breve histórico da origem do café, contextualizando-o como um produto que, cada vez mais, ganhava importância no mercado internacional, até se tornar um hábito de consumo em regiões importantes como Europa e Estados Unidos.</p> <p>Após comentar sobre o contexto do produto, fale sobre a evolução de sua produção. A princípio, o café era produzido no Rio de Janeiro e em São Paulo, no Vale do Paraíba. O trabalho escravo era a principal mão de obra utilizada e, mesmo com as pressões inglesas, continuava uma instituição forte.</p> <p>Depois a produção cafeeira se torna forte no norte paulista. Discuta com os alunos sobre o impacto do café na economia brasileira, abalada pela derrocada da produção aúferra e açucareira. Finalize a aula com as Atividades 1 a 4. Para casa, solicite a realização das Tarefas 1 a 4.</p>	<p>ba em sala trechos do filme <i>Mauá: imperador e rei</i>, para fomentar a discussão, sobretudo a cena em que D. Pedro II e Mauá conversam sobre a intervenção do Estado na economia.</p> <p>O filme é facilmente encontrável em plataformas de vídeo e é possível que esteja disponível em escolas que têm sala de vídeo. Conduza a discussão para o tema imigração. Pergunte aos alunos sobre a ascendência de cada um.</p> <p>Sugere-se que eles pesquem antecipadamente suas próprias raízes, buscando dados dos familiares, como país de origem, sobrenome, data de chegada (caso sejam imigrantes) e tenham acesso a essa informação, aspectos culturais e, por fim, como cada família contribuiu para o desenvolvimento de sua região.</p> <p>Prossiga com o conteúdo da unidade, discutindo as informações da tabela e explicando sobre a imigração subvencionada. Ainda em aula, solicite a realização das Atividades 7 a 10. Faça a correção, tire as dúvidas. Para casa, proponha as Tarefas 7 a 10.</p>	<p>Planejamento</p> <p>Explique as motivações inglesas para a pressão imposta sobre o Império no tocantes às práticas escravistas. Preencha o papel da Inglaterra de potência industrial – se necessário, faça uma brevíssima recapitulação sobre a Revolução Industrial.</p> <p>Contextualize o Bill Aberdeen e suas consequências para o Brasil. Comente como a Lei Euzébio de Queirós finalmente significou uma ação mais efetiva, por parte do Império, no combate ao tráfico de escravizados. Discuta a consequente queda na entrada de pessoas escravizadas no país, e utilize os dados da tabela para ilustrar.</p> <p>A seguir, realize com a turma a seção <i>Foco na...</i> sobre a “cruel façanha” das pessoas nos navios negreiros e os artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Ainda em aula, passe as Atividades 1 a 4, corrija e tire as dúvidas. Para casa, peça para os alunos trabalharem nas Tarefas 1 a 4.</p>
<p>☼☼</p> <p>• (EF08H15) (EF08H16) (EF08H17) (EF08H18)</p> <p>Planejamento</p> <p>Corrija a atividade dependente. Explique o conteúdo subsequente da unidade, a saber a Guerra do Paraguai. Fale sobre as causas, utilizando como referência o trecho do texto que discute as diferentes correntes historiográficas para as causas do conflito.</p> <p>Apresente os diferentes pontos de vista sobre a participação de Brasil, Uruguai, Argentina e Paraguai no que é considerado o maior conflito já ocorrido na América do Sul. Use o texto para falar sobre o desenvolvimento da guerra, com suas batalhas principais, levando em consideração o noticiário em ambas as partes.</p> <p>Fale sobre a participação de negros escravizados no conflito e da promessa do Império de libertá-los por sua contribuição na guerra e como ela teve impacto na visão dos soldados sobre a escravidão. Para a aula, solicite as Atividades 7 a 10. Para casa, as Tarefas 7 a 10. Corrija os exercícios e tire as dúvidas pendentes.</p>	<p>☼☼</p> <p>• (EF08H15) (EF08H16) (EF08H17)</p> <p>Planejamento</p> <p>Caso em sua cidade existam ferrovias, realize um levantamento de dados sobre essa estrada de ferro para compartilhar com os alunos orientando-a realizar essa pesquisa.</p> <p>Organize em sala discussão sobre esse assunto em sala, de modo que os alunos sejam incentivados a pensar como uma estrada de ferro poderia contribuir para o desenvolvimento econômico de uma região no século XIX.</p> <p>O intuito é construir na linha de raciocínio sobre a importância das ferrovias durante o Segundo Reinado. Termine a aula realizando as Atividades 5 e 6. Para casa, solicite a realização das Tarefas 5 e 6.</p>	<p>☼☼</p> <p>• (EF08H15) (EF08H16) (EF08H17)</p> <p>Planejamento</p> <p>Explique o conteúdo da seção <i>Foco na...</i>, de modo que os alunos sejam organizados em grupos para a realização de trabalho coletivo. Leia com eles e, em seguida, discuta com a turma o texto sobre a imigração italiana. Solicite a realização das Atividades 11 e 12. Faça a correção e tire as dúvidas. Para casa, indique as Tarefas 11 e 12.</p>	<p>☼☼</p> <p>• (EF08H15) (EF08H16) (EF08H17) (EF08H18)</p> <p>Planejamento</p> <p>Corrija as atividades pendentes. Caso reste dúvidas, aproveite para tirá-las. Use-as como elo entre a aula anterior e a atual. Discuta a Lei de Terras e abra um debate sobre este momento e se ele pode ter influenciado na concentração de terras nas mãos de grandes latifundiários nos dias de hoje.</p> <p>É uma oportunidade para reforçar o caráter da disciplina História como ferramenta para compreensão da realidade. Discuta também o texto sobre a agricultura familiar, dando espaço para que os alunos expressem suas próprias visões sobre o assunto. Como exercícios de aula e casa, solicite a realização das Atividades 5 e 6 e das Tarefas 5 e 6.</p>
<p align="center">Unidade 4 – Fim do Segundo Reinado: mulheres, indígenas e afrodescendentes</p>			

Fonte: Lemos (2023).

Essas propostas, portanto, que dialogam com os princípios da Educomunicação, visam transformar o aprendizado da história em uma experiência dinâmica, prática e reflexiva. Elas incentivam a participação ativa dos estudantes, promovendo um ensino mais significativo e estimulante, que ultrapassa as limitações do livro didático tradicional. Incorporar tais práticas no material didático não só inovaria o ensino, mas também atenderia às necessidades e interesses dos estudantes do século XXI, tornando o aprendizado de História mais relevante e envolvente.

Sendo assim, ficou evidenciado que a Teoria da Educomunicação não se resume ao uso da internet, plataformas, tecnologias e mídias digitais em sala de aula, indo muito além disso. Para o Ensino de História, as tecnologias digitais funcionam como um caminho facilitador para alcançar a finalidade principal: a aprendizagem e a autonomia do estudante, resultando em maior lucidez e criticidade em sua vida e atuação na sociedade. E como foi possível constatar, várias são as possibilidades da prática da Educomunicação no Ensino de História e que o livro didático pode apresentar como propostas.

Neste sentido, é imprescindível que essas propostas de ações e atividades que desenvolvam a autonomia e a vivência dos estudantes apareçam como sugestões nos materiais didáticos, para serem aplicadas e incentivadas pelos professores. Considerando que a Educomunicação tem por premissa o que foi afirmado por Mário Kaplún, de que o ser humano

aprende construindo, é fundamental desenvolver com os estudantes habilidades que possibilitem essa construção durante as aulas. Portanto, é de suma importância que na principal ferramenta utilizada pelo professor constem propostas pedagógicas que possibilitem o aprendizado construtivo, conforme indicado por Kaplún, incentivando a prática da Educomunicação com os estudantes.

Para Rüsen é de fundamental importância que o livro didático contemple a pluriperspectividade, dando voz a perspectivas que muitas vezes são negligenciadas pela sociedade., destacando o caráter plural da história. Por exemplo, ao abordar sobre Primeiro Reinado, o Período Regencial ou sobre o Segundo Reinado do Império do Brasil, o livro didático deve apresentar diferentes perspectivas, como a visão da elite da época, dos escravos, africanos e afro-brasileiros, dos indígenas, dos estrangeiros, ribeirinhos, mulheres, jovens, crianças e idosos, promovendo uma compreensão abrangente e inclusiva. Em sintonia com estes critérios, a Unidade 4 do Caderno 3, intitulada *Fim do Segundo Reinado: Mulheres, Indígenas e Afrodescendentes* se aproximam com o que Rüsen pensou sobre a pluriperspectividade.

Figura 31: Página de abertura da Unidade 4 do Caderno 3

UNIDADE 4

FIM DO SEGUNDO REINADO: MULHERES, INDÍGENAS E AFRODESCENDENTES

Habilidades da BNCC

EF01H10 EF01H11
EF01H12 EF01H13

Professor, a unidade aborda as divergências crescentes que minaram as bases de apoio da monarquia brasileira, culminando em sua queda e na Proclamação da República. Os alunos aprenderão sobre as pressões inglesas para o fim do tráfico negreiro e em última instância, da própria escravidão. Aprenderão que, apesar da oposição das elites, a resistência negra e o movimento abolicionista foram forças importantes para o fim da escravidão. Vale ressaltar que a abolição da escravidão não significou condições dignas de vida para as pessoas negras naquela sociedade.

Fim da escravidão no Brasil

Do início da colonização portuguesa na América, no século XVI, até o fim do século XIX, estima-se que por volta de 5 milhões de pessoas foram trazidas da África para servir como mão de obra escravizada no Brasil. No ápice da expansão cafeeira na região Sudeste, ocorreu o maior fluxo de entrada de africanos no país, pois a agricultura cafeeira estava baseada no tipo de trabalho.

Negra da Bahia, em 1885.

Pressões inglesas

Os ingleses haviam chegado ao século XIX como a maior potência comercial do mundo. Era de seu interesse que a escravidão fosse abolida, e três fatores impulsionaram sua política a esse respeito:

- **Revolução Industrial** – uma das saídas para a Inglaterra aumentar a demanda por seus produtos foi abolir a escravidão em todos os seus territórios; assim, os recursos aplicados na compra de escravos seriam destinados à compra dos produtos industrializados.
- **Fim da venda de escravizados na África** – o continente africano seria convertido em mercado consumidor.
- **Fim do comércio de seres humanos com a América** – a proibição do tráfico de escravos no início do século XVIII aumentou o valor dos escravizados. A experiência do fim da escravidão nas Antilhas, por parte dos ingleses, fez com que os produtores de açúcar comesçassem a contratar trabalhadores assalariados, o que tornou o açúcar antilhano mais barato que o brasileiro.

As pressões inglesas para o fim da escravidão começaram no Brasil ainda em 1810, com tratados assinados com d. João VI, e continuaram nos anos seguintes, po-

Fonte: Lemos (2023).

O material analisado menciona estes grupos, destacando a presença e atuação durante o Segundo Reinado. Inicialmente contextualiza sobre os Movimentos Abolicionistas e as Leis abolicionistas aprovadas em 1850 (Lei Eusébio de Queiroz), 1871 (Lei do Ventre Livre), 1885

(Lei dos Sexagenários) e a Lei Áurea de 1888. Em seguida, é apresentado sobre a aplicação da teoria do assimilacionismo praticada com os indígenas, com o objetivo de transformá-los em cidadãos, incorporando-os a população brasileira.

Por fim, o material traz sobre a situação das mulheres no século XIX, destacando a ausência de protagonismo na sociedade, tendo sempre a necessidade de estar vinculada a uma figura masculina, com o objetivo de ser uma boa mãe, esposa e preocupada com os afazeres domésticos. Entretanto, apesar do material dedicar uma unidade para contemplar estes grupos sociais durante o Segundo Reinado, a abordagem mostra ainda uma superficialidade por sua carência de fontes históricas dentro do material, não contendo narrativas de integrantes destes grupos mencionados.

O material não apresenta para o estudante narrativas dos próprios sujeitos da história, como falas de integrantes do Movimento Abolicionistas ou de ex-escravizados sobre sua integração na sociedade após a abolição, de indígenas, como também fontes e narrativas sobre o protagonismo das mulheres no século XIX.

O livro didático ser a principal ferramenta do professor não significa que ele é produzido exclusivamente para ele. Pelo contrário, ele é produzido para auxiliar o estudante em sua aprendizagem, sendo imprescindível que seja pensado a partir de sua realidade e tenha uma linguagem adequada, pois somente dessa maneira fará mais sentido e será mais atraente aos interesses dos educandos em sua aprendizagem. Além disso, a inclusão de atividades interativas e dinâmicas no livro didático pode transformar a experiência de aprendizado, tornando-a mais engajadora e relevante.

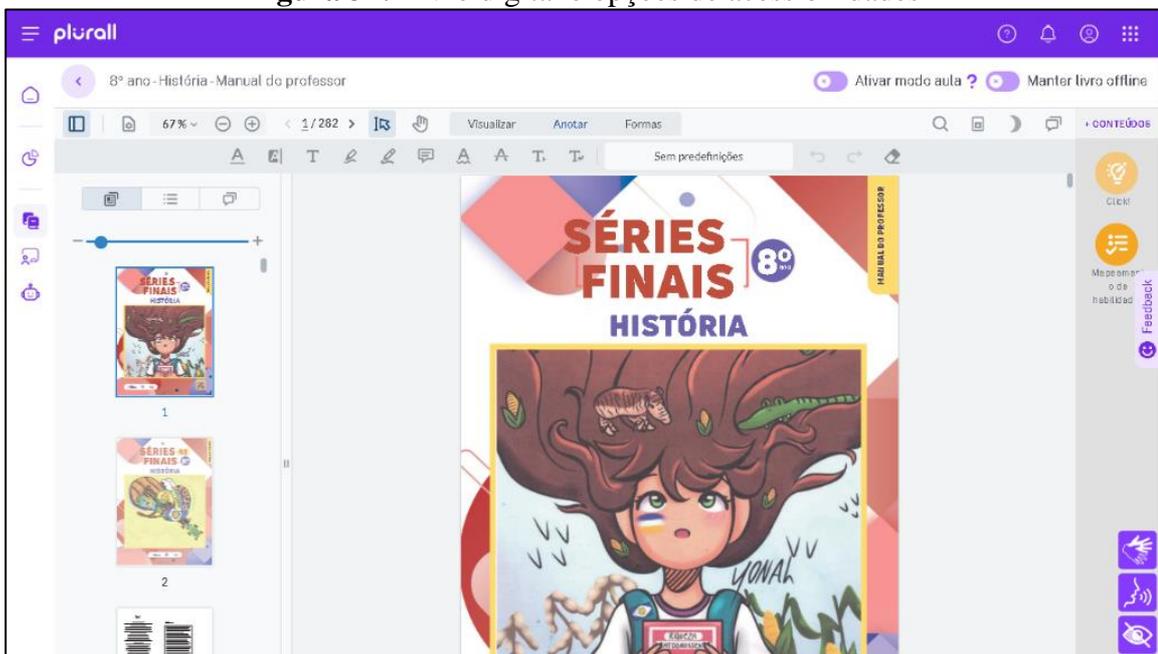
Assim, é importante que o material didático contemple diferentes métodos de ensino, incorporando elementos visuais e auditivos que atendam às variadas formas de aprendizagem dos educandos. A clareza e a simplicidade na apresentação dos conceitos, aliadas a exemplos práticos e contextualizados, podem ajudar os estudantes a relacionarem o conteúdo aprendido com suas próprias vidas e experiências.

Deste modo, a dimensão da inclusão também deve ser contemplada no livro didático, garantindo que estudantes cegos, surdos e com outras deficiências tenham pleno acesso ao conteúdo educativo. Para estudantes cegos, por exemplo, a incorporação de textos em *braille*, descrições detalhadas das imagens e gráficos, além de recursos de áudio, é fundamental para a compreensão completa do material. Já para estudantes surdos, é importante a inclusão de vídeos com intérpretes de Libras (Língua Brasileira de Sinais) e legendas claras e precisas, permitindo que esses educandos acompanhem as explicações e os contextos apresentados no livro.

Também é benéfico incluir atividades interativas que possam ser realizadas em

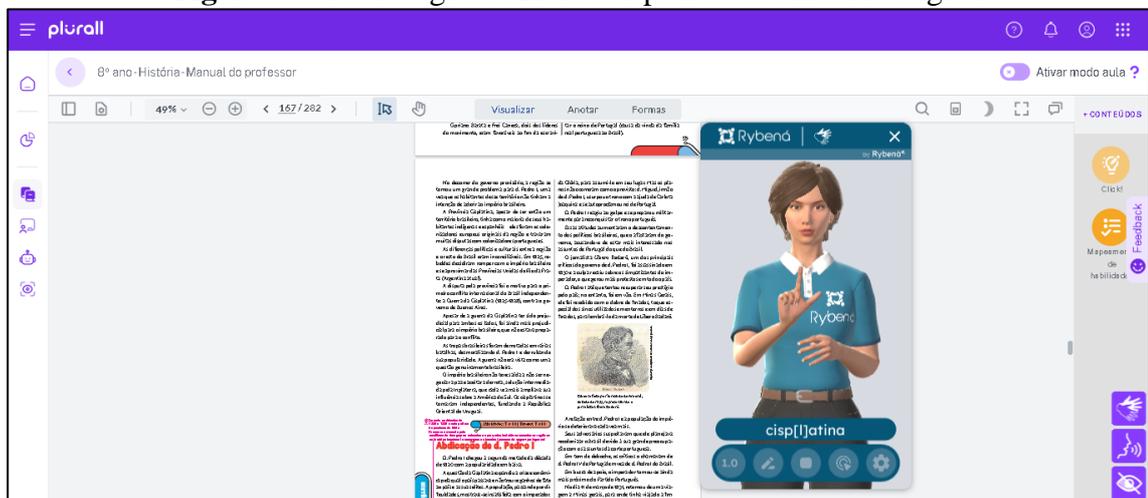
aplicativos ou plataformas digitais acessíveis, oferecendo uma abordagem multissensorial ao aprendizado. Nesta perspectiva, o material analisado impresso não faz referência a acessibilidade, entretanto, no acesso do livro digital na Plataforma Plurall existe a opção da acessibilidade para estudantes cegos, com opções de áudio, para estudantes surdos, tendo a opções do texto em Libras e outras opções de acessibilidade como a mudança da fonte do texto e do seu tamanho, *zoom*, como também a alteração do contraste da tela para proporcionar uma visualização mais agradável. Nas figuras a seguir é possível observar o ambiente digital do livro didático disponível na Plataforma Plurall e os ícones de acessibilidade no canto inferior direito.

Figura 32: Livro digital e opções de acessibilidades



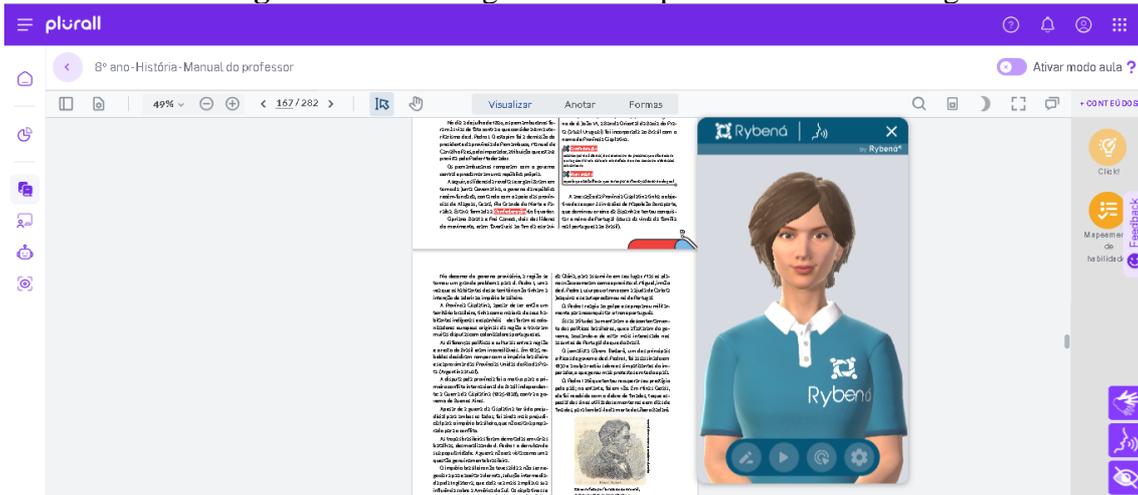
Fonte: Lemos (2023).

Figura 33: Tecnologia de Libras disponível do material digital



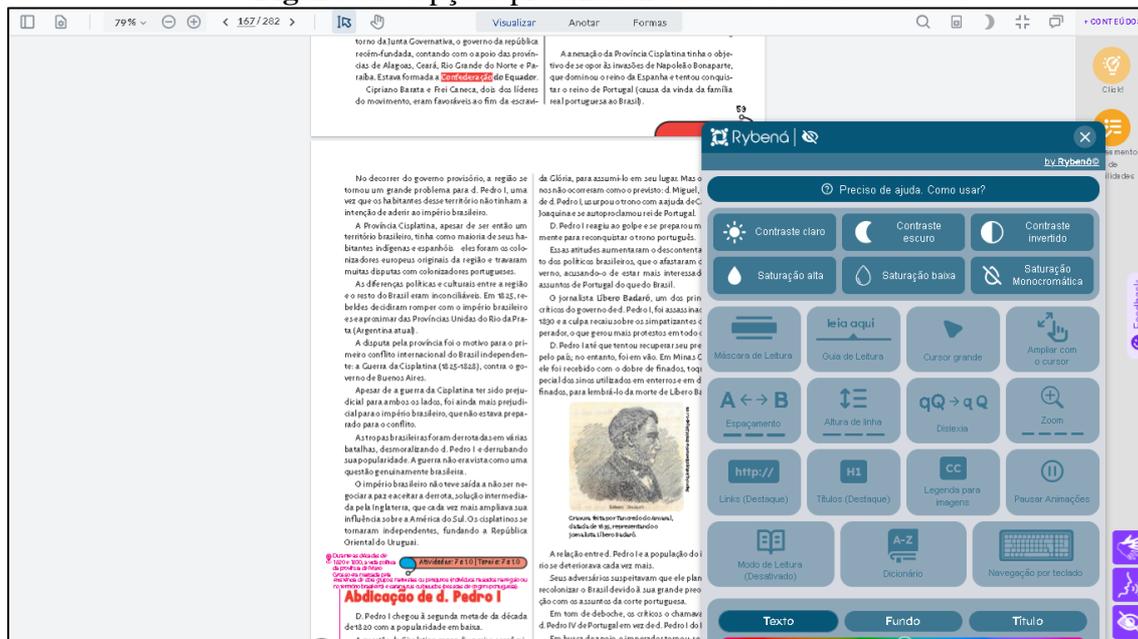
Fonte: Lemos (2023).

Figura 34: Tecnologia de voz disponível no material digital



Fonte: Lemos (2023).

Figura 35: Opções presentes no botão + acessibilidade



Fonte: Lemos (2023).

A acessibilidade nos materiais didáticos é um elemento fundamental para garantir um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo e equitativo. Quando os materiais didáticos contemplam a diversidade de necessidades dos estudantes, eles não apenas cumprem seu papel educativo, mas também se tornam ferramentas de transformação social, promovendo a equidade e a participação plena de todos no processo de aprendizagem. Adaptar os recursos pedagógicos para atender estudantes com deficiência visual, auditiva, motora ou cognitiva não é um simples ajuste técnico, mas um compromisso com o direito universal à educação.

Ao garantir que o livro didático inclua recursos como textos em braille, audiodescrição, legendas em vídeos, intérpretes de Libras e atividades adaptadas, abre-se espaço para que todos

os estudantes tenham acesso ao mesmo conteúdo, eliminando barreiras que possam prejudicar seu aprendizado. Além disso, a acessibilidade não deve ser vista como um elemento secundário, mas como parte essencial do planejamento pedagógico. Ela possibilita que cada estudante, independentemente de suas limitações, participe ativamente do processo de construção do conhecimento, o que fortalece sua autoestima e senso de pertencimento no ambiente escolar.

Sob a ótica da Educomunicação, a acessibilidade amplia as possibilidades de interação, promovendo uma comunicação efetiva entre professores e estudantes, além de incentivar o protagonismo dos educandos no processo educativo. Já na perspectiva da consciência histórica, a acessibilidade assegura que todos os estudantes possam se engajar criticamente com o conteúdo histórico, refletindo sobre o passado e compreendendo sua relevância no presente, independentemente de suas condições físicas ou sensoriais. Assim, a acessibilidade não é apenas uma questão técnica ou legal, mas um princípio ético que reafirma o compromisso da educação em respeitar a diversidade e garantir que todos tenham oportunidades iguais de aprender, crescer e se desenvolver como sujeitos plenos.

Portanto, diante das lacunas e potencialidades identificadas na análise do livro didático do Sistema Estruturado de Ensino de Mato Grosso, ressalta-se a importância de uma abordagem pedagógica que integre a Educomunicação para fomentar um ensino mais dinâmico e participativo. A inclusão de elementos visuais, documentos históricos e atividades interativas pode transformar o aprendizado de História em uma experiência mais envolvente e significativa. É fundamental que o material didático contemple a realidade dos estudantes, utilizando uma linguagem acessível e estratégias pedagógicas que incentivem a autonomia e a criticidade. A implementação de propostas educacionais, como a criação de *podcasts*, vídeos documentários, *blogs* e jogos educativos, pode enriquecer o processo educativo, tornando-o mais conectado com as tecnologias e mídias contemporâneas.

Assim, a combinação das práticas da Educomunicação com os princípios pedagógicos defendidos por Rüsen e Kaplún promove um aprendizado construtivo e reflexivo, essencial para a formação de cidadãos críticos e conscientes. A clareza, acessibilidade e inclusão são pilares indispensáveis para um livro didático que realmente contribua para o desenvolvimento pleno dos estudantes, preparando-os para enfrentar os desafios educacionais e sociais de maneira mais confiante e informada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da presente pesquisa foi proporcionar o diálogo entre a Teoria da Consciência Histórica com a teoria da Educomunicação, destacando suas implicações para o Ensino de História, com um foco específico na análise do material didático da Rede Estadual de Mato Grosso. Deste modo, a finalização desta pesquisa não cessa as investigações sobre esta temática tão intrigante e cara para o Ensino de História. As considerações aqui realizadas sobre o assunto são somente o começo de tal discussão, dado que a investigação sobre as contribuições da Teoria da Educomunicação para a formação da consciência histórica dos estudantes deve continuar podendo ser ampliada de maneira mais detalhada ainda. Portanto, o caminho de tal jornada foi iniciado e bons frutos para o Ensino de História serão colhidos nesta trajetória.

A investigação inicial de nossa pesquisa teve como base a Teoria da Consciência Histórica, conforme proposta por Jörn Rüsen. A discussão ressaltou a importância da consciência histórica para o Ensino de História, enfatizando como ela pode ajudar os estudantes a compreenderem e interpretarem eventos passados de maneira crítica e contextualizada. O diálogo entre as propostas da Educomunicação e os critérios de Jörn Rüsen sobre o livro didático ideal pode ser estabelecido ao considerar como ambos os enfoques visam uma educação mais crítica, reflexiva e participativa. Rüsen sugere que o livro didático ideal deve promover a construção da consciência histórica através de critérios como orientação narrativa, relevância didática, fundamentação científica e capacidade de promoção de habilidades críticas. Para Rüsen, o livro didático ideal deve apresentar narrativas históricas que permitam aos estudantes entenderem a continuidade e a mudança ao longo do tempo.

O segundo capítulo introduziu a Teoria da Educomunicação como uma abordagem inovadora e necessária para o Ensino de História. Aqui, foram delineadas as principais características e objetivos desta teoria, destacando sua capacidade de promover um ensino mais dinâmico e participativo. Assim, foi ressaltado que a Educomunicação dialoga totalmente com as propostas de Rüsen ao incentivar os estudantes a criarem suas próprias narrativas históricas por meio de diferentes mídias, promovendo um entendimento ativo e crítico dos processos históricos. Rüsen enfatiza a importância de um conteúdo que seja relevante para os estudantes, conectando o passado com o presente e a Educomunicação faz isso ao utilizar ferramentas e práticas comunicativas que ressoam com a experiência cotidiana dos educandos, tornando o estudo da história mais próximo de suas realidades e mais significativo para suas vidas.

Por fim, foi realizada a análise do material didático de História utilizado na Rede

Estadual de Mato Grosso. Notou-se uma carência de propostas pedagógicas que incentivem a autonomia dos estudantes, apontando para a necessidade de incorporação de propostas coerentes com a teoria da Educomunicação, que poderiam transformar a dinâmica das aulas e promover uma aprendizagem mais significativa. Exemplos de práticas educacionais incluem a utilização de rádio escolar, a produção de *podcasts* e vídeos, e a criação de *blogs* e jornais escolares, todos direcionados a fomentar o protagonismo estudantil e a construção ativa do conhecimento.

Rüsen acredita que o livro didático deve ajudar os estudantes a desenvolverem habilidades críticas e reflexivas. E a Educomunicação atende a esse critério ao envolver os estudantes na produção e na análise crítica da mídia, fortalecendo sua capacidade de discernimento, questionamento e produção de conhecimento histórico. Ao promover a criação de conteúdos midiáticos e a discussão crítica, a Educomunicação estimula o pensamento crítico e a autonomia intelectual. Assim, as práticas educacionais potencializam os critérios propostos por Rüsen para o livro didático ideal, criando um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, crítico e integrado, que não só informa, mas também transforma os educandos em participantes ativos e reflexivos na construção do conhecimento histórico.

Ademais, a dimensão da inclusão também deve ser contemplada no desenvolvimento dos Livros Didáticos, assegurando que estudantes com deficiências visuais e auditivas tenham pleno acesso ao conteúdo. A inclusão de recursos como textos em braille, descrições de imagens, vídeos com intérpretes de Libras e atividades interativas acessíveis é crucial para um ensino verdadeiramente inclusivo e equitativo.

Em conclusão, esta pesquisa defende que o diálogo entre a Teoria da Consciência Histórica e a metodologia da Educomunicação no Ensino de História pode transformar significativamente a prática pedagógica, tornando-a mais inclusiva, crítica e participativa. Ao fomentar a autonomia dos estudantes e a construção ativa do conhecimento, essas abordagens contribuem para uma educação mais justa e eficaz, capaz de preparar cidadãos críticos e conscientes para os desafios do mundo contemporâneo. A Rede Estadual de Mato Grosso, ao adquirir materiais didáticos com base nessas perspectivas, pode liderar um movimento de inovação educacional que inspire outras redes de ensino em todo o Brasil.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa; Garcia, Teise; Borghi, Raquel; Arelaro, Lisete. **Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas**. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009
Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.
- BARBERO, Jesús Martin. **Desafios culturais na educação à comunicação**. Comunicação & Educação, São Paulo, [181: 5 1 a 6 1, Maio Iago. 2000.
- CAIMI, Flávia. **Sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes**. Revista História Hoje, v.7, nº14, p. 21-40, 2018.
- CERRI, Luís Fernando. **Os conceitos de Consciência Histórica e a os desafios da Didática da História**. Revista de História Regional 6(2): 93-112, Inverno 2001.
- CERRI, Luís Fernando. **Ensino de História e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011. 138p. (Coleção FGV de bolso. Série História).
- CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.
- FERRAZ, Abigail; CAVALCANTI, Cristina. **Diálogos entre História e Educomunicação: Contribuições para o Ensino de História**. Perspectivas Sociais, Pelotas, vol. 07, nº 01, p. 154-168, 2021.
- KAPLÚN, Mario. **Uma pedagogia da Comunicação**. APARICI, Roberto (Org.). **Educomunicação: para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014. (Coleção educomunicação).
- MUNAKATA, Kazumi. **O livro didático: alguns temas de pesquisa**. Rev. bras. hist. educ., Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.
- PUNTEL, Joana T. **Comunicação: diálogo dos saberes na cultura midiática**. São Paulo: Paulinas, 2010. – (Coleção pastoral da comunicação: teoria e prática. Série comunicação e cultura).
- RÜSEN, Jörn. **O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral**. Jörn Rüsen e o ensino de história / organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins - Curitiba: Ed. UFPR, 2011. 150 p.: tabs.: 20 cm. - (Série pesquisa; n. 168).
- RÜSEN, Jörn. **Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão**. Jörn Rüsen e o ensino de história / organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins -Curitiba: Ed. UFPR, 2011. 150 p.: tabs.: 20 cm. - (Série pesquisa; n. 168).
- RÜSEN, Jörn. **Aprendizado histórico**. Jörn Rüsen e o ensino de história / organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins -Curitiba: Ed. UFPR, 2011. 150 p.: tabs.: 20 cm. - (Série pesquisa; n. 168).

RÜSEN, Jörn. **Experiência, interpretação, orientação:** as três dimensões da aprendizagem histórica. Jörn Rüsen e o ensino de história / organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins -Curitiba: Ed. UFPR, 2011. 150 p.: tabs.: 20 cm. - (Série pesquisa; n. 168).

RÜSEN, Jörn. **Narrativa histórica:** fundamentos, tipos, razão. Jörn Rüsen e o ensino de história / organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins -Curitiba: Ed. UFPR, 2011. 150 p.: tabs.: 20 cm. - (Série pesquisa; n. 168).

RÜSEN, Jörn. **O livro didático ideal.** Jörn Rüsen e o ensino de história / organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins -Curitiba: Ed. UFPR, 2011. 150 p.: tabs.: 20 cm. - (Série pesquisa; n. 168).

RÜSEN, Jörn. **Narratividade e objetividade nas ciências históricas.** Jörn Rüsen e o ensino de história / organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins -Curitiba: Ed. UFPR, 2011. 150 p.: tabs.: 20 cm. - (Série pesquisa; n. 168).

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História.** Intelligere, Revista de História Intelectual, vol. 3, nº2, p. 60-76. 2017. Disponível em <http://revistas.usp.br/revistaintelligere>>. Acesso em 21/04/2023.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira 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. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

SOARES, Carlos Rodrigo. **Tecnologias Digitais no Ensino de História:** Discurso solucionista e plataforma na SEDUC/MT. Universidade Federal de Mato Grosso Março/2024.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação:** um campo de mediações. Comunicação & Educação, n. 19, p. 12-24, 2000.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educação midiática e políticas públicas:** vertentes históricas da emergência da educomunicação na América Latina. In SOARES, Ismar; VIANA, Claudemir; XAVIER Jurema (Orgs). Educação Midiática e Política Pública. São Paulo, ABPEducom, 2014, pg. 19-29.

GUIA DIDÁTICO



A EDUCOMUNICAÇÃO NA PRÁTICA: ANÁLISE DOS MATERIAIS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO SISTEMA ESTRUTURADO DE ENSINO DA SEDUC-MT



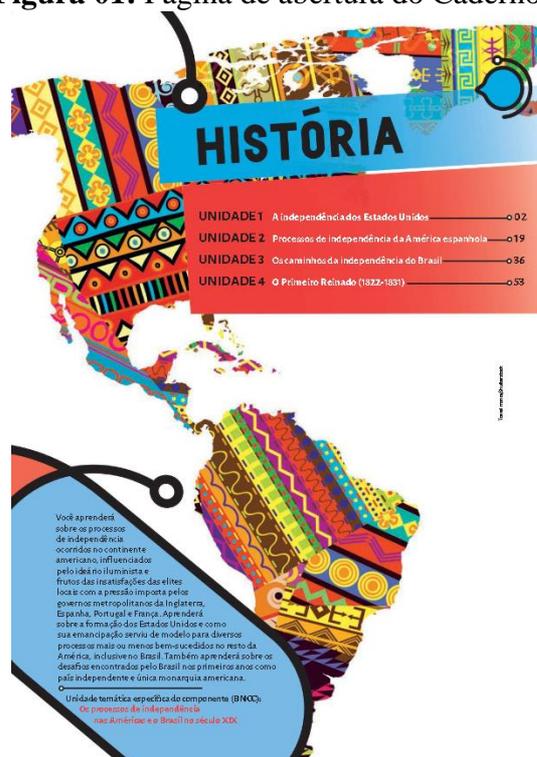
A proposta de integrar a Educomunicação e a Teoria da Consciência Histórica visa superar uma aprendizagem passiva, tradicionalmente centrada no professor, promovendo o protagonismo dos estudantes. Sob a perspectiva da Educomunicação, os estudantes deixam de ser meros receptores de conhecimento para atuarem como emissores e produtores de conteúdo, conforme destaca Mario Kaplún, que enfatiza a aprendizagem ativa como essencial para a apropriação significativa do conhecimento. Quando aplicada ao Ensino de História, essa abordagem favorece o pleno desenvolvimento da consciência histórica, capacitando os educandos a interpretar o passado com relevância para o presente, ampliando sua criticidade e participação social.

Neste contexto, a análise do material didático de História do Sistema Estruturado de Ensino da SEDUC-MT busca identificar aspectos educacionais e verificar como este material possibilita o desenvolvimento da consciência histórica nos estudantes. Serão avaliados conteúdos relacionados ao Império do Brasil (1822-1889), tema presente no currículo do oitavo ano, relevante tanto por sua pertinência à formação histórica nacional quanto por suas implicações nas complexidades sociais, políticas e econômicas contemporâneas.

O material, estruturado em cadernos organizados por unidades subdivididas em teoria, sistematização e síntese, apresenta conteúdos que incluem conceitos teóricos contextualizados, imagens, gráficos e mapas, promovendo uma abordagem didática visualmente rica. Além disso, cada unidade é introduzida por um resumo e um texto que permite aos estudantes avaliarem seus conhecimentos prévios, alinhando-se aos códigos de habilidades da BNCC. A análise aprofundará se esses recursos efetivamente incorporam práticas educacionais e atendem aos critérios defendidos por Rüsen para um livro didático ideal, ao mesmo tempo que destacará as oportunidades de aprimoramento para tornar o material mais inclusivo e participativo.

Desta maneira, a Sistema de Ensino responsável pelo desenvolvimento do material, propõe no início de cada caderno que os estudantes realizem uma autoavaliação de seus conhecimentos prévios, o que pode ser positivo, pois promove um aprendizado mais ativo, autônomo, podendo estimular a criticidade, como se pode analisar na imagem a seguir.

Figura 01: Página de abertura do Caderno 2



Fonte: Lemos (2023).

O material didático analisado apresenta propostas relevantes, como a autoavaliação dos conhecimentos prévios dos estudantes, uma prática que favorece o aprendizado ativo e autônomo. Essa abordagem incentiva os educandos a refletirem sobre o que já sabem e suas lacunas de conhecimento, conectando novos conteúdos ao seu repertório pessoal. Além de promover maior clareza sobre o papel do estudante no processo de aprendizagem, essa prática está alinhada aos princípios da Educomunicação, ao incentivar a participação ativa e colaborativa. Contudo, sua eficácia depende de atividades bem orientadas e do retorno dos professores, para evitar que se torne apenas uma formalidade sem impacto pedagógico significativo.

Outro ponto destacado é o uso de recursos visuais e icônicos, como mapas, gráficos e tabelas, que enriquecem a experiência pedagógica ao tornar o material mais acessível e interativo. Esses elementos complementam os textos, facilitam a compreensão de conceitos complexos e ajudam a contextualizar informações abstratas, o que é essencial no Ensino de História. Mapas, por exemplo, auxiliam os estudantes a entenderem dinâmicas de poder, migrações e conflitos de maneira mais concreta, conectando eventos históricos às dimensões temporal e espacial.

Sob a perspectiva da consciência histórica, esses recursos visuais oferecem uma base narrativa concreta, ajudando os educandos a interpretar o passado em relação ao presente.

Já a Educomunicação reforça o uso de múltiplos formatos de comunicação para engajar os estudantes, integrando texto, imagem e mídia digital como ferramentas que tornam o aprendizado mais atrativo e significativo.

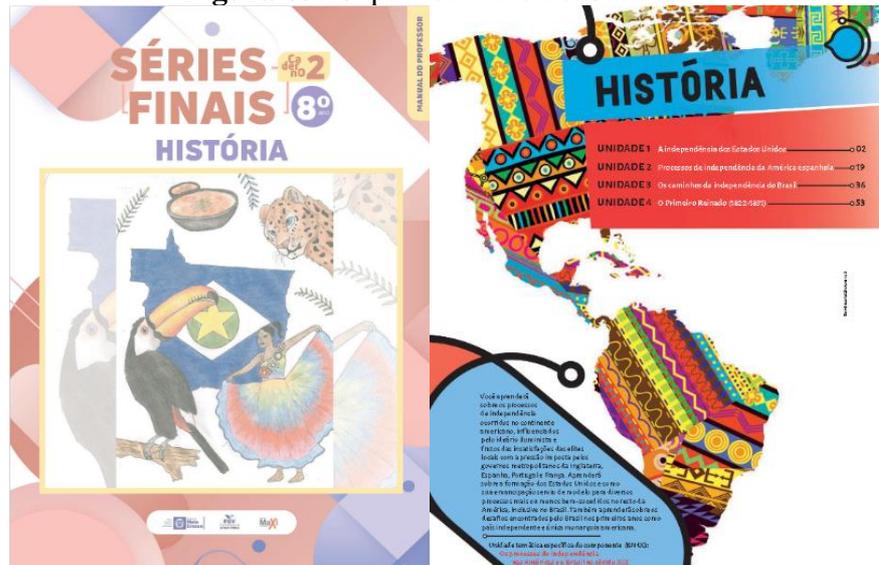
Para o ano letivo tem-se quatro cadernos, um para cada bimestre. Internamente, cada caderno está dividido em *Unidades*, contendo quatro unidades nos Cadernos 1, 2 e 3 e três unidades no Caderno 4, totalizando 15 unidades previstas para o ano letivo do oitavo ano dos anos finais. Cada novo caderno inicia-se com a Unidade 1 novamente, não havendo uma continuidade numérica em relação as unidades anteriores. A mesma coisa acontece com a paginação, pois começa-se com a página 01 em cada caderno a ser iniciado. Nas imagens dispostas a seguir, é possível conferir a capa de cada caderno e seu sumário correspondente.

Figura 02: Capa e sumário do Caderno 1



Fonte: Lemos (2023).

Figura 03: Capa e sumário do Caderno 2



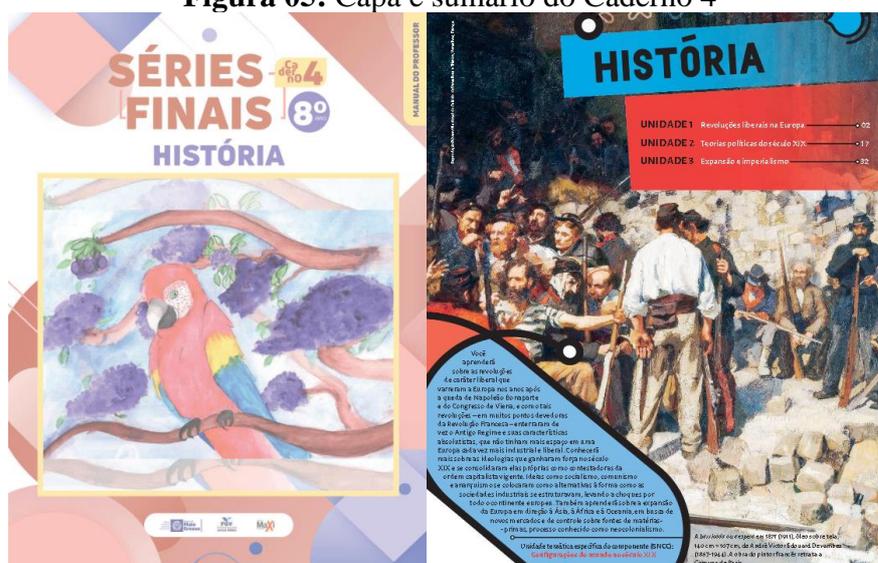
Fonte: Lemos (2023).

Figura 04: Capa e sumário do Caderno 3



Fonte: Lemos (2023).

Figura 05: Capa e sumário do Caderno 4



Fonte: Lemos (2023).

Para a distribuição do Material Estruturado nas escolas estaduais de Mato Grosso, foi realizada uma personalização nas edições do Sistema Maxi de Ensino, inserindo elementos característicos da cultura mato-grossense nas capas de cada caderno. Mediante concurso artístico os próprios estudantes tiveram a oportunidade de terem suas obras estampadas nas capas do material. Além das obras dos estudantes, a capa de cada caderno traz as informações da numeração do caderno e do ano de ensino correspondente. Por fim, na parte inferior estão a presença dos logos da Seduc-MT, da FGV e do Sistema Maxi de Ensino.

O material estruturado da SEDUC-MT apresenta uma organização coerente dos conteúdos históricos, permitindo uma continuidade progressiva entre as unidades. No caso do período imperial brasileiro, os temas estão distribuídos entre os cadernos dois e três. O Caderno 2 aborda o Primeiro Reinado (1822-1831), em sequência ao tema da Independência do Brasil. No Caderno 3, encontram-se unidades dedicadas ao Período Regencial e ao Segundo Reinado, incluindo temas como economia cafeeira, imigração, industrialização e questões sociais no final do século XIX. Essa estrutura favorece uma abordagem consistente dos processos históricos, evitando rupturas desconexas entre os conteúdos.

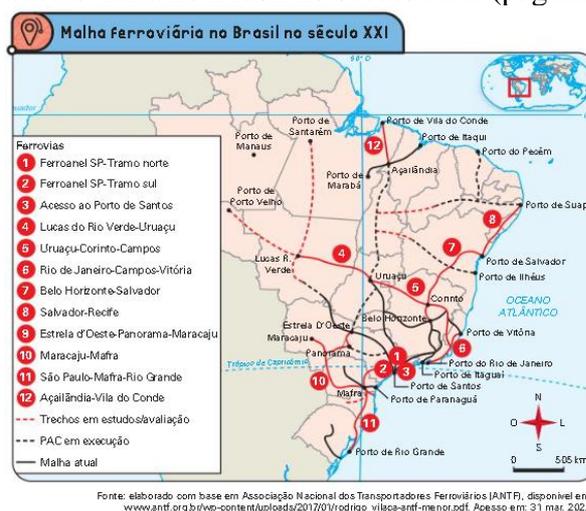
Além disso, o material inclui seções específicas, como Atividades, Tarefas e Para finalizar, que contemplam exercícios e avaliações, além de boxes como Glossário e Saiba +, que enriquecem o aprendizado com explicações e sugestões de pesquisa. Também se destacam o *Foco na...*, voltado à reflexão, e o ícone *Click!*, que direciona os estudantes para conteúdos digitais. Esses elementos, alinhados às propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ajudam a diversificar as estratégias pedagógicas.

Figura 07: Mapa sobre a bacia do Paraguai (página 23 do Caderno 3)



Fonte: Lemos (2023).

Figura 08: Malha ferroviária no Brasil no século XXI (página 35 do Caderno 3)



Fonte: elaborado com base em Associação Nacional dos Transportadores Ferroviários (ANTF), disponível em: www.antf.org.br/wp-content/uploads/2017/01/rodrigo_wilke-antf-menor.pdf. Acesso em: 31 mar. 2022.

Fonte: Lemos (2023).

Sob a perspectiva da Educomunicação e da Consciência Histórica, os mapas ganham um papel ainda mais significativo no Ensino de História. A Educomunicação propõe uma prática pedagógica que vai além da simples transmissão de informações, sugerindo um uso mais interativo e colaborativo de ferramentas educacionais. Nesse contexto, os mapas não devem ser apenas elementos ilustrativos, mas verdadeiros instrumentos de construção do conhecimento, que podem ser explorados e manipulados pelos próprios estudantes, promovendo o protagonismo estudantil.

O uso de mapas históricos pode ser ampliado, por exemplo, por meio de projetos

educativos que incentivem os estudantes a criarem seus próprios mapas, seja por meio de plataformas digitais ou em atividades em grupo em sala de aula. Isso permite que os estudantes sejam não apenas consumidores de informações, mas produtores ativos de conhecimento, explorando dados históricos e geográficos de forma criativa e crítica.

No Material Estruturado da SEDUC-MT, os mapas das Revoltas Regenciais, da Guerra do Paraguai e da malha ferroviária são exemplos de como a visualização geográfica pode auxiliar na compreensão de processos históricos complexos. No entanto, a partir de uma perspectiva educacional, o material poderia ser aprimorado com propostas de atividades interativas que incentivassem os estudantes a criarem ou interpretarem mapas de forma mais ativa, integrando-os com as discussões em sala de aula. Tais atividades poderiam estimular a formação da consciência histórica ao promover a análise crítica desses mapas, incentivando os educandos a refletirem sobre como os diferentes atores históricos moldaram o espaço físico e como essas mudanças ecoam até o presente.

Outro elemento pictográfico bastante significativo e que também enriquece o estudo da história são as obras de arte sobre os eventos históricos. Elas não apenas ilustram o conteúdo, mas têm o potencial de enriquecer a compreensão dos estudantes ao trazerem nuances culturais, sociais e emocionais dos períodos representados. Na análise das cinco unidades do material didático sobre o Brasil Imperial, constatou-se que em cada unidade há várias obras de arte representando um evento ou personagem histórico relevante. No capítulo sobre o Primeiro Reinado, por exemplo, identificou-se cinco obras retratando eventos ou personalidades deste período.

Figura 09: Representação da coroação de D. Pedro I, em 1822



Representação da coroação de d. Pedro I, em 1822, em litografia de Jean-Baptiste Debret.

Fonte: Lemos (2023).

Figura 10: Pintura de Maria Quitéria de Jesus Medeiros



Maria Quitéria de Jesus Medeiros, mesmo contra a vontade de seu pai, foi a primeira mulher a integrar uma unidade militar. Na pintura, é possível vê-la vestida com uniforme masculino. O artista Domenico Failutti eternizou essa pioneira da história do Brasil e do direito das mulheres. Óleo sobre tela, 233 × 133 cm.

Fonte: Lemos (2023).

Figura 11: Retrato do presidente norte-americano James Monroe



O presidente norte-americano James Monroe em retrato feito por Samuel Finley Breese Morse, por volta de 1819. Óleo sobre tela, 752,60 × 625,60 mm.

Fonte: Lemos (2023).

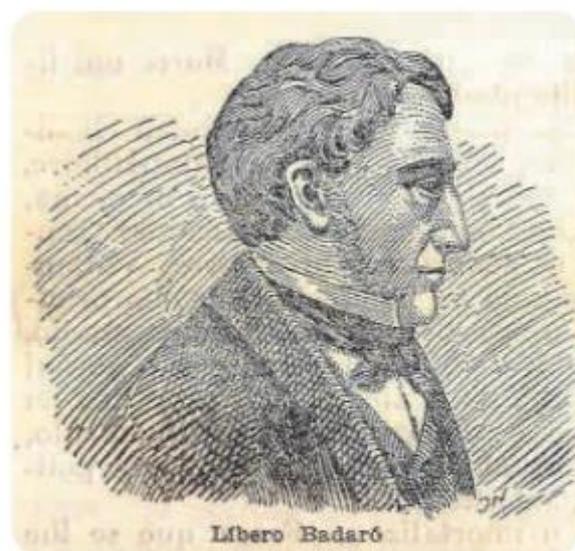
Figura 12: A execução de Frei Caneca



A execução de Frei Caneca. Óleo sobre tela de Murilo La Greca, obra datada de 1924.

Fonte: Lemos (2023).

Figura 13: Gravura representando o jornalista Líbero Badaró



Gravura feita por Tancredo do Amaral, datada de 1895, representando o jornalista Líbero Badaró.

Fonte: Lemos (2023).

A inclusão de imagens no livro didático, sem uma contextualização que dialogue com o conteúdo abordado, resulta em uma perda significativa do potencial pedagógico que elas possuem. As imagens, especialmente em materiais de História, são ferramentas poderosas para

mediar o aprendizado, pois permitem que os estudantes se conectem visualmente com os eventos históricos e desenvolvam uma compreensão mais profunda e significativa do passado. No entanto, para que essa conexão ocorra de maneira eficaz, é indispensável que essas representações visuais sejam acompanhadas de orientações pedagógicas que estimulem a análise crítica e a interpretação reflexiva.

Sob a perspectiva da Teoria da Consciência Histórica, Rüsen destaca que a narrativa histórica se torna mais rica e compreensível quando integrada com elementos que proporcionem experiências sensoriais e emocionais aos estudantes. Nesse contexto, as imagens podem funcionar como pontes entre a abstração dos textos e a concretude das representações visuais, ajudando a construir narrativas históricas mais claras e significativas. Porém, quando não são integradas ao conteúdo, perdem a oportunidade de estimular o desenvolvimento da consciência histórica, reduzindo-se a meras ilustrações decorativas.

Já a Educomunicação sugere que a análise de imagens deve ir além da observação passiva, incentivando uma abordagem interativa. Propostas pedagógicas que utilizem as imagens como ponto de partida para atividades práticas, como a criação de narrativas visuais, debates ou mesmo produções audiovisuais, ampliam o engajamento dos estudantes e transformam o aprendizado em um processo ativo e colaborativo. Por exemplo, uma pintura histórica pode ser analisada a partir de múltiplas perspectivas – política, social, artística –, levando os estudantes a compreenderem não apenas o evento retratado, mas também as intenções e os contextos culturais que moldaram sua criação.

Dessa forma, a imagem não apenas complementa o conteúdo, mas se transforma em um meio poderoso de provocar reflexões, estimular a criatividade e fomentar uma aprendizagem mais crítica e contextualizada. A perspectiva do estudante deve ser central na escolha e apresentação dessas imagens, considerando-se que o objetivo principal do livro didático é promover o aprendizado do educando e não apenas ilustrar o conteúdo para apoio do professor. Portanto, uma abordagem mais eficaz exigiria que as imagens fossem acompanhadas de questionamentos e análises que despertassem nos estudantes a curiosidade e o desejo de investigar mais profundamente o contexto e os significados culturais da época retratada. Por exemplo, uma pintura histórica sobre um evento específico poderia ser explorada como uma fonte primária, permitindo aos educandos observar detalhes como vestimentas, expressões faciais, interações sociais e cenários, enriquecendo a discussão sobre o conteúdo estudado. Assim, o uso adequado de obras de arte no livro didático de História requer que o material didático ofereça ao estudante as ferramentas para interagir com a imagem de forma ativa, e não apenas como uma ilustração passiva do texto. Essa abordagem permitiria que os educandos

desenvolvessem habilidades críticas e de interpretação, fortalecendo a construção da consciência histórica e proporcionando um aprendizado mais engajado e significativo.

Desta maneira, ainda referente as imagens no interior do material, um erro grave foi identificado durante a análise. Na abertura da Unidade 4 do Caderno 2, sobre *O Segundo Reinado (1822-1831)*, o material traz a imagem da obra de Jean-Baptiste Debret, chamada *Representação da coroação de d. Pedro I*. Contudo, o texto na sequência faz referência a outra obra sobre o assunto, mencionando a pintura *O Grito do Ipiranga* de Pedro Américo. Este tipo de erro em um material didático é muito preocupante, pois, ao invés de cumprir o seu papel informativo e auxiliador do estudante em sua aprendizagem, o livro está desempenhando uma função oposta, confundindo e desinformando os estudantes, além de não estar passando credibilidade sobre as informações.

Figura 14: Imagem não correspondendo com as informações do texto

O PRIMEIRO REINADO (1822-1831)

UNIDADE 4

Habilidades da BNCC

EF04HC01
EF04HC02
EF04HC03

Representação da coroação de d. Pedro I, em 1822, em litografia de Jean-Baptiste Debret.

Lutas pela independência

A pintura de Pedro Américo, como visto, representa uma idealização de eventos importantes da história do Brasil. Nela, o príncipe d. Pedro assume uma posição central, quase mitológica.

A construção simbólica do *Grito da Independência* não é exclusividade da pintura: o cinema, a televisão, livros, revistas, artigos e discursos construíram no imaginário brasileiro a ideia de que ele foi visto da mesma maneira em todas as regiões do país.

Professor, na unidade os alunos aprenderão sobre o primeiro governo do Brasil independente. O Primeiro Reinado ajudou a formar o Estado brasileiro, mas mostrou as dificuldades de lidar com as contradições de uma sociedade que ainda tinha grande identificação com os antigos colonizadores, privilégios e a escravidão, ao mesmo tempo que alimentava ideias republicanas.

Fonte: Lemos (2023).

Para Rüsen, portanto, as imagens nos livros didáticos de História desempenham um papel crucial no processo de ensino e aprendizagem, não sendo meros complementos visuais, mas elementos essenciais que contribuem para a construção do conhecimento histórico. Os elementos pictográficos ajudam a tornar os conceitos históricos mais compreensíveis, facilitando a visualização de contextos, eventos e figuras históricas, sendo fundamental para engajar e motivar os estudantes. Neste contexto, Rüsen não deseja que as imagens sejam meras ilustrações, sem diálogo com o texto e com os estudantes. Para ele as imagens devem constituir-se em fontes históricas, podendo ser analisadas criticamente em sala de aula, estimulando interpretações e possibilitando comparações, ao passo que a análise crítica das imagens é uma

parte vital do desenvolvimento da consciência histórica, pois permite que os educandos compreendam como as representações visuais podem influenciar a percepção da história.

A presença da pintura de Pedro Américo intitulada *A Batalha do Avaí*, situada na página 25 da Unidade 2 do Caderno 3, que se refere a Guerra do Paraguai, é um grande exemplo de um não aproveitamento do potencial pedagógico da obra presente no material. Com as informações e chaves de interpretações corretas, esta obra tem grande poder de auxiliar o estudante na compreensão sobre o assunto, podendo ser debatidos temas sociais, raciais e étnicos do Segundo Reinado, mas infelizmente está presente no material e sequer foi mencionada e relacionada com o conteúdo e sua relevância, como se observa na imagem a seguir.

Figura 15: *A Batalha do Avaí*, de Pedro Américo (página 25 do Caderno 3)

Para reorganizar as tropas imperiais, d. Pedro II nomeou Luís Alves de Lima e Silva, o Duque de Caxias, para o comando geral. Sob o novo comando, os brasileiros conquistaram vitórias importantes, como em Humaitá, Itororó, Avaí, Lomas Valentinas e Angostura.



A Batalha do Avaí, de Pedro Américo, datada entre 1872 e 1877. Óleo sobre tela, 600 cm x 1.100 cm.

Fonte: Lemos (2023).

A pintura *A Batalha do Avaí*, de Pedro Américo, presente na unidade que aborda a Guerra do Paraguai, representa uma oportunidade pedagógica rica e multifacetada, especialmente quando analisada a partir das lentes da Educomunicação e da Teoria da Consciência Histórica. Essa obra não é apenas uma representação visual de um momento histórico; ela carrega em si intenções artísticas, políticas e culturais que podem ser exploradas para aprofundar o entendimento histórico dos estudantes.

Segundo a Educomunicação, os recursos visuais no livro didático não devem ser tratados como elementos meramente ilustrativos, mas como veículos de interação e significação que promovam uma leitura crítica e participativa. Assim, a presença de uma obra dessa magnitude exige um planejamento pedagógico que vá além da simples exibição da imagem, incorporando estratégias que transformem o estudante de receptor passivo em intérprete ativo

e coautor do conhecimento.

A análise dessa obra poderia incluir atividades como debates sobre o impacto visual da pintura no imaginário coletivo, a investigação das intenções políticas de Pedro Américo ao representar o evento de maneira tão dramática, ou ainda produções colaborativas em que os estudantes reinterpretem a cena em diferentes formatos, como vídeos, *podcasts* ou narrativas escritas. Essas atividades estimulam o pensamento crítico, a capacidade de análise visual e o entendimento da história como uma construção narrativa, em consonância com os princípios da consciência histórica.

Rüsen defende que a análise de representações como *A Batalha do Avaí* ajuda os estudantes a compreenderem as múltiplas camadas de significado contidas em documentos visuais, incluindo as intenções do artista e o contexto histórico em que a obra foi criada. Essa abordagem amplia a compreensão histórica e conecta os eventos do passado às questões contemporâneas, como a representação de gênero, etnia e poder nos discursos históricos.

Portanto, a ausência de informações interpretativas ou atividades relacionadas à pintura no material analisado revela uma lacuna significativa que compromete o aproveitamento pedagógico dessa poderosa ferramenta visual. Para corrigir essa falha, seria essencial incluir atividades que orientem os estudantes na análise crítica da obra, como questões sobre o simbolismo dos elementos pictóricos, as escolhas estilísticas do artista e os significados históricos que estão velados. Assim, a pintura deixaria de ser um simples enfeite para se tornar um ponto central no processo de ensino e aprendizagem, alinhando-se às práticas da Educomunicação e ao objetivo da consciência histórica de promover uma compreensão crítica e contextualizada da história.

Outro ponto bastante importante e que não pode faltar no livro didático, são os exercícios e as atividades para aprofundamento. No Material Estruturado os exercícios estão presentes nas seções *Atividades*, *Tarefa*, *Você Aprendeu* e em *Para Finalizar*. Cada seção tem uma finalidade específica, a seção *Atividades*, por exemplo, pode ir sendo realizada na própria sala de aula, na presença do professor, enquanto a seção *Tarefa* sugere que seja realizada como dever de casa.

Em *Atividades* estão disponíveis doze questões discursivas, já em *Tarefa* também são doze questões, entretanto, divididas entre discursivas e objetivas. A seção *Você Aprendeu* tem como objetivo lembrar os assuntos estudados, sendo coerente a sua realização sempre ao final do estudo da unidade. Já o *Para Finalizar* serve como uma avaliação, pois se localiza no final de cada caderno, visando avaliar os conteúdos estudados.

Figura 18: Seção *Você aprendeu* da Unidade 4 do Caderno 3

VOCÊ APRENDEU

Quer tal relembrar o conteúdo da unidade?

Segundo a resolução _____ **Bat Avoniam** _____, os ingleses deram a si próprios a autoridade para abordar navios que transportassem seres humanos como escravos, inclusive em águas brasileiras. A Lei _____ **Revolta de Juazeiro** _____ (1850) proibiu a entrada de africanos traficados no país.

A Lei _____ **de 1850** _____, nova política do Império, passou a exigir que os meios legais para adquirir a propriedade da terra não fossem mais a ocupação da terra, mas, sim, sua compra. O embaixador inglês William Christie criou situações embaraçosas para o A. chamada _____ **Questão Christie** _____, resultou no rompimento das relações diplomáticas entre Brasil e _____ **Inglaterra** _____.

Leis abolicionistas aprovadas durante o Segundo Reinado:

- Lei do Ventre Livre (1850)
- Lei do Sexagenário (1850)
- Lei Áurea (1888)

A monarquia perdeu o apoio das elites agrárias por conta da _____ **Revolta** _____, uma vez que foram obrigados a libertar seus _____ **escravos** _____ sem receber compensação por parte do governo. A perda de apoio da Igreja aconteceu após D. Pedro II punir religiosos que se recusaram a obedecer a sua ordem respeito da expulsão dos _____ **jesuítas** _____.

A perda de apoio do setor militar se relacionava ao descumprimento da promessa de libertar os escravizados que lutaram na Guerra do Paraguai, além da punição dada a militares que manifestaram opiniões por meio da imprensa. Esses dois fatores ficaram conhecidos, respectivamente, como _____ **Questão Político** _____ e _____ **Questão Militar** _____.

Maschall _____ **Domínio da Força** _____ e Quintino Bocaiuva, líder do _____ **Partido Republicano** _____, juntos, combinaram a derrubada da Monarquia. Na manhã do dia 15 de novembro de _____ **1889** _____ o golpe foi dado: Deodoro da Fonseca e seus ministros derrubaram o primeiro-ministro do governo monárquico, dando fim à Monarquia e dando início à _____ **República** _____ no Brasil.

Fonte: Lemos (2023).

Figura 19: Seção *Para finalizar* do Caderno 3

PARA FINALIZAR

1. (UEL-PR) [...] explodiu na província do Grão-Pará o movimento armado mais popular do Brasil [...]. Foi uma das rebeliões brasileiras em que as camadas inferiores ocuparam o poder. Ao texto podem-se associar:

- a) Regência e a Cabanagem.
- b) o Primeiro Reinado e a Praieira.
- c) o Segundo Reinado e a Farnesópolis.
- d) o Período Joanino e a Sabinaida.
- e) a abolição e a Noite das Garrafadas.

2. (Unesp) O resultado da discussão política e a aprovação da antecipação da maioridade de D. Pedro II representaram:

- a) o pleno comprometimento de todas as forças políticas da época.
- b) a vitória parlamentar do bloco partidário liberal.
- c) a trama bem-sucedida do grupo conservador que fundava a Sociedade de Promotora da Maioridade.
- d) a nulificação da ordem escravista que prevalecia sobre os interesses particulares.
- e) a debilitação do grupo político liderado por um proprietário rural republicano.

3. (AOC-PR) A partir da década de 1880, verificou-se um substancial aumento na imigração europeia para o Brasil, em especial, italianos, alemães e portugueses, para trabalharem nas fazendas de café em substituição aos escravos. Sobre o assunto, assinale a alternativa correta.

- a) A Igreja Católica, partindo do princípio de que todos os homens eram filhos de Deus, portanto, tinham alma, começou a pressionar D. Pedro II a dar liberdade aos escravos. Além disso, por serem maioria, temia-se uma revolta dos escravos em escala nacional.
- b) Os africanos eram inadaptáveis ao trabalho agrícola e pouco lucrativos. Por isso, os proprietários de terra deram início à sua substituição por imigrantes europeus, mais trabalhadores conformados com a sua sorte.
- c) A partir de meados do século XIX, ocorreu a percepção de que a escravidão estava em declínio. Simultaneamente, transformações econômicas e sociais na Europa, que resultaram em crescimento demográfico, barateamento e aumento de escala dos transportes terrestres e marítimos, combinados com crises industriais e tensões sociais que provocaram grandes fluxos migratórios, tornaram os imigrantes, navios da elite ilustrada brasileira, um substituto ideal dos escravos africanos.
- d) Os proprietários de terras e de escravos, na maioria, fugiram para o exterior em busca de um meio de obter compensações financeiras. Por isso deram início ao processo de imigração, trazendo entre outros, que eram mais baratos, pressionando o Imperador a abolir a escravidão, indenizando-os.
- e) Os imigrantes, enganados pela promessa de que o governo brasileiro lhes daria terras após 10 anos de trabalho na lavoura, vieram em grande número para o Brasil, decepcionando-se em seguida, aderindo, de um modo geral, ao anarquismo.

4. A Questão Christie, que aconteceu entre 1846 e 1848, foi um problema diplomático que envolveu o Brasil e qual país?

- a) Argentina.
- b) Portugal.
- c) Uruguai.
- d) Reino Unido.
- e) Estados Unidos.

5. (Unesp) A expansão da economia do café para o Oeste Paulista, na segunda metade do século XIX, e a grande imigração para a lavoura de café trouxeram modificações na história do Brasil, como:

- a) o fortalecimento da economia de subsistência e a manutenção da escravidão.
- b) a identificação econômica e o avanço do processo de urbanização.
- c) a divisão dos latifúndios no Vale do Paraíba e a crise da economia paulista.
- d) o fim da república oligárquica e o crescimento do movimento camponês.
- e) a adoção do sufrágio universal nas eleições federais e a centralização do poder.

Fonte: Lemos (2023).

No Material Estruturado, as seções de exercícios estão concentradas ao final de cada unidade, diferentemente de outros materiais que distribuem atividades ao longo dos conteúdos. Esse formato requer atenção do professor para não acumular tarefas, utilizando-as de forma contínua e integrada às aulas. Rügen ressalta que as atividades do livro didático de História são

essenciais para desenvolver a consciência histórica, pois vão além da simples transmissão de fatos, promovendo reflexão crítica, interpretação e compreensão histórica. Essas atividades incentivam os estudantes a analisarem diferentes perspectivas, questionarem narrativas e relacionarem eventos do passado com o presente e o futuro, tornando o conhecimento histórico uma ferramenta viva e relevante.

A Educomunicação potencializa esse processo ao promover uma aprendizagem mais dinâmica e participativa. Por meio de projetos que utilizam mídias como vídeos, *podcasts* e *blogs*, os estudantes se engajam na criação e apresentação de conteúdos históricos, desenvolvendo habilidades críticas e colaborativas. Esse diálogo entre a Educomunicação e o Ensino de História fortalece a consciência histórica ao conectar o aprendizado com a realidade dos estudantes, tornando-o mais interativo e significativo.

Importante destacar que nestas seções de atividades não há nada fora do convencional, no sentido de que deixam os estudantes presos ao texto, tendo que consultar e interpretar para responder. Algo bastante significativo é ter atividades claras em suas propostas, fazendo que os estudantes não tenham dificuldades em entender ao que se pede. Deste modo, outro fator que contribui com uma comunicação eficaz e sem ruídos é uma linguagem clara e de acordo com a sua faixa etária e intelectual correspondente. Os estudantes se motivam e se interessam mais diante de uma comunicação simples e direta, pois se sentem confiantes e capazes de acompanhar as aulas e realizar as atividades propostas.

Neste contexto, foi possível analisar que nas seções *Atividades*, *Tarefa*, e *Você Aprendeu e Para Finalizar*, encontram-se perguntas com um nível de complexidade bem alto, com perguntas provenientes de vestibulares e do ENEM, exigindo habilidades e competências que ainda não foram fundamentadas e amadurecidas com o estudando do Oitavo Ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental. É possível, portanto, julgar que as questões são de um nível de complexidade correspondente ao Ensino Médio, onde as habilidades e competências pressupõem o fundamento adquirido durante o Ensino Fundamental.

Figura 204: Questão 01 da seção *Tarefa* da página 41 do Caderno 3


1 (Unicamp-SP)

A casa de morar nas fazendas ou o palacete foram em geral construídos a partir de 1870. Representavam o poderio econômico e político do proprietário, assim como o gênero da pintura de paisagem que, segundo o historiador Rafael Marquese, foi mobilizado pela classe senhorial do Vale do Paraíba como uma resposta direta à crise da escravidão negra no Império do Brasil.

MARTINS, Ana Luiza. Representações da economia cafeeira: das fazendas aos 'Reis do café'. In: COSTA, Wilma Peres; BAREL, Ana Betraiz Demarchi (org.). *Cultura e Poder entre o Império e a República*. São Paulo: Alameda, 2018.

A partir do texto acima, é correto afirmar:

a) Os senhores do café incrementaram um sistema de produção cafeeiro moderno que atendia o mercado internacional. Desde a instalação da corte joanina no Brasil, eles investiram nas formas de morar como capital simbólico.

b) Na crise capitalista da década de 1870, os produtores de café no Brasil alavancaram o tráfico de escraviza dos vindos de África e investiram na riqueza simbólica de suas propriedades.

c) No Segundo Reinado, com a intensa crise na obtenção de escravizados para as plantações de café e a acirrada disputa na definição das políticas migratórias, os cafeeiros redefiniram seu capital simbólico.

d) O investimento nas casas de fazenda e na pintura de paisagem reafirmava a importância social da classe senhorial. Era uma reação política contra a reforma agrária estabelecida na Lei de Terras de 1850.

e) A montagem das fazendas de café começava e terminava pela construção das imensas casas grandes e estava aos escravos alimentarem-se das sobras das mesas dos senhores.

f) A decadência da produção de café na região do Vale do Paraíba não desequilibrou a economia nacional, pois o oeste paulista produziu uma acelerada expansão do setor.

2 De acordo com Celso Furtado,

[...] ao concluir-se o terceiro quartel do século XIX, os termos do problema econômico brasileiro se haviam modificado basicamente. Surgira o produto [o café] que permitiria ao país reintegrar-se nas correntes em expansão do comércio mundial.

FURTADO, Celso. *Formação Econômica do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

Com base no excerto, identifique uma razão por que o Brasil não participou de modo significativo do comércio internacional, durante a primeira metade do século XIX.

O açúcar e o ouro vinham sofrendo uma crescente diminuição de sua importância nas exportações, devido, respectivamente, à concorrência externa e à queda no volume de extração de minérios.

3 (UFRRN) O crescimento da produção cafeeira alterou a sociedade brasileira do século XIX, sem modificar a estrutura econômica herdada do Período Colonial. Justifique essa afirmativa, res-

Fonte: Lemos (2023).

Existem agravantes quando questões com uma complexidade própria do Ensino Médio são aplicadas a estudantes do Ensino Fundamental. Este desajuste pode gerar frustração e desmotivação entre os estudantes, que podem se sentir incapazes de resolverem tarefas que estão além de suas capacidades atuais. Portanto, é crucial que sejam desenvolvidas atividades que respeitem o nível intelectual e a série dos estudantes, garantindo que as questões propostas sejam desafiadoras, mas acessíveis. Uma abordagem bem estruturada, com atividades adequadas ao nível de ensino, facilita o aprendizado gradual e a construção sólida de conhecimentos históricos, preparando os estudantes para enfrentar, de maneira progressiva e confiante, os desafios educacionais que estarão por vir.

Nesta perspectiva, seguindo o que Rüsen afirmou sobre manter uma relação significativa com os estudantes, vale destacar a necessidade do glossário em um livro didático, a fim de proporcionar clareza e acessibilidades, sendo um recurso de extrema importância para o processo de ensino e aprendizagem. O glossário oferece uma série de benefícios que facilitam a compreensão e a assimilação dos conteúdos pelos estudantes, tornando-se uma ferramenta essencial tanto para educandos, quanto para professores. Termos técnicos, conceitos complexos e palavras menos comuns podem ser facilmente consultados, permitindo que os estudantes compreendam plenamente o material didático sem a necessidade de recorrer a pesquisas

externas. Deste modo, um glossário bem estruturado apoia a autonomia do estudante, pois, ao terem acesso direto às definições e explicações dentro do próprio livro, são incentivados a desenvolverem hábitos de consulta e pesquisa, promovendo uma aprendizagem mais ativa e independente.

No Material Estruturado o Glossário está inserido conforme a necessidade das palavras no decorrer das páginas das unidades. As palavras contempladas no glossário são de grande valia para a melhor apreensão dos estudantes, justificando a necessidade desta seção no material, como se constata na imagem abaixo.

Figura 21: Glossário em uso na página 33 do Caderno 3

Somente no ano 1000 é que houve o primeiro registro do consumo do café em **infusão**, com fins medicinais. Os árabes passaram a cultivar a planta no Iêmen. A região se tornou grande produtora no século XIV, quando a economia mercantilista dava grande valor aos produtos orientais, como as **especiarias**.

A ocidentalização do café começou no século XVI, com a chegada dos grãos à Veneza. O café era considerado artigo de luxo e os europeus tinham problemas religiosos com o consumo da bebida, por sua origem muçulmana.

Os problemas também eram de ordem comercial, pois alguns comerciantes de queijos e vinhos temiam a concorrência do produto. No continente americano, o café foi introduzido por holandeses, franceses e portugueses.

No Brasil, como visto, a planta chegou no século XVIII, mais especificamente em 1727, por meio de um bandeirante chamado Francisco de Melo Palhete. Foi ele quem deu início ao cultivo no Pará, para consumo local.

Conforme a demanda na Europa crescia, o café foi trazido para o Sudeste do Brasil, onde deu origem a um novo ciclo econômico que se tornou um dos **sustentáculos** do Império do Brasil.

Uma nova riqueza

Em 1762, com o declínio da produção **aurífera**, as dificuldades comerciais do açúcar e a necessidade de novos empreendimentos, as primeiras mudas de café foram plantadas no Rio de Janeiro.

O solo e o clima ideais, além da possibilidade de as áreas produtoras de cana-de-açúcar serem convertidas em fazendas de café, contribuíram para a produção do produto, no Sudeste. Além disso, a mão de obra barata e os incentivos do

país, onde sua produção transformaria a vida, a sociedade, a economia e a política nacionais.



Colheita de café, por volta 1882.

A produção do café chegou ao começo do Segundo Reinado já como a principal atividade agroexportadora do Brasil. Do total de exportações brasileiras, o café respondia à impressionante quantidade de 40%. Isso era praticamente a metade da produção mundial.

Do Rio de Janeiro, a produção cafeeira se espalhou para São Paulo por meio do Vale do Paraíba e, de lá, chegou a Minas Gerais. Do ponto de vista comercial, a proximidade do estado de Minas Gerais com o porto do Rio de Janeiro favorecia o escoamento da produção.

Já na década de 1860, a cultura cafeeira do Vale do Paraíba começou a dar sinais de decadência. O uso intensivo do solo e a ausência de técnicas para a produção sustentável ocasionaram uma grande queda de produtividade na região.

Aurífera
relativo a ouro.

Especiarias

como era m. da na dos produtos de grande valor comercial vindos do Oriente, como o cravo, canela, gengibre, noz-moscada, etc. muito cobijados pelos europeus. O interesse nas especiarias foi um dos fatores que levou às Grandes Navegações do século XVI.

Infusão

água fervente na qual se mergulham ervas, folhas ou raízes para se extrair suas propriedades.

Sustentáculos

coisas que sustentam, dão apoio ou suporte.

Fonte: Lemos (2023).

Entretanto, com a análise do material, foi possível perceber que outras palavras também poderiam estar contempladas no glossário, mas não estão. A comunicação entre o livro didático e o estudante poderia ser ainda mais eficaz com a inclusão dessas palavras no glossário, o que contribuiria para uma aprendizagem mais clara e compreensiva. É importante que a primeira aparição de uma palavra no texto já remeta ao glossário, onde sua definição e contexto sejam esclarecidos. No entanto, houve descuido no material analisado, pois foram identificadas palavras no texto que só apareceram no glossário algumas páginas depois ou na página seguinte após serem utilizadas novamente, como ilustrado nas imagens na sequência. Esse atraso na

definição pode causar confusão e dificultar a compreensão imediata do conteúdo pelos estudantes.

Figura 22: Presença de glossário equivocada

Portugal devia uma grande soma de dinheiro para a Inglaterra, cerca de dois milhões de libras. Esse era, por coincidência, o valor que haviam cobrado a título de indenização pelo reconhecimento da independência.

Em relação ao Brasil, a Inglaterra exigiu em troca de seu reconhecimento a renovação do Tratado de Comércio e Navegação por mais quinze anos. Os ingleses reconheceram a soberania brasileira em 1825, com a assinatura do Tratado de Paz e Amizade.

Assembleia Constituinte de 1823

Em 1823, como vimos anteriormente, ainda ocorriam lutas internas para aceitação da independência e nem uma nação tinha reconhecido o novo país. Mesmo assim, d. Pedro acreditava ter autonomia para dirigi-lo.

Era preciso começar a organizar o Estado brasileiro. Ainda que as estruturas fossem herdadas da administração portuguesa, eram necessárias mudanças e adaptações.

O país precisava de uma constituição própria. D. Pedro convocou eleições para compor uma Assembleia Constituinte para elaborar a carta constitucional do Brasil. Reunindo deputados de todas as regiões do país, os debates foram longos e intensos.

12^o ATUALIDADES

Parlamento derrubou planos de d. Pedro I de restringir a liberdade de imprensa

D. Pedro I vivia em guerra com os jornais que criticavam o seu governo. Das doze ocasiões em que discutiu no Parlamento, em duas o imperador cobrou dos senadores e deputados uma lei que restringisse a liberdade de imprensa e lhe permitisse punir e calar as "folhas" oposicionistas.

— O abuso da liberdade de imprensa, que infelizmente se tem propagado com notório escândalo por todo o Império, reclama a mais séria atenção da Assembleia. É urgente e reprimir um mal que não pode durar em breve de trazer após de si resultados fatais — afirmou d. Pedro I em 1823.

O imperador passa a aprovação de um projeto de lei restritivo que havia sido apresentado em 1822, mas nunca sendo levado em banho-maria pelo Parlamento. Diante da cobrança imperial, os parlamentares se viram obrigados a desengavetar essa proposta de Lei de Imprensa.

Documentos históricos hoje guardados no Arquivo do Senado, em Brasília, mostram que o projeto acabou os senadores. Para os governistas, a liberdade destruída pelos jornais servia mais para libertar a imprensa e punir a existência do Império recém-criado (independente em 1822) e ainda não consolidado. Para os senadores oposicionistas, ao contrário, a imprensa livre era um dos requisitos para a sobrevivência da nação.

No fim, a proposta conseguiu barrar o projeto autoritário de d. Pedro I. A Lei de Imprensa de 1824 — a primeira do tipo aprovada pelo Parlamento brasileiro — concedeu aos jornais muito mais autonomia do que deservia o monarca.

Constituição de 1824

O fechamento da Assembleia causou descontentamento em todo o país, mas d. Pedro permaneceu indiferente e continuou com seu projeto de manter o governo sob seu controle e de sua família.

Em fevereiro de 1824, d. Pedro nomeou o Conselho de Estado, composto de dez pessoas de sua inteira confiança, que se encarregaram de escrever uma primeira Constituição para o Brasil no prazo de quarenta dias.

Dessa vez, o resultado foi satisfatório para d. Pedro. Ele **autorizou** a primeira Constituição do Brasil no dia 25 de março de 1824. O documento tentava equilibrar os interesses das elites agrárias e o autoritarismo do imperador.

A Constituição estruturou as bases políticas do governo não sobre três poderes, como defendiam os ideais iluministas e conforme adotado por nações como os Estados Unidos, mas sobre quatro poderes, apresentados a seguir.

- Poder Legislativo: responsável pela elaboração das leis. Era composto de deputados e de senadores.
- Poder Executivo: era exercido pelo imperador e pelos presidentes de províncias (o equivalente aos atuais governadores de estados). Tinha como função a administração do país. Havia também Conselhos Gerais, que reportavam as situações locais ao presidente da província.
- Poder Judiciário: fiscalizava e aplicava as leis. Era composto pelos juizes.
- Poder Moderador: pertencia exclusivamente ao imperador. Na prática, dava a d. Pedro o direito de interferir em qualquer um dos três poderes. Ele podia nomear ministros, presidentes de províncias, autoridades da Igreja Católica, comensais as Forças Armadas e mesmo dissolver a Câmara dos Deputados.

A Constituição de 1824 ia além de estabelecer os quatro poderes como base do governo do Brasil independente. Ela também tratava da questão das terras, mantendo todas as propriedades intocadas.

As elites também tinham garantido o seus bens: uma mudança de regime poucotraumática para as classes mais abastadas.

A situação dos escravizados, por sua vez, não mudou: a Constituição manteve a exploração da mão de obra escravizada exatamente como ela era nas décadas anteriores.

Outras
deduções não publicar.

Atividade 1 e 4 | Tarefa 1 e 4

Fonte: Lemos (2023).

A presença de todas as palavras-chave e termos técnicos no glossário, desde sua primeira aparição, é essencial para manter uma comunicação clara e direta entre o material didático e o estudante. Isso não só facilita a leitura e compreensão do texto, mas também promove uma aprendizagem mais autônoma e eficaz. A falta de uma referência imediata pode comprometer a qualidade do ensino, tornando-se um obstáculo para o entendimento pleno dos conceitos apresentados. Portanto, é fundamental que os autores e editores de livros didáticos garantam a inclusão completa e imediata das palavras no glossário. Esse cuidado pode transformar o livro didático em uma ferramenta ainda mais poderosa para a educação, promovendo um aprendizado mais fluido e contínuo.

Outra seção de grande relevância e que o material não traz com a devida frequência é a seção *Atualidades*. Esta seção busca cumprir o defendido por Rüsen, de que a história deve ser ensinada com referências ao presente. Devido tamanha importância e significado, é lamentável que esta seção não apareça em todas as unidades, ao passo que nas unidades analisadas foi possível identificar somente em suas ocasiões. Primeiramente na Unidade 4 do Caderno 2, fazendo referência a liberdade de imprensa durante o governo de Dom Pedro I, assunto bastante

debatido hoje em dia. A segunda presença da seção *Atualidades* foi somente na Unidade 4 do caderno 3, estando situada no assunto da Lei de Terras de 1850, que acabou consolidando a estrutura fundiária no Brasil, perpetuando a presença de grandes propriedades nas mãos de poucos privilegiados da época.

Neste contexto, a seção *Atualidades* trouxe dados da EMBRAPA sobre a agricultura familiar e a produção de alimentos no Brasil, destacando que a produção alimentar das pequenas propriedades é superior ao das propriedades de dimensões maiores, visto que estas últimas se dedicam especialmente a uma economia agroexportadora (*commodities*).

Figura 22: Seção *Atualidades* no interior do material

ATUALIDADES

Parlamento derrubou planos de d. Pedro I de restringir a liberdade de imprensa

D. Pedro I vivia em guerra com os jornais que criticavam o seu governo. Das doze ocasiões em que discursou no Parlamento, em duas o imperador cobrou dos senadores e deputados uma lei que reduzisse a liberdade de imprensa e lhe permitisse punir e calar as "folhas" oposicionistas.

— O abuso da liberdade de imprensa, que infelizmente se tem propagado com notório escândalo por todo o Império, reclama a mais séria atenção da Assembleia. É urgente reprimir um mal que não pode deixar em breve de trazer após de si resultados fatais — afirmou d. Pedro I em 1829.

O imperador pedia a aprovação de um projeto de lei restritivo que havia sido apresentado em 1827, mas vinha sendo levado em banho-maria pelo Parlamento. Diante da cobrança imperial, os parlamentares se viram obrigados a desengavetar essa proposta de Lei de Imprensa.

Documentos históricos hoje guardados no Arquivo do Senado, em Brasília, mostram que o projeto rachou os senadores. Para os gover-

ATUALIDADES

No Brasil, a agricultura familiar ocupa uma extensão de área de 80,9 milhões de hectares, o que representa 23% da área total dos estabelecimentos agropecuários brasileiros. O levantamento do Censo Agropecuário de 2017, realizado em mais de 5 milhões de propriedades rurais de todo o Brasil, aponta que 77% dos estabelecimentos agrícolas do País foram classificados como de agricultura familiar. Ainda segundo as estatísticas, a agricultura familiar empregava mais de 10 milhões de pessoas em setembro de 2017, o que corresponde a 67% do total de pessoas ocupadas na agropecuária, sendo responsável pela renda de 40% da população economicamente ativa.

[...] A agricultura familiar está presente em todos os biomas do País e se caracteriza por uma grande diversidade de organização e resiliência em cada um dos cinco biomas brasileiros, garantindo a segurança alimentar e nutricional da população. A forma de gestão das propriedades familiares, utilizando insumos da própria propriedade ou das redondezas, mão de obra própria, tendência a multiplicar materiais genéticos locais e participação em circuitos curtos de comercialização, as aproxima dos princípios agroecológicos (Altieri, 1998). Outra vinculação por afinidade que a agricultura familiar tem é com a produção de serviços ecossistêmicos, tais como: produção de água, manutenção de espécies de polinizadores, incremento e manutenção da fertilidade do solo, controle e redução da erosão, aumento da biodiversidade intra e interespecífica nos cultivos [...].

EMBRAPA. Agricultura familiar. Disponível em: <https://www.embrapa.br/tema-agricultura-familiar/sobre-o-tema>. Acesso em 31 mar. 2022.

Professor, a seção tem como foco o trabalho. Converse com a turma sobre a produção de alimentos no Brasil e uma questão de política. Desde a época do Império, os grandes fazendeiros tiveram papel fundamental no suporte econômico. O mesmo se dá até os dias de hoje, sem apoio dos latifundiários, os governos eletos enfrentam grande dificuldade para se articular. Não, apesar de grande força política deste segmento, as estatísticas mostram que a maior parte do alimento que chega à mesa não é resultado do trabalho de agricultores de menor porte, a chamada agricultura familiar.

UNIDADE 4

A relação entre imprensa e governo nem sempre é fácil, como demonstra o texto que você acabou de ler. Durante o Primeiro Reinado, circulavam notícias nos jornais que não agradavam ao imperador e nem contribuíam para sua popularidade, a ponto de ele tentar criar mecanismos legais para limitar o trabalho dos jornalistas.

Hoje em dia, governos atacam com frequência o trabalho da imprensa, acusando-a de espalhar mentiras para prejudicá-los.

Em sua opinião, qual deve ser o papel da imprensa? Ela deve ser livre para publicar todos os tipos de notícias ou essa liberdade deve ser limitada de alguma maneira?

Atividades: 1 a 4 | Tarefa: 1 a 4

Atividades: 5 e 6 | Tarefa: 5 e 6

WESTIN, Ricardo. Parlamento derrubou planos de d. Pedro I de restringir a liberdade de imprensa. Disponível em: www12.senado.gov.br/atividade/esp/leis/arquivo-07/parlamento-derrubou-planos-de-d-pedro-i-de-restringir-a-liberdade-de-imprensa. Acesso em: 28 fev. 2022.

Fonte: Lemos (2023).

A relação entre o estudo da história e os acontecimentos do presente é essencial para a construção de uma aprendizagem significativa e relevante, tanto para a formação crítica dos estudantes quanto para o desenvolvimento da consciência histórica, conforme defendido por Jörn Rüsen. A história, quando conectada ao presente, não apenas desperta o interesse dos estudantes, mas também oferece a eles as ferramentas necessárias para compreender as continuidades e rupturas entre o passado e o agora. Essa abordagem permite que os eventos históricos sejam percebidos não como fatos isolados, mas como elementos de um processo contínuo que influencia diretamente as questões contemporâneas. A ausência recorrente da seção *Atualidades* no material didático analisado representa uma lacuna preocupante, pois limita o potencial pedagógico do Ensino de História. A presença constante dessa seção em todas as unidades seria uma oportunidade para os estudantes relacionarem o conteúdo estudado com

debates atuais, temas sociais relevantes e questões políticas, econômicas e culturais do presente. Por exemplo, ao estudar o Brasil Imperial, poderiam ser realizadas comparações com os desafios democráticos contemporâneos, os debates sobre inclusão social ou os desdobramentos de questões econômicas e territoriais que remontam àquele período.

Sob a perspectiva da Educomunicação, a conexão entre o passado e o presente é ainda mais rica quando os estudantes são incentivados a buscarem e produzirem conteúdos relacionados às atualidades, por meio de atividades práticas, como debates, *podcasts*, vídeos ou a criação de jornais escolares. Isso não apenas reforça o protagonismo estudantil, mas também estimula uma visão crítica sobre a sociedade em que vivem, permitindo que desenvolvam uma compreensão mais profunda e reflexiva sobre os acontecimentos históricos e seus desdobramentos. Assim, é fundamental que o material didático contemple, com maior frequência e consistência, propostas pedagógicas que conectem o estudo da História aos acontecimentos do presente. Isso garantirá uma aprendizagem mais dinâmica, crítica e contextualizada, promovendo o desenvolvimento de sujeitos conscientes de seu papel na sociedade e preparados para enfrentarem os desafios contemporâneos.

Outro fator bastante valorizado por Rüsen é a presença de documentos e textos históricos disponíveis no livro didático para análise e interpretação pelos estudantes. Segundo Rüsen, a inclusão de documentação histórica é crucial para o Ensino de História, pois permite aos estudantes desenvolverem habilidades de análise crítica e interpretação contextual dos eventos passados. No material analisado, que abrange cinco unidades sobre o assunto selecionado, foi identificada a presença desses textos em apenas um local, na unidade que aborda o Período Regencial. Na página de abertura da unidade, constata-se a presença de um trecho de uma peça teatral de 1833, denominada *O Juiz de paz na roça*, de Martins Pena, uma sátira sobre os sinais de modernização no Brasil neste período.

Figura 23: Presença de documentação histórica no material

1 O PERÍODO REGENCIAL

Professor, a unidade apresenta um dos períodos mais conturbados da História brasileira, do ponto de vista político e social. Aborda uma nação jovem, o país se viu em meio a uma série de revoltas provinciais que

O Brasil no Período Regencial

Em meados do século XIX, cidades importantes do Brasil começaram a passar por transformações em suas áreas urbanas, com obras estruturais e a fundação de instituições importantes.

Isso se dava principalmente na capital, Rio de Janeiro, na qual largas avenidas foram abertas, somando-se aos cafés, teatros, jardins públicos e outros elementos que conferiram ao espaço urbano uma nova configuração.

Não só a vida nas cidades foi transformada por esse processo de modernização, visto que essas mudanças causaram fascínio também na população da zona rural.

A seguir, no trecho da peça teatral *O Juiz de Paz na roça*, de Martins Pena, há uma sátira da visão que uma família da roça tinha da modernização em constante desenvolvimento.

Conteúdo
espécies com fins para serem oferecidas por meio de dentes de aumento, com representações de pagãos, ídolos e cenas do mundo todo, organizadas dentro de uma caixa. Forja-se ao século XIX.

Três da paz
proprietários de terras e de escravos, alites pelo comunidade para exercer o papel de polícia local. Como se vê, estes se

Regência Trina Provisória

O projeto modernizante era ambicioso, mas esbarrava em estruturas bem enraizadas.

Fonte: Lemos (2023).

Retrato de Pedro II, do pintor francês Jean-Baptiste Debret, 1826. Óleo sobre tela, 205,2 x 131,4 cm.

José - [...] Vamos para a Corte, que você verá o que é bom.
Aninha - Mas então o que é que já lá tão bonito?
José - Eu te digo. Há três teatros, e um deles é maior que o engenho do capitão-mor.
Aninha - Oh, como é grande!
José - Representa-se todas as noites. [...]
Aninha - Que vontade tenho eu de ver todas essas coisas!
José - Além disso há outros divertimentos. Na Rua do Ouriçor há um teatro, na Rua de São Francisco de Paula outro, e no Largo há uma casa onde se vem muitos bichos cheiros, muitas oncinhas, cabritas com duas cabeças, porcos com cinco pernas, etc.
Aninha - Como é bonita a Corte! Lá é que a gente se pode divertir, e não aqui, onde não se ouve senão os sapos [...] cantarem. Teatros, mágicas, cavalos que dançam [...]. Quero ir para a Corte!
PEDRA, Martins. *O Juiz de Paz na roça* (1833). In: DAMASCENO, Darcy. *Comédias de Martins Pena: Rio de Janeiro*. Edouard, 1966. p. 40-41.

A escassez de documentos históricos ao longo do livro didático limita a capacidade dos estudantes de se envolverem de forma prática e investigativa com o conteúdo histórico. Rüsen destaca que a análise de fontes primárias não só enriquece o aprendizado, mas também fomenta uma compreensão mais profunda e reflexiva da história, ajudando os educandos a construírem uma consciência histórica fundamentada em evidências concretas. As fontes primárias desempenham um papel central no Ensino de História, pois oferecem aos estudantes a oportunidade de interagirem diretamente com os vestígios do passado, permitindo que construam uma compreensão mais rica, prática e crítica dos eventos históricos. É por meio da análise de fontes primárias que os educandos podem exercitar sua capacidade de interpretar contextos, questionar narrativas e entender a história como um processo dinâmico e multifacetado.

A ausência ou escassez dessas fontes nos livros didáticos representa uma lacuna significativa, pois limita as possibilidades de os estudantes vivenciarem a prática investigativa, fundamental para sua formação como sujeitos históricos. As fontes primárias (como cartas, jornais, fotografias, mapas e outros registros originais) permitem que os estudantes não apenas conheçam os fatos, mas também se engajem em um processo de descoberta e interpretação que os coloca no papel de protagonistas do aprendizado histórico. Essa abordagem transforma o aprendizado de História em uma experiência viva e ativa, em vez de uma simples memorização de datas e eventos.

Sob a perspectiva da Educomunicação, o uso de fontes primárias pode ser potencializado por práticas que integrem tecnologias e mídias digitais. Os estudantes poderiam, por exemplo, produções audiovisuais analisando documentos históricos, promover debates em sala de aula com base em registros originais ou mesmo produzir jornais escolares que simulassem publicações da época estudada. Essas práticas não apenas tornam o aprendizado mais dinâmico, mas também ampliam as habilidades dos educandos em comunicação, pesquisa e argumentação crítica.

Assim, a integração consistente de fontes primárias no material didático de História é essencial para enriquecer o processo educativo. Além de apoiar a construção de uma consciência histórica, promove um aprendizado mais significativo e engajador, conectando os estudantes diretamente ao passado de forma prática e investigativa. Isso não só eleva a qualidade do Ensino de História, mas também prepara os educandos para compreenderem e enfrentarem os desafios do presente com uma visão crítica e bem fundamentada.

Outra carência identificada no material é a ausência da presença de citações de textos de historiadores no interior das unidades, aparecendo somente em três momentos, duas vezes na unidade sobre o Período Regencial e uma vez na Unidade 4 do Caderno 3, que se trata sobre o fim do Segundo Reinado. Primeiramente, ao se tratar da Revolta dos Malês (1835), o material traz uma citação do historiador e poeta Alberto Vasconcellos da Costa e Silva, retirada de sua obra *Um rio chamado Atlântico: a África no Brasil e o Brasil na África*. Em seguida, na mesma unidade, sobre a Revolta Cabanagem (1835-1840), identifica-se uma a citação do livro *História da sociedade brasileira*, dos professores Chico Alencar, Lucia Carpi Ramalho e Marcus Venício Ribeiro.

Por último, a terceira citação identificada localiza-se na Unidade 4 do Caderno 3, usada como referência para o assunto dos povos indígenas no Segundo Reinado, retirada da obra *Os índios na História do Brasil no século XIX: da invisibilidade ao protagonismo*, da professora e pesquisadora Maria Regina Celestino de Almeida.

Figura 24: Presença da citação do historiador e poeta Alberto Vasconcellos da Costa e Silva

Revolta dos Papa-méis (1832-1834)

As duras condições de vida na província de Pernambuco pioraram com o aumento de impostos determinado pelo governo central. A maior parte das atividades da região era voltada para a produção do açúcar, ou seja, o trabalho era principalmente voltado para a terra.

Nas matas do sul de Pernambuco e norte de Alagoas, irrompeu uma rebelião de caráter rural que foi apelidada de cabanada, em referência às moradias simples de terra batida características dos trabalhadores locais, em sua maioria índios, mestiços e negros.

Ela também ganhou o nome de **Revolta dos Papa-méis**, uma **alusão** aos negros fugidos e aos indígenas que se alimentavam de mel silvestre nas matas e engrossavam o número dos revoltosos. Em ambos os nomes, é perceptível a participação das camadas mais baixas.

A revolta teve início com proprietários de terras ligados a movimentos que defendiam o retorno de d. Pedro ao trono, mas com o tempo se tornou também uma luta antiescravista de caráter popular. Nesse momento, era liderada pelo "mulato" Vicente Ferreira de Paula.

Com a morte de d. Pedro em Portugal, o movimento perdeu força e acabou cercado pelas tropas enviadas pelo governador da província para sufocá-lo. A estratégia dos militares envolvia buscas nas matas para destruir ranchos, confiscar cavalos, roças e farinhas, privando os papa-méis de alimento e transporte.

Com a promessa de **anistia**, o número de desertores da causa cresceu e a cabanada acabou definitivamente em 1835. Vicente Ferreira de Paula fugiu e, mais tarde, se envolveu em outro levante, a Revolução Praieira.

Saiba +

Revolta dos Malês (1835)

Em cada uma dessas esquinas, reuniam-se os que se tinham por da mesma nação, ou falavam a mesma língua, ou eram, na África, vizinhos ou culturalmente aparentados, ou eram malungos, ou seja, tinham chegado ao Brasil no mesmo navio. Aqui ficavam os negros; ali, os jejes; lá, os cabindas; acolá, os angolas; mais adiante, os moçambiques – identidades que os africanos criaram no Brasil. E entre os seus aparentados e semelhantes ajustavam fidelidades e renovavam os contatos com a África de cada um.

SILVA, Alberto da Costa e. *Um rio chamado Atlântico: a África no Brasil e o Brasil na África*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/UNPA, 2003. p. 154.

Saiba +

Luísa Mahin, nascida em Costa Mina, na África, veio para o Brasil em condição de escrava. Pertencia à nação nagô-jeje, da tribo Mahin, da origem de seu sobrenome. De religião muçulmana, trabalhou como quititeira em Salvador na Bahia. Afirmava ter sido princesa na África. Participou ativamente do movimento Malé, liderando e planejando o movimento por meio de mensagens escritas em árabe. Ao final do movimento, Luísa foi considerada pagã, já que se recusava a receber o batismo cristão, e teve de fugir para o Rio de Janeiro para não ser coitada em Salvador. Em 1838, ela desapareceu – provavelmente tenha sido deportada para a África. Um de seus filhos tornou-se poeta e um dos maiores abolicionistas brasileiros, Luís Gama.

No início do século XIX, várias rebeliões de escravizados ocorreram na Bahia. Grupos de afrodescendentes e africanos de diferentes etnias uniam-se contra a escravidão ou a precária situação que os baianos enfrentavam.

Fonte: Lemos (2023).

Figura 25: Presença da citação dos professores Chico Alencar, Lucia Carpi Ramalho e Marcus Venício Ribeiro

Os cabanos não tinham suas reivindicações sistematizadas em um programa de ação para quando chegassem ao poder. Não tinham uma teoria e um partido capazes de conduzir os ideais revolucionários. Quando assumiam o governo da província, tornavam-se vulneráveis. Além do "espontaneísmo", as divisões internas do movimento acabaram por enfraquecê-lo.

ALENCAR, Chico; CARPI, Lucia; RIBEIRO, Marcus V. *História da sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1996. p. 144.

Revolução Farrroupilha ou dos Farrapos (1835-1845)

O Rio Grande do Sul era uma província cuja base econômica era a criação de gado para a produção de **charque**, sebo, graxa para máquinas e beneficiamento do couro. A maior parte da produção gaúcha era destinada ao mercado interno, principalmente para as províncias de São Paulo e Rio de Janeiro. No entanto, a região platina, dominada por argentinos e uruguaios, produzia os mesmos produtos gaúchos.

O charque gaúcho pagava mais impostos do que aqueles que vinham do Uruguai e Argentina, por meio dos portos brasileiros. Isso causava prejuízos para os produtores gaúchos, cada vez mais insatisfeitos com a política fiscal do governo regencial, que dificultava o desempenho comercial de seus produtos com as demais províncias.

Saiba +

O charque era um dos principais produtos da província do Rio Grande do Sul. Trata-se de peças de carne salgadas e expostas ao sol para desidratar e, assim, permanecer por mais tempo.

Além da questão do charque, as elites gaúchas também discordavam da centralização do poder em torno do Rio de Janeiro, demandando maior autonomia para a província do Rio Grande do Sul.

Fonte: Lemos (2023).

Em 25 de setembro de 1835, Bento Gonçalves, líder do movimento **Farrroupilha**, afirmou que manteria seu juramento ao trono e à integridade do Império. Isso indica que o movimento dos farrroupilhas, a princípio, não tinha intenção separatista.

Depois de alguns conflitos localizados, as tropas farrroupilhas, lideradas por Gonçalves, tomaram a cidade de Porto Alegre e depuseram o presidente da província. Um ano depois, os revoltosos proclamaram a República Rio-Grandense, cuja primeira sede foi a Vila de Piratini.

Já em 1839, liderados pelo general Davi Canabarro e pelo italiano Giuseppe Garibaldi (que mais tarde seria importante na unificação da Itália), os farrroupilhas conquistaram Laguna, em Santa Catarina, e lá proclamaram a República Juliana, em 24 de julho daquele ano. Apesar dos esforços, a República Juliana durou apenas quatro meses, já que as tropas e galistas a extinguíram.

Saiba +

Giuseppe Garibaldi (1807-1866) é chamado de "herói de dois mundos" por sua participação em lutas na Europa e na América. Fez parte dos Farrroupilhas, lutando pela emancipação do Rio Grande do Sul ao lado de Bento Gonçalves. Na Itália, a luta foi pelo novo oponente: a unificação dos reinos independentes para formar um único estado, a Itália.

Fonte: Lemos (2023).

Figura 26: Presença da citação da professora e pesquisadora Maria Regina Celestino de Almeida

Segundo as estatísticas, até os dias de hoje, as pessoas negras são as mais atingidas pelos problemas sociais que afligem o país, como a fome, a miséria, a violência, falta de moradias, de saneamento e acesso à educação de qualidade.

Além disso, após a abolição, o preconceito racial e as práticas discriminatórias se intensificaram em relação aos africanos e seus descendentes. Nas lutas pela cidadania, muitos movimentos conseguiram algum progresso, obtendo conquistas legais que criminalizavam o racismo (Lei Afonso Arinos, de 1951; Lei Caó, de 1989; além do artigo 50 da Constituição de 1988).

Entretanto, embora a escravidão tenha acabado, ela deixou marcas profundas, e cabe à sociedade atual reverter essa situação.

Mulheres e indígenas durante o século XIX

Durante o século XIX, principalmente após a Independência, o novo governo imperial brasileiro recebeu um desafio: despertar o sentimento de nação no povo. Era necessário criar no país uma unidade territorial, política e ideológica, gerando uma memória coletiva que unificasse as populações em torno de uma única identidade: a brasileira.

Por isso, os grupos considerados excluídos da sociedade, como os indígenas e as mulheres, começaram a ser vistos com outros olhos.

Indígenas

O projeto de construção de uma identidade nacional aparece claramente nas obras românticas do Segundo Reinado. Com esse intuito foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) de Belas Artes.

A ideia era construir um elo entre os brasileiros, fazendo com que a memória coletiva unisse toda a população em uma mesma história, em uma mesma tradição e se identificasse, acima de tudo, com o imperador.

pelos românticos em seus poemas, pinturas e romances como pessoas que se destacavam por sua ousadia e coragem.



Por outrolado a política implantada oficialmente pelo governo imperial tinha origem no **assimilacionismo** de José Bonifácio, que procurava incorporar os indígenas ao restante da população brasileira, transformando-os em cidadãos, independentemente de terem ou não seus direitos respeitados.

Por essa decisão, o governo imperial também buscava integrar grande parte do território indígena ao território nacional, o que foi reforçado em 1850 com a instituição da Lei de Terras, que determinava a transformação das terras ocupadas por indígenas em terras **revolutas**. Na prática, o governo imperial tomou grande parte do território indígena parasí e depois o vendeu.

Do século XIX aos nossos dias, inúmeros povos indígenas deixaram de existir como etnias diferenciadas. Porém, muitos deles estão ressurgindo hoje mediante processos de etnogêneses pelos quais reafirmam suas identidades indígenas e reivindicam direitos, sobretudo à terra coletiva, como se observa no Nordeste e no Espírito Santo. Outros, contudo, desapareceram, como foi o caso dos aldeados do Rio de Janeiro. É instigante, no entanto, vê-los também reaparecer, de certa forma, não só nas histórias que vêm sendo reconstruídas, como também nas memórias de seus descendentes.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Os índios na História do Brasil no século XIX: da invisibilidade ao protagonismo. *Historia Hoje*, v. 1, n. 2, p. 21-39, 2012. Disponível em: www.ihgbrj.org.br/RH015611036/download/39/29. Acesso em: 30 jun. 2018.

Fonte: Lemos (2023).

A presença de documentos históricos e comentários de pesquisadores no livro didático é vital para que os estudantes possam exercitar a leitura crítica e a interpretação de diferentes perspectivas sobre os eventos históricos. A Educomunicação, com sua abordagem interdisciplinar que une comunicação e educação, pode potencializar essa experiência ao incentivar o uso de diferentes mídias e formatos para apresentar os documentos históricos.

Isso, não só amplia as possibilidades de interação com o conteúdo, mas também promove um ensino mais dinâmico e interativo. Assim, a inclusão de uma variedade de documentos históricos em todas as unidades do livro didático, aliada aos princípios da Educomunicação, pode enriquecer o conteúdo curricular e preparar os estudantes para desenvolverem habilidades críticas fundamentais para sua formação intelectual e sua atuação na sociedade.

Diante das lacunas verificadas no material didático da Rede Estadual de Mato Grosso nas unidades analisadas, os boxes *Click!* se destacam como uma das poucas propostas que potencialmente incentivam a autonomia dos estudantes. Esses elementos direcionam os educandos para a Plataforma Plural, oferecendo acesso a conteúdos adicionais e informações complementares ao livro impresso. Essa iniciativa tem o mérito de ampliar as possibilidades de

aprendizagem, conectando o material didático a recursos digitais que podem proporcionar uma experiência mais interativa e personalizada.

No entanto, sua aplicação ainda é limitada, uma vez que a simples indicação de *links* ou recursos *online* não garante, por si só, que os estudantes serão orientados a utilizá-los de maneira crítica e investigativa.

Figura 27: Exemplo da seção *Click!*

Professor, o *link* apresenta uma *playlist* com uma série de vídeos curtos sobre o barão de Mauá, produzidos pelo *History Chanel* conta com o relato de estudiosos de diferentes vertentes.

As ferrovias se tornaram o símbolo da modernização durante o Segundo Reinado. O escoamento da produção cafeeira se tornou consideravelmente mais barato e conectou diversas regiões do país. A expansão da malha ferroviária contou com investimentos ingleses, que viam nela uma grande oportunidade de negócios.

Atividades: 5 a 6 | Tarefa: 5 a 6

A industrialização no Segundo Reinado

Desde a independência do Brasil, a Inglaterra sempre exerceu forte influência na economia brasileira, principalmente com o comércio de produtos industrializados.

Com o desenvolvimento da economia do café, esse quadro começou a mudar, uma vez que as exportações de café cresceram muito, principalmente para os Estados Unidos, e a economia brasileira passou a não ser tão dependente da Inglaterra.

O Brasil também passou a importar gêneros industrializados da França, dos Estados Unidos e de alguns estados germânicos, o que trouxe certa autonomia em relação aos produtos ingleses.

financieiros, geralmente empregados no comércio de seres humanos escravizados, fossem também direcionados às indústrias.

A história de Irineu Evangelista de Souza, o **Barão de Mauá**, se confunde com a industrialização do período. Mauá se inspirou nos avanços conquistados pelo capitalismo inglês em uma viagem que fez à Inglaterra. O primeiro grande negócio do empresário foi um **estaleiro**. A partir daí, em conjunto com sócios ingleses e portugueses, ele fundou um banco, que chegou a ter filiais no exterior.



Irineu Evangelista de Souza, o **Visconde de Mauá**, de Édouard Viénot, por volta de 1872.

Mauá investiu em curtumes, fundição, transporte naval, comunicação internacional por meio da

Fonte: Lemos (2023).

A imagem acima corresponde à página 36 da Unidade 3 do Caderno 3. Nela é possível identificar o ícone da seção *Click!*, que indica a presença de material disponível na Plataforma Plurall. Sobre o conteúdo em questão, Industrialização no Segundo Reinado, o estudante é convidado a acessar uma *playlist* de vídeos do *Youtube* sobre o Barão de Mauá, produzidos pelo canal *History Chanel*.

Entretanto, para acessar tais conteúdos disponíveis na Plataforma de vídeos *Youtube*, o estudante deve primeiramente acessar a Plataforma Plurall, para daí tomar conhecimento sobre quais tipos de conteúdo que se trata. Este acesso poderia ser facilitado com a presença de Código QR encaminhando diretamente para o material disponível. Desta maneira, é evidente que esta comunicação com o estudante poderia ser facilitada de maneira que o estimulasse a acessar tais conteúdos além do livro impresso, no entanto, não existe a indicação sobre o tipo de material o aguarda na Plataforma, se é um texto, um vídeo, um *podcast*, dentre outros, tendo essas informações somente no Livro do Professor.

Sob a perspectiva da Educomunicação, os boxes *Click!* têm o potencial de desempenhar um papel transformador, mas sua efetividade depende de como são acompanhados de propostas pedagógicas claras e envolventes. Para que realmente promovam a autonomia, seria necessário

que o material sugerisse atividades que incentivassem os estudantes a explorarem os recursos digitais de forma ativa, como criar resumos interativos, desenvolver apresentações multimídia ou realizar debates *online* com base nos conteúdos acessados.

Além disso, o uso desses boxes poderia ser enriquecido com perguntas instigantes ou desafios que fomentassem o pensamento crítico e a conexão com os temas estudados. Na perspectiva da Teoria da Consciência Histórica, poderiam ser utilizados como uma ponte entre os conteúdos do passado e as questões contemporâneas, promovendo reflexões que ajudem os estudantes a compreenderem a relevância histórica dos assuntos abordados. Por exemplo, ao acessar informações adicionais sobre eventos históricos, os educandos poderiam ser estimulados a relacionar esses eventos com dilemas atuais, construindo narrativas que articulem o passado, o presente e o futuro. Essa abordagem reforçaria a capacidade de os estudantes utilizarem o conhecimento histórico como uma ferramenta para interpretar e interagir com o mundo em que vivem.

Portanto, embora os boxes *Click!* representem uma tentativa válida de integrar o material didático a práticas mais modernas e dinâmicas, há muito espaço para aprimoramento. A inclusão de atividades mais interativas, alinhadas aos princípios da Educomunicação e aos objetivos da consciência histórica, poderia transformar esses elementos em verdadeiras alavancas de aprendizado, promovendo uma educação mais significativa, autônoma e crítica.

De maneira semelhante ao *Click!*, tem-se o ícone *Meu Estado*, que indica conteúdos ou contextos relacionados ao estado de Mato Grosso. Assim, sempre que algum conteúdo possa ser vinculado com a história de Mato Grosso, o ícone desta seção estará presente. Deste modo, nas unidades analisadas foi identificada a presença deste ícone em três momentos somente, primeiramente relacionando a abdicação de Dom Pedro I com impactos em Mato Grosso, sobretudo ocasionando as Rugas Cuiabanas.

O segundo e terceiro momento foi ao se tratar da Guerra do Paraguai, sobre a participação de Mato Grosso e como acabou contribuindo com o desenvolvimento econômico do estado proporcionado pelo controle brasileiro da navegação no Rio Paraguai após a Guerra.

seu próprio território no panorama histórico mais amplo.

Sob a perspectiva da Educomunicação, materiais didáticos devem considerar as realidades locais como ponto de partida para engajar os estudantes de forma mais significativa. A história local, quando bem articulada com o conteúdo nacional e global, pode ser um estímulo poderoso para promover uma aprendizagem mais contextualizada e participativa. Por exemplo, eventos como as Rusgas Cuiabanas, que possuem enorme importância histórica para Mato Grosso, poderiam ser mais bem integrados ao conteúdo sobre o Período Regencial, oferecendo aos estudantes uma visão mais clara de como os acontecimentos nacionais repercutiram em sua região.

Além disso, a ausência de tais conteúdos no Livro do Estudante reflete uma abordagem que prioriza o professor como principal intermediador da relação entre o material didático e a história local. Essa escolha negligencia a autonomia do estudante em investigar e compreender seu próprio contexto histórico. A Educomunicação sugere que o processo educativo seja mais participativo e dialógico, estimulando o protagonismo do educando. Neste sentido, seria crucial que o Livro do Estudante trouxesse explicações detalhadas sobre eventos regionais, acompanhadas de atividades que incentivassem a pesquisa, a análise e o debate sobre a relevância desses eventos no presente.

A Teoria da Consciência Histórica, por sua vez, reforça a necessidade de conectar o passado com as experiências vividas pelos estudantes. Ao integrar eventos locais como as Rusgas Cuiabanas ao material principal, seria possível fortalecer a identificação dos estudantes com os conteúdos estudados, ajudando-os a perceberem-se como sujeitos históricos. Essa abordagem não apenas enriquece o aprendizado, mas também contribui para a formação de uma consciência histórica mais crítica e contextualizada. Portanto, a necessidade de adaptação do material didático para Mato Grosso vai além de ícones ou menções superficiais. É imprescindível que a história local seja tratada com profundidade e contextualização, tanto no Livro do Estudante quanto no Livro do Professor, garantindo que o Ensino de História seja relevante, inclusivo e coerente com as realidades dos estudantes. Essa abordagem fortaleceria a conexão entre o global e o local, permitindo que os educandos reconheçam a importância de sua história na construção de narrativas mais amplas.

Neste contexto, outras seções poderiam ser incorporadas ao livro didático, enriquecendo ainda mais a experiência de aprendizado dos estudantes. Seções que incentivem a produção dos estudantes, estimulando sua criatividade e efetivando sua aprendizagem. Tais como a inclusão de atividades que envolvam a produção de *podcasts*, onde os estudantes poderiam criar episódios sobre temas históricos discutidos em sala de aula, ajudando não só a consolidar o

conhecimento adquirido, mas também desenvolveria habilidades de pesquisa, síntese e comunicação oral. Como também a criação de projetos de vídeos documentários curtos, nos quais os educandos poderiam explorar eventos históricos, entrevistando especialistas ou realizando encenações baseadas em fontes.

Além disso, a utilização de *blogs* ou jornais virtuais poderia ser incentivada, permitindo que os estudantes publiquem artigos, análises e opiniões sobre diferentes períodos e eventos históricos, podendo ser compartilhados com a comunidade escolar, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativa e interativa. Neste sentido, a mobilização da aprendizagem histórica a partir de jogos também poderia ser uma estratégia interessante a ser incorporada ao livro didático, através do uso de jogos educativos que abordem conteúdos históricos, estimulando o engajamento e a motivação dos estudantes. Outra proposta muito interessante, é o uso de plataformas de redes sociais, onde os estudantes podem criar perfis de personagens históricos e interagirem como se fossem essas figuras, discutindo eventos e contextos históricos em primeira pessoa.

Dentre as propostas de planejamento de aula presentes no Caderno do Professor, uma chamou atenção, pois integrou os recursos audiovisuais com a participação ativa dos estudantes. A proposta é que seja exibido em sala de aula trechos do filme *Mauá: imperador e rei*, com o objetivo de fomentar a discussão sobre a interferência do Estado na economia e sobre as imigrações durante o Segundo Reinado. O docente, portanto, pode propor que os estudantes pesquisem a ascendência de cada um, tomando conhecimento de suas raízes, possibilitando que os estudantes tomem ciência de sua origem e partilhe com os colegas da turma.

Figura 29: Proposta de planejamento do Caderno do Professor

<p>✶</p> <p>• (EF08H15) (EF08H16) (EF08H17) (EF08H18)</p> <p>Planejamento</p> <p>Corrija as atividades pendentes. A seguir, relembre a situação geral das revoltas republicanas, motivadas pelas insatisfações populares e das elites locais. Apesar de o governo de d. Pedro II ser relativamente menos turbulento nesse sentido, não foi livre de problemas. Explique as causas e objetivos que levaram à eclosão da Revolução Praieira. Faça com a turma as Atividades 5 e 6. Para casa, as Tarefas 5 e 6.</p> <p>✶</p> <p>• (EF08H15) (EF08H16) (EF08H17) (EF08H18)</p> <p>Planejamento</p> <p>Corrija qualquer atividade pendente. Explique o contexto subsequente da insurreição sobre a Guerra do Paraguai. Fale sobre as causas, utilizando como referência o trecho do texto que discute as diferentes correntes historiográficas para as causas do conflito.</p> <p>Apresente os diferentes pontos de vista sobre a participação de Brasil, Uruguai, Argentina e Paraguai no que é considerado o maior conflito já ocorrido na América do Sul. Use o texto para falar sobre o desenrolar da guerra, com suas batalhas principais, levando em consideração o morticínio em ambas as partes.</p> <p>Fale sobre a participação de negros escravizados no conflito e da promessa do Império de libertá-los por sua contribuição na guerra e como ela teve impacto na visão dos soldados sobre a escravidão. Para a aula, solicite as Atividades 7 a 10. Para casa, as Tarefas 7 a 10. Corrija os exercícios e tire as dúvidas pendentes.</p> <p>✶</p> <p>• (EF08H15) (EF08H16) (EF08H17) (EF08H18)</p> <p>Planejamento</p> <p>Converse com os alunos sobre as consequências da Guerra do Paraguai para o Império, conforme o texto. Enfatize a forma como o Paraguai foi arrasado no conflito, com sua economia destruída e a população, principalmente masculina, devastada.</p> <p>A guerra foi destrutiva, e qualquer herói no retratado em ambos os lados tem grandes chances de se propagação da patriotismo. A destruição foi tão intensa que até os dias de hoje o Paraguai tem um baixo IDH. Em seguida, discuta com a turma a seção Foco na... Para aula, realize as Atividades 11 e 12. Corrija os exercícios. Para casa, passe as Tarefas 11 e 12.</p>	<p>Unidade 3 – Economia cafeeira, imigração e Industrialização</p> <p>✶</p> <p>• (EF08H15) (EF08H16) (EF08H17)</p> <p>Planejamento</p> <p>A economia do Segundo Reinado começa a se apoiar principalmente na produção cafeeira. Fale sobre o breve histórico da origem do café, contextualizando-o como um produto que, cada vez mais, ganhava importância no mercado internacional, até se tornar um hábito de consumo em regiões importantes como Europa e Estados Unidos.</p> <p>Após conversar sobre o contexto do produto, fale sobre a evolução de sua produção. Apontando, o café era produzido no Rio de Janeiro e em São Paulo, no Vale do Paraíba. O trabalho escravo era a principal mão-de-obra utilizada e, mesmo com as pressões inglesas, continuava uma instituição forte.</p> <p>Depois, a produção cafeeira se torna forte no oeste paulista. Discuta com os alunos sobre o impacto do café na economia brasileira, abalada pela decadência da produção açucareira e açucareira. Finalize a aula com as Atividades 1 a 4. Para casa, solicite a realização das Tarefas 1 a 4.</p> <p>✶</p> <p>• (EF08H15) (EF08H16) (EF08H17)</p> <p>Planejamento</p> <p>Caso em sua cidade existam ferrovias, realize um levantamento de dados sobre esta estrada de ferro para compartilhar com os alunos orientando-os a realizar essa pesquisa. Organize em uma discussão sobre esse assunto em sala, de modo que os alunos sejam incentivados a pensar como uma estrada de ferro poderia contribuir para o desenvolvimento econômico de uma região no século XIX.</p> <p>Outro ponto a abordar na aula é o crescimento da importância das ferrovias durante o Segundo Reinado. Termine a aula analisando as Atividades 5 e 6. Para casa, solicite a realização das Tarefas 5 e 6.</p> <p>✶</p> <p>• (EF08H15) (EF08H16) (EF08H17)</p> <p>Planejamento</p> <p>Corrija as atividades propostas e aproveite para tirar quaisquer dúvidas. Com o objetivo de abordar o processo de industrialização no século XIX, se possível, exi-</p>	<p>ba em sala trechos do filme <i>Mauá: imperador e rei</i>, para fomentar a discussão, sobretudo a cena em que d. Pedro II e Mauá conversam sobre a intervenção do Estado na economia.</p> <p>O filme é facilmente encontrável em plataformas de vídeo e é possível que esteja disponível em escolas que têm sala de vídeo. Conduza a discussão para o tema imigração. Pergunte aos alunos sobre a ascendência de cada um.</p> <p>Sugira-se que eles pesquisem antecipadamente suas próprias raízes, buscando dados dos familiares, como país de origem, sobrenome, data de chegada (caso sejam imigrantes e tenham acesso a essa informação), aspectos culturais e, por fim, como cada família contribuiu para o desenvolvimento de sua região.</p> <p>Prossiga com o conteúdo da unidade, discutindo as informações da tabela e explicando sobre a imigração subvencionada. Ainda em aula, solicite a realização das Atividades 7 a 10. Faça a correção, tire as dúvidas. Para casa, proponha as Tarefas 7 a 10.</p> <p>✶</p> <p>• (EF08H15) (EF08H16) (EF08H17)</p> <p>Planejamento</p> <p>Explique o conteúdo da seção Foco na..., de modo que os alunos sejam organizados em grupos para a realização de trabalho coletivo. Leia com eles e, em seguida, discuta com a turma o texto sobre a imigração italiana. Solicite a realização das Atividades 11 e 12. Faça a correção e tire as dúvidas. Para casa, indique as Tarefas 11 e 12.</p> <p>Unidade 4 – Fim do Segundo Reinado: mulheres, indígenas e afrodescendentes</p> <p>✶</p>	<p>Planejamento</p> <p>Explique as motivações inglesas para a pressão imposta sobre o Império no tocantes às práticas escravistas. Relembre o papel da Inglaterra de potência industrial –se necessário, faça uma brevíssima recapitulação sobre a Revolução Industrial.</p> <p>Contextualize o Bill Aberdeen e suas consequências para o Brasil. Comente como a Lei Euzébio de Queirós finalmente significou uma ação mais efetiva, por parte do Império, no combate ao tráfico de escravizados. Discuta a consequente queda na entrada de pessoas escravizadas no país, e utilize os dados da tabela para ilustrar:</p> <p>A seguir, realize com a turma a seção Foco na... sobre a "coisificação" das pessoas nos navios negreiros e os artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Ainda em aula, passe as Atividades 1 a 4, corrija e tire as dúvidas. Para casa, peça para os alunos trabalharem as Tarefas 1 a 4.</p> <p>✶</p> <p>• (EF08H15) (EF08H16) (EF08H17) (EF08H22)</p> <p>Planejamento</p> <p>Corrija as atividades pendentes. Caso reste dúvidas, aproveite para tirá-las. Use-as como elemento a aula anterior e a atual. Discuta a Lei de Terras e abra um debate sobre este momento e se ele pode ter influência na concentração de terras nas mãos de grandes latifundiários nos dias de hoje.</p> <p>É uma oportunidade para reforçar o caráter da disciplina História como ferramenta para compreensão da realidade. Discuta também o texto sobre a agricultura familiar, dando espaço para que os alunos expressem suas próprias visões sobre o assunto. Como exercícios de aula e casa, solicite a realização das Atividades 5 e 6 e das Tarefas 5 e 6.</p> <p>✶</p>
--	---	---	---

Fonte: Lemos (2023).

Essas propostas, portanto, que dialogam com os princípios da Educomunicação, visam transformar o aprendizado da história em uma experiência dinâmica, prática e reflexiva. Elas incentivam a participação ativa dos estudantes, promovendo um ensino mais significativo e estimulante, que ultrapassa as limitações do livro didático tradicional. Incorporar tais práticas no material didático não só inovaria o ensino, mas também atenderia às necessidades e interesses dos estudantes do século XXI, tornando o aprendizado de História mais relevante e envolvente.

Sendo assim, ficou evidenciado que a Teoria da Educomunicação não se resume ao uso da internet, plataformas, tecnologias e mídias digitais em sala de aula, indo muito além disso. Para o Ensino de História, as tecnologias digitais funcionam como um caminho facilitador para alcançar a finalidade principal: a aprendizagem e a autonomia do estudante, resultando em maior lucidez e criticidade em sua vida e atuação na sociedade. E como foi possível constatar, várias são as possibilidades da prática da Educomunicação no Ensino de História e que o livro didático pode apresentar como propostas.

Neste sentido, é imprescindível que essas propostas de ações e atividades que desenvolvam a autonomia e a vivência dos estudantes apareçam como sugestões nos materiais didáticos, para serem aplicadas e incentivadas pelos professores. Considerando que a Educomunicação tem por premissa o que foi afirmado por Mário Kaplún, de que o ser humano aprende construindo, é fundamental desenvolver com os estudantes habilidades que

Por fim, o material traz sobre a situação das mulheres no século XIX, destacando a ausência de protagonismo na sociedade, tendo sempre a necessidade de estar vinculada a uma figura masculina, com o objetivo de ser uma boa mãe, esposa e preocupada com os afazeres domésticos. Entretanto, apesar do material dedicar uma unidade para contemplar estes grupos sociais durante o Segundo Reinado, a abordagem mostra ainda uma superficialidade por sua carência de fontes históricas dentro do material, não contendo narrativas de integrantes destes grupos mencionados.

O material não apresenta para o estudante narrativas dos próprios sujeitos da história, como falas de integrantes do Movimento Abolicionistas ou de ex-escravizados sobre sua integração na sociedade após a abolição, de indígenas, como também fontes e narrativas sobre o protagonismo das mulheres no século XIX.

O livro didático ser a principal ferramenta do professor não significa que ele é produzido exclusivamente para ele. Pelo contrário, ele é produzido para auxiliar o estudante em sua aprendizagem, sendo imprescindível que seja pensado a partir de sua realidade e tenha uma linguagem adequada, pois somente dessa maneira fará mais sentido e será mais atraente aos interesses dos educandos em sua aprendizagem.

Além disso, a inclusão de atividades interativas e dinâmicas no livro didático pode transformar a experiência de aprendizado, tornando-a mais engajadora e relevante. Assim, é importante que o material didático contemple diferentes métodos de ensino, incorporando elementos visuais e auditivos que atendam às variadas formas de aprendizagem dos educandos. A clareza e a simplicidade na apresentação dos conceitos, aliadas a exemplos práticos e contextualizados, podem ajudar os estudantes a relacionarem o conteúdo aprendido com suas próprias vidas e experiências.

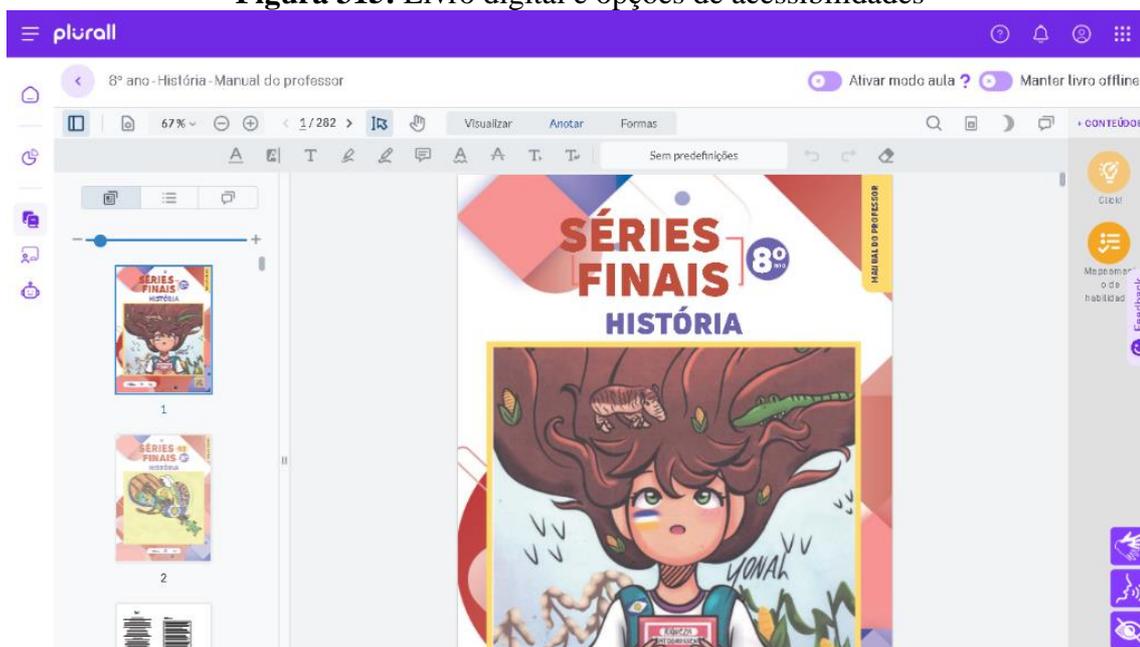
Deste modo, a dimensão da inclusão também deve ser contemplada no livro didático, garantindo que estudantes cegos, surdos e com outras deficiências tenham pleno acesso ao conteúdo educativo. Para estudantes cegos, por exemplo, a incorporação de textos em *braille*, descrições detalhadas das imagens e gráficos, além de recursos de áudio, é fundamental para a compreensão completa do material. Já para estudantes surdos, é importante a inclusão de vídeos com intérpretes de Libras (Língua Brasileira de Sinais) e legendas claras e precisas, permitindo que esses educandos acompanhem as explicações e os contextos apresentados no livro.

Também é benéfico incluir atividades interativas que possam ser realizadas em aplicativos ou plataformas digitais acessíveis, oferecendo uma abordagem multissensorial ao aprendizado. Nesta perspectiva, o material analisado impresso não faz referência a acessibilidade, entretanto, no acesso do livro digital na Plataforma Plurall existe a opção da

acessibilidade para estudantes cegos, com opções de áudio, para estudantes surdos, tendo a opções do texto em Libras e outras opções de acessibilidade como a mudança da fonte do texto e do seu tamanho, *zoom*, como também a alteração do contraste da tela para proporcionar uma visualização mais agradável.

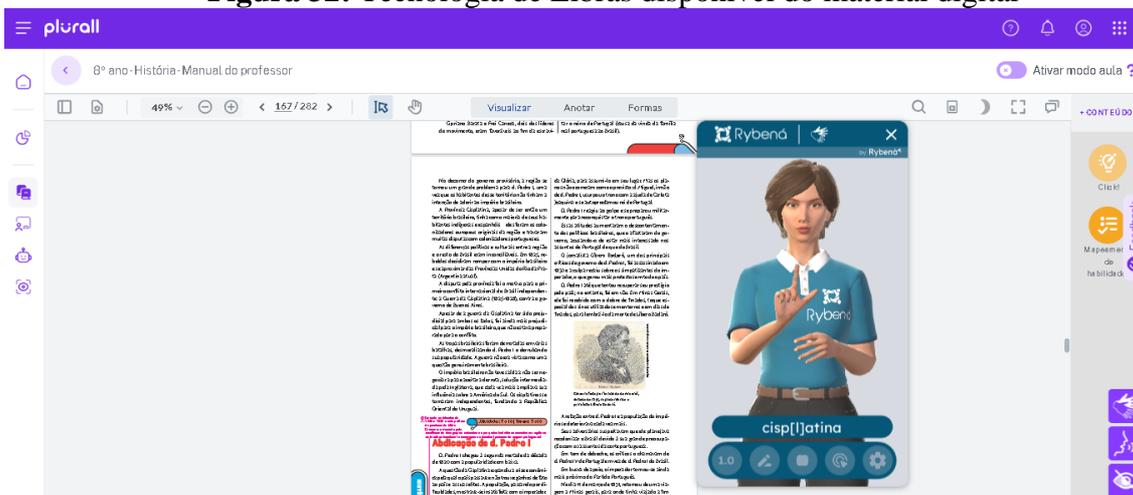
Nas figuras a seguir é possível observar o ambiente digital do livro didático disponível na Plataforma Plurall e os ícones de acessibilidade no canto inferior direito.

Figura 315: Livro digital e opções de acessibilidades



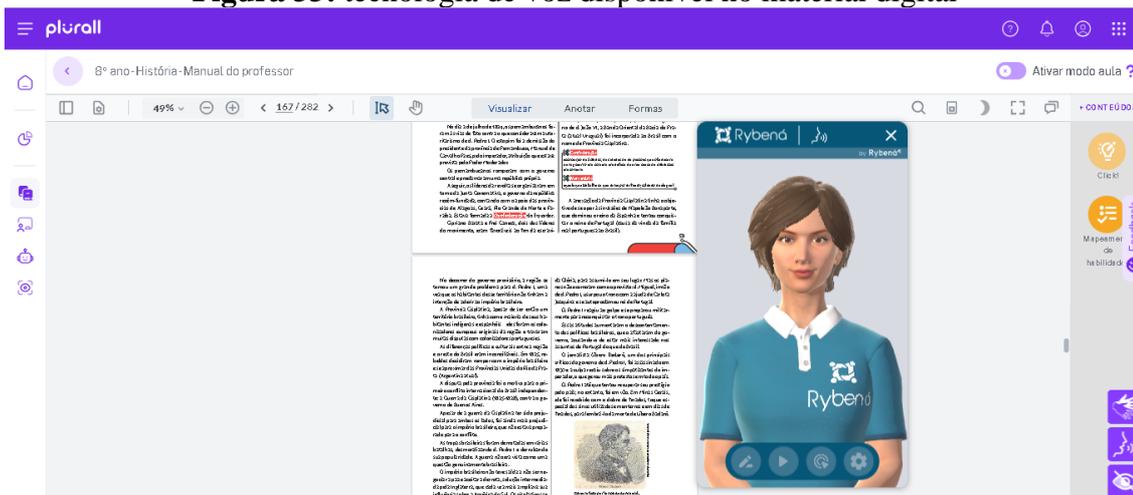
Fonte: Lemos (2023).

Figura 32: Tecnologia de Libras disponível do material digital



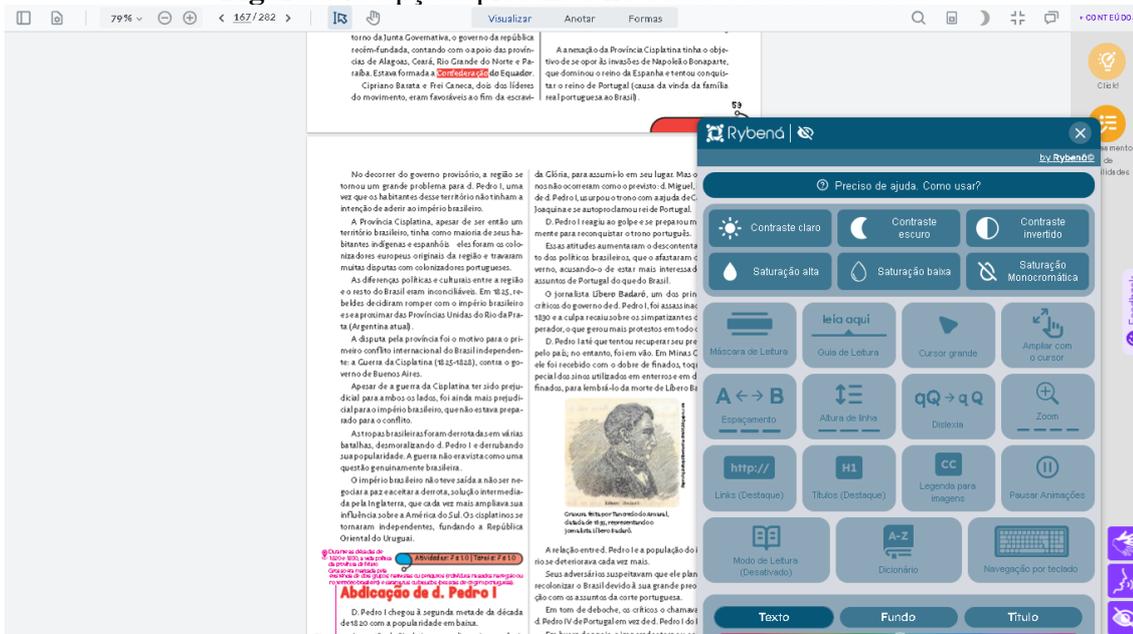
Fonte: Lemos (2023).

Figura 33: tecnologia de voz disponível no material digital



Fonte: Lemos (2023).

Figura 34: Opções presentes no botão + acessibilidade



Fonte: Lemos (2023).

A acessibilidade nos materiais didáticos é um elemento fundamental para garantir um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo e equitativo. Quando os materiais didáticos contemplam a diversidade de necessidades dos estudantes, eles não apenas cumprem seu papel educativo, mas também se tornam ferramentas de transformação social, promovendo a equidade e a participação plena de todos no processo de aprendizagem. Adaptar os recursos pedagógicos para atender estudantes com deficiência visual, auditiva, motora ou cognitiva não é um simples ajuste técnico, mas um compromisso com o direito universal à educação.

Ao garantir que o livro didático inclua recursos como textos em braille, audiodescrição, legendas em vídeos, intérpretes de Libras e atividades adaptadas, abre-se espaço para que todos

os estudantes tenham acesso ao mesmo conteúdo, eliminando barreiras que possam prejudicar seu aprendizado. Além disso, a acessibilidade não deve ser vista como um elemento secundário, mas como parte essencial do planejamento pedagógico. Ela possibilita que cada estudante, independentemente de suas limitações, participe ativamente do processo de construção do conhecimento, o que fortalece sua autoestima e senso de pertencimento no ambiente escolar.

Sob a ótica da Educomunicação, a acessibilidade amplia as possibilidades de interação, promovendo uma comunicação efetiva entre professores e estudantes, além de incentivar o protagonismo dos educandos no processo educativo. Já na perspectiva da Consciência Histórica, a acessibilidade assegura que todos os estudantes possam se engajar criticamente com o conteúdo histórico, refletindo sobre o passado e compreendendo sua relevância no presente, independentemente de suas condições físicas ou sensoriais. Assim, a acessibilidade não é apenas uma questão técnica ou legal, mas um princípio ético que reafirma o compromisso da educação em respeitar a diversidade e garantir que todos tenham oportunidades iguais de aprender, crescer e se desenvolver como sujeitos plenos.

Portanto, diante das lacunas e potencialidades identificadas na análise do livro didático do Sistema Estruturado de Ensino de Mato Grosso, ressalta-se a importância de uma abordagem pedagógica que integre a Educomunicação para fomentar um ensino mais dinâmico e participativo. A inclusão de elementos visuais, documentos históricos e atividades interativas pode transformar o aprendizado de História em uma experiência mais envolvente e significativa.

É fundamental que o material didático contemple a realidade dos estudantes, utilizando uma linguagem acessível e estratégias pedagógicas que incentivem a autonomia e a criticidade. A implementação de propostas educacionais, como a criação de *podcasts*, vídeos documentários, *blogs* e jogos educativos, pode enriquecer o processo educativo, tornando-o mais conectado com as tecnologias e mídias contemporâneas.

Assim, a combinação das práticas da Educomunicação com os princípios pedagógicos defendidos por Rüsen e Kaplún promove um aprendizado construtivo e reflexivo, essencial para a formação de cidadãos críticos e conscientes. A clareza, acessibilidade e inclusão são pilares indispensáveis para um livro didático que realmente contribua para o desenvolvimento pleno dos estudantes, preparando-os para enfrentar os desafios educacionais e sociais de maneira mais confiante e informada.

REFERÊNCIAS

KAPLÚN, Mario. **Uma pedagogia da Comunicação**. APARICI, Roberto (Org.).

Educomunicação: para além do 2.0. São Paulo: Paulinas, 2014. (Coleção educomunicação).

LEMOS, Cirilo dos Santos. **Maxi**: 8º ano: ensino fundamental, anos finais: caderno 1:

História: manual do professor / 1. ed. - São Paulo: Somos Sistemas de Ensino, 2023. (Ensino fundamental 2).

RÜSEN, Jörn. **O livro didático ideal**. Jörn Rüsen e o ensino de história / organizadores:

Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins -Curitiba: Ed. UFPR, 2011. 150 p.: tabs.: 20 cm. - (Série pesquisa; n. 168).

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação**: um campo de mediações. *Comunicação & Educação*, n. 19, p. 12-24, 2000.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educação midiática e políticas públicas**: vertentes históricas da emergência da educomunicação na América Latina. In SOARES, Ismar; VIANA, Claudemir; XAVIER Jurema (Orgs). *Educação Midiática e Política Pública*. São Paulo, ABPEducom, 2014, pg. 19-29.