



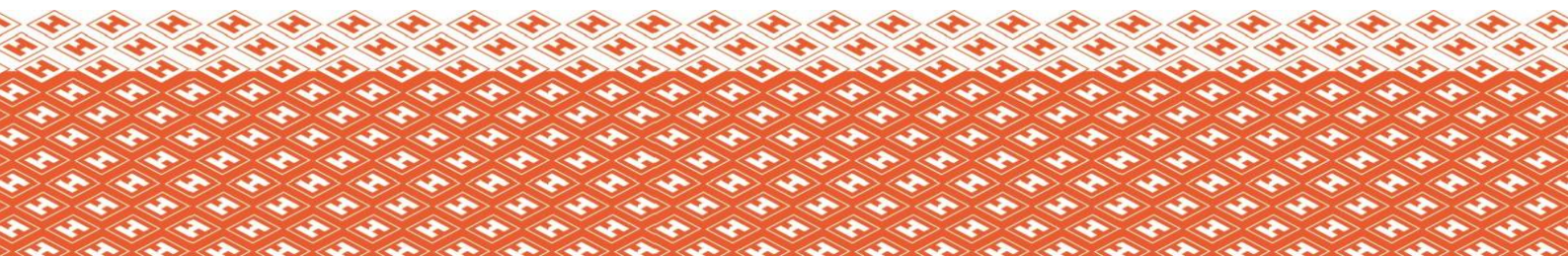
PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

THETYS ELOI MA

ENSINO DE HISTÓRIA E AS IDEIAS SOBRE O CONHECIMENTO HISTÓRICO:
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DOS CONTEÚDOS HISTÓRICOS
DOS PROFESSORES P2 DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE
SALVADOR

SALVADOR
2025



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL - PROFHISTÓRIA

ENSINO DE HISTÓRIA E AS IDEIAS SOBRE O CONHECIMENTO HISTÓRICO:
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DOS CONTEÚDOS HISTÓRICOS
DOS PROFESSORES P2 DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE
SALVADOR

Dissertação apresentada no Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), da Universidade do Estado da Bahia, Campus Salvador, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Ensino de História, sob a orientação da Professora Dra. Carolina Carvalho de Lima.

Salvador
2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pelo SISB/UNEB.
Dados fornecidos pelo próprio autor.

M111e	<p>Ma, Thetys Eloí</p> <p>Ensino de História e as ideias sobre o conhecimento histórico: práticas pedagógicas para o ensino dos conteúdos históricos do professores P2 da rede municipal de educação de Salvador / Thetys Eloí Ma. Orientador(a): Profa. Dra. Carolina Carvalho de Lima. Lima. Salvador, 2025.</p> <p>181 p.</p> <p>Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - PROFHISTORIA, Salvador. 2025.</p> <p>Contém referências, anexos e apêndices.</p> <p>1.Ensino de História. 2.Práticas pedagógicas. 3.Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 4.Conhecimento histórico. I. Lima,Profa. Dra. Carolina Carvalho de. II. Universidade do Estado da Bahia. Salvador. III. Título.</p> <p>CDD: 907</p>
-------	--

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL – PROFHISTÓRIA

Ensino de História e as ideias sobre o conhecimento histórico: práticas pedagógicas
para o ensino dos conteúdos históricos dos professores P2 da rede municipal de
educação de Salvador

Dissertação apresentada no Mestrado
Profissional em Ensino de História
(PROFHISTÓRIA), da Universidade do
Estado da Bahia, Campus Salvador, como
requisito parcial para a obtenção do título de
mestre em Ensino de História, sob a
orientação da Professora Dra. Carolina
Carvalho de Lima.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Carolina Carvalho de Lima (orientadora)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Prof. Dr. Fernando Henrique Tisque dos Santos (avaliador externo)
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Profa. Dra. Ana Cristina Castro do Lago (avaliadora interna)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Aprovada em : 17/01/2025

Dedico este trabalho ao meu pai (in memoriam), que me inspirou a amar o conhecimento e a buscá-lo com dedicação; à minha mãe, pelo apoio incondicional; e à minha filha amada, Helena, cuja luz iluminou e guiou minha trajetória. Minha gratidão a cada um de vocês.

AGRADECIMENTOS

A conclusão desta etapa tão importante da minha trajetória acadêmica não teria sido possível sem o apoio de pessoas especiais, às quais dedico meus agradecimentos.

À minha orientadora, Profa. Dra. Carollina Carvalho de Lima, agradeço a dedicação, paciência e orientações sempre precisas. Sua confiança em meu trabalho e sua generosidade em compartilhar seu vasto conhecimento foram fundamentais para que eu superasse os desafios do percurso e alcançasse este resultado.

Aos colegas do mestrado, que dividiram comigo aprendizados, ideias e desafios, construindo um ambiente de trocas que favoreceram meu crescimento.

Agradeço também aos professores do Profhistória da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), cujas aulas e contribuições ampliaram meus horizontes e fortaleceram minha formação.

Meu sincero agradecimento à Profa. Dra. Ana Cristina Castro do Lago e ao Prof. Dr. Fernando Henrique Tisque dos Santos por gentilmente aceitarem participar da banca de avaliação e pelas valiosas contribuições para o desenvolvimento desta dissertação.

Manifesto minha profunda gratidão aos professores da rede municipal de ensino de Salvador, que, com generosidade, aceitaram participar desta pesquisa, dedicando seu tempo e compartilhando suas valiosas experiências. Estendo também meu agradecimento aos alunos, que são a razão pela qual busco, continuamente, me aperfeiçoar para oferecer um ensino de qualidade.

Por fim, agradeço à Secretaria de Educação do Município de Salvador pela concessão da Licença Aprimoramento, que me permitiu dedicação exclusiva ao mestrado. Esse apoio institucional foi decisivo para que eu pudesse me concentrar plenamente na pesquisa e na construção de conhecimentos que buscam contribuir para o melhoria da educação pública.

A todos, meu muito obrigado!

RESUMO

MA, Thetys Eloi. Ensino de História e as ideias sobre o conhecimento histórico: práticas pedagógicas para o ensino dos conteúdos históricos do professores P2 da rede municipal de educação de Salvador. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Departamento de Educação – DEDC I, Salvador, 2025.

Este estudo tem como objetivo investigar as concepções de professores sobre o conhecimento histórico e suas práticas pedagógicas para o ensino dos conteúdos históricos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de Salvador. A pesquisa foi realizada com docentes com formação em Pedagogia, atuando como professor P2 de História, e adotou uma abordagem metodológica de pesquisa mista, combinando coleta de dados qualitativos e quantitativos. Através questionários semiestruturados, à luz de algumas discussões no campo do Ensino de História, foram analisadas as ideias desses professores sobre o conhecimento histórico e suas práticas pedagógicas. Os resultados revelam que, embora enfrentem desafios decorrentes da ausência de formação específica na área de História, os professores evidenciam um esforço contínuo em desenvolver e implementar estratégias pedagógicas que lhes permitam abordar o ensino da disciplina de maneira contextualizada. A pesquisa sugere a necessidade de formação continuada para esses docentes, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino de História nos Anos Iniciais.

Palavras-chave: Ensino de História. Práticas pedagógicas. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Conhecimento histórico.

ABSTRACT

MA, Thetys Eloi. History Teaching and ideas about historical knowledge: pedagogical practices for teaching historical content to P2 teachers in the municipal education network of Salvador. Dissertation (Professional master's degree in history teaching) - State University of Bahia - UNEB. Department of Education – DEDC I, Salvador, 2025.

This study aims to investigate the teacher's conceptions of historical knowledge and its pedagogical practices for the teaching of historical contents in the Early Years of Elementary School in the public school system of Salvador. The research was conducted with teachers who have a degree in Pedagogy, working as a P2 History teacher, and utilized a methodological approach of mixed research, both combining qualitative and quantitative data. Through semi-structured questionnaires, based on some discussions in the field of History Teaching, the ideas of these teachers about historical knowledge and their pedagogical practices were analyzed. The results reveal that, despite the challenges these teachers face due the lack of specific training in History, they show a continuous effort to develop and implement pedagogical strategies that enable them to teach the subject in a contextualized manner. The research suggests the need for continuous formation for these teachers, aiming to improve the quality of History teaching in the Early Years.

Keywords: History Teaching. Pedagogical practices. Early Years of Elementary School. Historical knowledge.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quantitativo de matrículas por segmento.	20
Quadro 2 - Distribuição da jornada de trabalho do professor municipal de Salvador.	26
Quadro 3 - Matriz Curricular para o ensino fundamental anos iniciais – tempo parcial (1ª versão).....	28
Quadro 4 - Horário de funcionamento do Ensino Fundamental Anos Iniciais na Rede Pública Municipal de Salvador	29
Quadro 5 - Matriz Curricular do Ensino Fundamental Anos Iniciais- tempo parcial (2ª versão)	30
Quadro 6 - Combinação de componente curricular disponíveis para atuação do P1 e P2.....	33
Quadro 7 - Possibilidade de carga horária para o 1º Regente (P1) – Anos Iniciais Ensino Fundamental (em horas-aula de 50 minutos).....	34
Quadro 8 - Possibilidade de carga horária para o 2º Regente (P2) – Anos Iniciais Ensino Fundamental (em horas-aula de 50 minutos).....	34
Quadro 9 - Outras possibilidades de carga horária para o 2º Regente (P2).....	35
Quadro 10 - Propósitos educativos na BNCC e no Referencial Municipal de Salvador	40
Quadro 11 - Organização do texto curricular	42
Quadro 12 - Princípios e pressupostos teórico-metodológicos das práticas pedagógicas e a função pedagógica da avaliação do ensino e da aprendizagem....	43
Quadro 13 - Proposta Didático-Pedagógica para o ensino.....	55
Quadro 14 - BNCC de História e o RCMAIEF de Salvador: convergências e divergências	58
Quadro 15 - Critérios para a elaboração dos indicadores de aprendizagens esperadas.....	63
Quadro 16 - Metas de aprendizagens esperadas para o 1º ano	64
Quadro 17 - Metas de aprendizagens esperadas para o 2º ano	65
Quadro 18 - Metas de aprendizagens esperadas para o 3º ano	65
Quadro 19 - Metas de aprendizagens esperadas para o 4º ano	66
Quadro 20 - Metas de aprendizagens esperadas para o 5º ano	67
Quadro 21 - Características fundamentais dos métodos mistos em pesquisa	71
Quadro 22 - Unidades de sentido e suas descrições	84
Quadro 23 - Produções textuais dos participantes da pesquisa.....	86
Quadro 24 - Bloco de Perguntas 1- Conhecendo os Participantes da Pesquisa.....	89
Quadro 25 - Bloco de perguntas 2 - Práticas Pedagógicas para o Ensino da Disciplina História (parte 1)	89
Quadro 26 - Bloco de perguntas 2 - Práticas Pedagógicas para o Ensino da Disciplina História (parte 2)	90

Quadro 27 - Bloco de perguntas 2 - Práticas Pedagógicas para o Ensino da Disciplina História (parte 3)	90
Quadro 28 - Bloco de perguntas 3 Questões sobre o Conhecimento Histórico e sua Importância para o Ensino.....	91
Quadro 29 - Afirmações sobre o ensino de História	115
Quadro 30 - Conhecimento histórico e sua relevância no ensino de História.....	118
Quadro 31 - Planejamento didático	144
Quadro 32 - Planejamento didático (continuação).....	145

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Perfil etário dos participantes da pesquisa	93
Gráfico 2 - Tempo de atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	93
Gráfico 3 - Distribuição por gênero dos participantes da pesquisa	94
Gráfico 4 - Cor ou raça dos participantes da pesquisa.....	95
Gráfico 5 - Participante possui religião ou culto	96
Gráfico 6 - Filiação religiosa dos participantes da pesquisa.....	97
Gráfico 7 - Formação acadêmica dos participantes da pesquisa	98
Gráfico 8 - Participantes da pesquisa que cursaram a disciplina de Metodologia do Ensino de História	98
Gráfico 9 - Participou de formação continuada para a disciplina História oferecido pela SMED	99
Gráfico 10 - Rede de ensino em que atuam os participantes da pesquisa.....	100
Gráfico 11 - Vínculo empregatício dos participantes da pesquisa	100
Gráfico 12 - Tempo de atuação profissional dos participantes da pesquisa na rede municipal de Salvador	101
Gráfico 13 - Tempo de atuação como Professor P2 das disciplinas História e.....	102
Gráfico 14 - Escolheu atuar como Professor P2 de História e Geografia.....	103
Gráfico 15 - Documentos e orientações curriculares mais utilizados	104
Gráfico 16 - Planejamento do Plano de Ensino	105
Gráfico 17 - Procedimentos didáticos mais utilizados	107
Gráfico 18 - Recursos didáticos mais utilizados	108
Gráfico 19 - Fontes didáticas mais utilizadas	109
Gráfico 20 - Conceitos históricos de maior desafio no trabalho com os alunos	110
Gráfico 21 - Datas e festas cívicas relevantes para trabalhar com os alunos	112
Gráfico 22 - Abordagem escolar sobre as datas e festas cívicas	113
Gráfico 23 - Percepções dos professores sobre o Ensino de História	114

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SALVADOR: O TRABALHO DOCENTE DO P2 DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA	19
2.1 A Rede Pública Municipal de Educação de Salvador	19
2.2 Plano de Carreira e Remuneração dos servidores da educação do município de Salvador: Decreto nº 8.722 de junho de 2015	23
2.3 Organização do trabalho do Professor P2 de História e Geografia – 2º Regente	32
2.4 Referencial Curricular Municipal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental	38
2.4.1 O documento curricular municipal: diretrizes pedagógicas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental	38
2.4.2 Abordagens e Orientações Pedagógicas para o Ensino e Aprendizagem de História nas turmas do 1º ao 5º ano no município de Salvador.	45
2.4.1.1 <i>Concepções de ensino e aprendizagem na disciplina História</i>	46
2.4.2.2 Perspectivas teórico e práticas no ensino e aprendizagem em História	49
2.4.2.3 Estratégias didático-pedagógicas para o ensino de História	54
2.4.3 O papel educativo da avaliação no processo de aprendizagem	59
2.4.2.3 <i>Indicadores de avaliação para o ensino e aprendizagem de História</i>	62
3.1 Classificação e etapas da pesquisa	69
3.1.1 Pesquisa bibliográfica	75
3.1.2 Pesquisa documental	77
3.2 Técnicas e procedimentos para a coleta de dados	78
3.2.1 População e amostra	79
3.3 Métodos de Construção dos Instrumentos de Coleta e Análise de Dados: Metodologia de Análise Textual e Instrumentos de Coleta	81
3.3.1 Análise Textual Discursiva (ATD): Unitarização, Categorização e Produção de Metatexto	82
3.1.3.1 <i>Etapas de Unitarização na ATD</i>	83
3.1.3.2 <i>Etapas de Categorização na ATD</i>	84
3.1.3.3 <i>Etapas de organização do Metatexto na ATD</i>	87
3.3.2 Elaboração dos instrumentos de coleta de dados	88

4. ANÁLISE DOS DADOS: IDEIAS SOBRE O CONHECIMENTO HISTÓRICO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES P2 DE HISTÓRIA DA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR	92
4.1 Conhecendo os participantes da pesquisa	92
4.2 Práticas pedagógicas no Ensino de História: metodologias e conteúdos	104
4.3 As ideias dos professores sobre o ensino de História e o conhecimento histórico.....	118
4.4 Metatexto (ATD): Capturando o novo emergente	119
5. PROPOSTA DE PRODUTO EDUCACIONAL: FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES NO ENSINO DE HISTÓRIA	130
5.1 Contextualização: o produto educacional	130
5.2 Formação continuada para o docente: justificativas e perspectivas	133
5.3 Proposta didática para o curso de formação continuada em metodologia do Ensino de História.....	138
5.3.1 Objetivos do Curso de Formação Continuada para professores em Metodologia do Ensino de História	138
5.3.2 Estrutura de elaboração do curso	139
5.3.3 Carga horária e periodicidade.....	146
5.3.4 Público-alvo da formação continuada e equipe executora	146
5.3.5 Avaliação.....	146
5.3.6 Certificação.....	148
5.4 Formação continuada para o ensino de História.....	148
CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS.....	153
APÊNDICE A – Instrumento de Coleta de Dados.....	160
APÊNDICE B - Produções Textuais dos Participantes da Pesquisa.....	169

1 INTRODUÇÃO

"História é vida"- essa era uma frase que minha professora de História repetia sempre ao final de cada aula. Embora eu não me lembre exatamente dos conteúdos abordados, recordo com nitidez sua satisfação e alegria ao ensinar. É interessante como a memória preserva fragmentos capazes de nos transportar a momentos que pareciam esquecidos no tempo. E, falando em tempo, durante muitos anos acreditei que História fosse sinônimo de memória: as lembranças de uma época, de um povo, dos grandes acontecimentos e de tudo aquilo que era considerado relevante em determinado contexto histórico. Para mim, conhecer essas memórias era uma maneira de compreender o presente e como chegamos até ele.

Minhas ideias sobre o que é História foram se transformando ao longo do tempo e adquirindo novas perspectivas. Ainda assim, não posso afirmar com certeza se encontrei uma resposta definitiva sobre o que é História; em vez disso, novas perguntas surgiram. Questiono-me sobre o propósito de ensinar História, como ensiná-la, as formas mais eficazes de fazê-lo, as teorias e metodologias são mais adequadas para o ensino da disciplina e, principalmente, o significado do conhecimento histórico.

Essas questões partem de uma professora licenciada em Pedagogia, que leciona História para turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Buscando responder o porquê ensinar e/ou estudar História, percebi a necessidade de percorrer o caminho da pesquisa para adquirir novos conhecimentos. Assim, investigar aquilo que ainda desconheço tornou-se o objetivo central deste estudo. Como afirma o educador Paulo Freire:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefares se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade." (Freire,2019, p.30-31).

A busca constante por conhecimento é um desafio que todo professor precisa enfrentar, pois é fundamental para estabelecer diálogos entre as práticas pedagógicas

e os novos saberes produzidos, e que podem enriquecer as atividades docentes. Nesse contexto, o ensino e a pesquisa estão intrinsecamente relacionados e deveriam constituir parte integrante da trajetória profissional de todo educador. A partir dos questionamentos que emergiram ao longo da minha trajetória como pedagoga no ensino da disciplina de História, procuro compreender como o ensino desse componente curricular é estruturado e implementado nas escolas públicas da rede municipal de Salvador.

De acordo com Bittencourt (2009), o ensino de História tem presença nas escolas elementares brasileiras desde o século XIX. Nas poucas instituições existentes à época, o ensino era orientado pelo método positivista, pautado na reprodução e descrição de documentos oficiais. Havia um enfoque nos grandes eventos e personagens históricos, refletindo uma abordagem tradicional que privilegiava a memorização e a exaltação de feitos considerados relevantes para a construção da identidade nacional.

Inicialmente foi objeto de poucos estudos nas escolas encarregadas de alfabetizar, mas, à medida que se organizava e se ampliava esse nível de escolarização, a partir da década de 70 do século XIX, sua importância foi ampliada como conteúdo encarregado de veicular uma “história nacional” e como instrumento pedagógico significativo na constituição da “identidade nacional” (Bittencourt, 2009, p.60).

O ensino de História ganha espaço nos sistemas escolares como um instrumento para a construção da narrativa do Estado Nacional brasileiro. Segundo Bittencourt (2009), o foco na história da pátria [...] “ensino de História para os alunos de ‘primeiras letras’ ainda está presente na organização curricular do século XXI” (Bittencourt, 2009, p. 61).

A partir da década de 1930, o ensino de História no Brasil passou a ser influenciado por propostas que introduziam a disciplina Estudos Sociais como substituta de Geografia, História e Educação Moral e Cívica no segmento da educação primária. Após a Reforma Educacional promovida pelo Regime Militar, por meio da Lei nº 5.692 de agosto de 1971, a área de Estudos Sociais foi integrada ao currículo de todo o sistema de ensino. Essas mudanças buscavam centralizar o ensino da época, reforçando a narrativa da nacionalista e cívica (Bittencourt, 2009).

Desde o início, houve dificuldades para definir claramente os conteúdos de História dentro da área de Estudos Sociais. Foi apenas a partir da década de 1980 que surgiram novas propostas curriculares para o ensino de História, elaborados por municípios, estados e pela esfera federal, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). A reintrodução das disciplinas de História e Geografia nos currículos escolares, em substituição aos Estudos Sociais, fez parte de um movimento mais amplo de reformas curriculares que afetou os sistemas educacionais de diversos países na época.

Nos Anos Iniciais da Educação Básica, o ensino de História tenta se distanciar da ênfase nos grandes personagens e seus feitos, que tradicionalmente eram exaltados nos eventos cívicos (Bittencourt, 2009). Com isso, novos atores sociais passaram a reivindicar o reconhecimento de suas histórias. Um exemplo disso é a inclusão da História da população afrobrasileira, representada por datas como o "Dia da Consciência Negra", celebrado em 20 de novembro. No entanto, durante esse período, essa inserção muitas vezes teve uma abordagem folclórica, o que reforçava a cultura escolar baseada em efemeridades, sem uma reflexão mais profunda sobre os contextos históricos e culturais dessas comunidades.

Existe a preocupação de introduzir noções e conceitos históricos dessa fase escolar, os quais serão progressivamente trabalhados ao longo de todo o ensino fundamental e ensino médio. Os PCN de História, os quais de certa forma consolidam essa tendência, têm como conceitos básicos a cultura, a organização social e do trabalho e noções de tempo/espaço históricos, a serem introduzidos a partir do processo de alfabetização (Bittencourt, 2009, p.113).

A partir desse momento, a História e a Geografia passaram a ser disciplinas específicas nos Anos Iniciais da Educação Básica. As propostas curriculares buscavam desenvolver o ensino de História a partir de elementos que estabelecessem relações entre o contexto local, o nacional e o global (Bittencourt, 2009).

O papel do ensino de História é amplamente discutido e tem sido revisto ao longo do tempo. Desde a utilização da História para a construção de uma identidade nacional até a sua vertente voltada para a formação da consciência histórica, a disciplina oferece diversas possibilidades. De acordo com Ferreira (2013), a História, isoladamente, ou qualquer outra disciplina, não é responsável por formar cidadãos. No entanto, é impossível construir cidadania sem as noções de historicidade e de

compreensão do vivido e do tempo, conceitos que o conhecimento histórico pode oferecer.

Dessa forma, consideramos que investigar as ideias sobre a natureza do conhecimento histórico e as práticas pedagógicas adotadas por professores e professoras com formação em Pedagogia, que atuam no ensino da disciplina História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pode contribuir para a compreensão dos aspectos envolvidos na educação histórica nessa etapa do ensino. Ao observar e estabelecer relações entre as ideias dos docentes sobre o conhecimento histórico e as práticas realizadas em sala de aula para o ensino dos conteúdos históricos dos alunos da rede municipal de ensino de Salvador, foi possível propor uma ação formativa para o desenvolvimento de uma prática educativa que reconhecesse as finalidades do ensino de História e o uso de diferentes abordagens para o ensino da disciplina.

Pensando nisso, esta pesquisa de mestrado teve como objetivo investigar ideias acerca do conhecimento histórico e práticas pedagógicas para o ensino dos conteúdos históricos de professores e professoras que atuam como docentes no componente História em turmas do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental, em escolas públicas na capital do Estado da Bahia

Foram analisadas as particularidades e especificidades da Rede Pública Municipal de Educação da cidade do Salvador, que adota dentro da sua Matriz Curricular, o componente História, ministrada por professores pedagogos. Essa particularidade ocorreu porque a Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED) publicou no Diário Oficial do Município (DOM) do dia 13 de julho de 201 a Portaria nº 251, que estabeleceu a implantação da reserva de 1/3 (um terço) da jornada de trabalho do professor pedagogo que atuava no Ensino Infantil, Fundamental – Anos Iniciais e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), para a realização de atividades complementares à docência. O professor teria, dessa forma, direito a 50% da reserva na unidade escolar e 50% em local de livre escolha. A Portaria também implementou alterações na matriz curricular do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de modificar o horário de funcionamento das unidades de ensino do município.

Essas mudanças provocaram alterações que impactaram principalmente no tempo de interação do professor com a turma, pois até então, o professor da Educação

Infantil, do Ensino Fundamental - Anos Iniciais e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tinha uma carga horária semanal de 20 horas em jornada parcial e 40 horas numa jornada integral com dedicação exclusiva a uma única turma. Com as mudanças, o tempo de interação de cada professor com a turma reduzido para 2/3, ficando 16 horas em tempo de jornada parcial e 32 horas em tempo de jornada integral de contato com os alunos.

Para que esse novo modelo fosse implantado, a SMED estabeleceu a função de um Professor 2º Regente - P2, que seria um professor pedagogo responsável por assumir a classe no período de reserva do Professor 1º Regente - P1. O Professor 1º Regente ficou encarregado das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, enquanto, o Professor 2º Regente - P2, assumiu as disciplinas de História e Geografia.

Considerando a nova forma de organização das disciplinas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED), o objetivo desse estudo foi investigar a seguinte questão: quais são as ideias sobre a natureza do conhecimento histórico e as práticas pedagógicas para o ensino dos conteúdos históricos de professores e professoras com formação em Pedagogia que, devido às mudanças na organização curricular, passaram a lecionar História nas escolas públicas municipais de Salvador?

Para responder essas questões, estabelecemos como objetivo central investigar as ideias sobre o conhecimento histórico e as práticas pedagógicas para o ensino dos conteúdos históricos de pedagogos que atuam como Professores P2 na disciplina História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Rede Pública Municipal de Educação de Salvador. Como objetivos específicos, visamos: conhecer a estrutura organizacional do trabalho docente dos professores P2 da disciplina História; investigar quais são as ideias sobre o conhecimento histórico e as práticas pedagógicas adotadas por esses docentes; e elaborar um Curso de Formação Continuada com propostas teórico metodológicas voltadas para situações de ensino e aprendizagem de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O estudo dessa temática se mostrou fundamental, pois o ensino de História nos Anos Iniciais da Educação Básica é, em grande parte, realizado por pedagogos que atuam como professores generalistas, responsáveis pelo ensino de disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História, para uma mesma

turma. No entanto, na Rede Pública Municipal de Educação de Salvador, as disciplinas passaram a ser divididas entre os professores pedagogos: o Professor 1º Regente (P1) é responsável pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. E o Professor, 2º Regente (P2), que passou a atuar nas disciplinas de História e Geografia ou na opção de Ciências e Práticas literárias.

Nesse contexto, buscamos compreender as ideias que professores e professoras com formação em Pedagogia possuem acerca do conhecimento histórico, além de investigar como eles estabelecem a relação entre seus saberes pedagógicos e os conhecimentos próprios da disciplina História para o ensino dos conteúdos históricos, ao assumirem uma prática diferente daquelas desenvolvidas como professor generalista. A partir das questões levantadas, a pesquisa proposta trouxe contribuições acadêmicas, escolares e sociais que se refletem na prática pedagógica em sala de aula, criando espaços para a construção de saberes que, de fato, dialogam com as necessidades tanto de estudantes quanto de professores.

Assim, ao se apropriar dos conhecimentos específicos da disciplina História, o professor poder desenvolver uma dinâmica de ensino-aprendizagem que permita aos alunos uma compreensão histórica alinhada sua etapa de desenvolvimento. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, o ensino de História no ambiente escolar deve estimular uma “atitude historiadora”, por meio de práticas de pesquisa e do conhecimento do método histórico, permitindo que professores e alunos atuem como agentes históricos no processo de ensino e aprendizagem.

A partir desses pressupostos, o estudo desenvolvido sobre as ideias dos docentes acerca do conhecimento histórico e das práticas pedagógicas para o ensino dos conteúdos históricos contribui para a construção de uma prática educativa com uma dimensão mais reflexiva e propositiva, enriquecendo a abordagem do ensino de História.

Refletir sobre as práticas pedagógicas dos professores pedagogos para o ensino de História é refletir sobre as possibilidades de uma educação histórica para a sociedade do século XXI. Como observa Isabel Barca:

[..] é tarefa complexa e, como sempre, polêmica. É complexa porque não basta passar a crianças e jovens o conteúdo que seus pais aprenderam, na escola e fora dela, como pensamento único de um determinado grupo influente. (Barca, v.7, n. 1. Pp. 5-9. Jan/Jun 2007, p. 5)

Nesse contexto, é possível perceber que as constantes transformações sociais impactam diretamente o ensino dentro da escola, e a disciplina de História, por sua natureza, estabelece um diálogo muito próximo com essas mudanças. Assim, é muito importante que os professores reflitam sobre suas práticas pedagógicas, considerando como elas estão ligadas às inúmeras visões de um mundo e às diversas histórias que precisam ser contadas.

As questões que nos levam a compreender a História como um saber essencial para a formação de crianças e jovens na escola têm suas origens no tempo presente. O passado que deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental é aquele que dialoga com o tempo atual. (Brasil, 2017, p. 295).

E para estabelecer um diálogo com o presente, com os alunos e com a escola de hoje, é necessário um conhecimento teórico, crítico e reflexivo que embasem a prática docente, reconhecendo a estreita relação entre os saberes a ensinar, os saberes para ensinar e os saberes para aprender (Caimi, 2015). Diante disso, a proposta desta pesquisa, que buscou conhecer as ideias sobre o conhecimento histórico e as práticas pedagógicas para o ensino dos conteúdos históricos dos Professores P2 da Rede Pública Municipal de Salvador, se mostra importante para o entendimento da abordagem do ensino de História oferecido aos alunos das escolas da rede.

Defender que não é possível elevar a qualidade da educação sem partir da história da prática docente, da experiência dos professores, de seus saberes acumulados, não significa desconsiderar os horizontes dos referenciais teóricos, necessários para a análise e reflexões focalizadas para o estudo. (Sampaio, 2015, p. 17)

Nesse sentido, Sampaio (2015) argumenta que a pesquisa busca responder ao problema em questão ao considerar tanto as práticas dos docentes quanto a importância do referencial teórico-metodológico. Com base nisso, utilizamos uma fundamentação teórica e metodológica para aprofundar as questões relacionadas às ideias e práticas dos professores visando responder ao problema de pesquisa. Como o objetivo deste estudo é compreender as ideias sobre o conhecimento histórico e as práticas pedagógicas dos professores, estabelecemos um diálogo com as contribuições teóricas pertinentes aos campos do Ensino de História, Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Saberes e Práticas Docentes e

Educação Histórica. Além disso, delineamos a pesquisa com base na metodologia apropriada para a sua realização.

Para fundamentar os princípios e práticas que nortearam os processos de ensino e aprendizagem no campo de História, foram mobilizados os referenciais teóricos de Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2009), que oferecem um panorama abrangente sobre o ensino da disciplina, desde sua concepção inicial até os novos modelos propostos. Circe Bittencourt (2009) contribuiu com subsídios para compreender a institucionalização da História como disciplina no Brasil.

Para analisar o ensino de História nos anos iniciais da educação básica, bem como temas e conceitos trabalhados na sala de aula, foram utilizados os estudos de Katia Maria Abud (2012) e Hillary Cooper (2012). No que diz respeito às práticas pedagógicas no ensino da disciplina História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os referenciais de Isabel Barca (2013) e Márcia Hipólite (2010) forneceram base teórica. Reflexões sobre as possibilidades de renovação da didática e das práticas no ensino de História foram embasadas nos trabalhos de Marcos Silva e Selva Guimarães (2012), Marieta Ferreira e Renato Franco (2013).

As análises relacionadas aos Saberes e práticas docentes partiram de uma perspectiva que entende os saberes como os conhecimentos acumulados ao longo da vida pessoal, acadêmica e profissional do professor, enquanto as práticas docentes são vistas como o conjunto de ações necessárias para atender às demandas do espaço escolar. Para Sampaio (2015, p. 16), a docência integra múltiplos conhecimentos permitindo que:

[...] os professores criam seus repertórios, seus recursos, suas práticas – a partir de seu *habitus* e também de textos e documentos, equipamentos técnicos, modos escolares de atuação, ambiente que rodeia a escola, notícias, e toda a informação que circula entre seus alunos: seus conhecimentos e sua cultura.”

Com base nessa perspectiva, foram incorporados os estudos de Maurice Tardif (2014), Antonio Nóvoa (2023), Ana Maria Monteiro (2007) e Paulo Freire (1996), que contribuíram para a abordagem dos saberes e práticas docentes.

Por fim, a abordagem metodológica da pesquisa foi fundamentada nos estudos de Roque Moraes e Maria do Carmo Galiuzzi (2007) sobre a Análise Textual

Discursiva, além dos referenciais de Antonio Carlos Gil (2023), José D' Assunção Barros (2015), Jonh W. Creswell e David Creswell (2021), João Mattar e Daniela Karine Ramos (2021) e Jonh W Creswell (2010), que embasaram a abordagem mista utilizada no estudo.

A partir desses referenciais, foi estruturado o percurso metodológico adotado na pesquisa, com objetivo de garantir uma análise integrada dos dados coletados. Os procedimentos metodológicos aplicados nesta pesquisa foram concebidos com o objetivo de investigar as ideias sobre o conhecimento histórico e as práticas pedagógicas de professores licenciados em Pedagogia que atuam como professores P2 de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Pública Municipal de Salvador. Para isso, adotou-se uma abordagem de métodos mistos, combinando técnicas qualitativas e quantitativas de coleta, análise e interpretação de dados, conforme proposto por Creswell e Clark (2021).

Foi realizada uma pesquisa de natureza aplicada, exploratória e descritiva. O estudo visou ampliar a compreensão do ensino de História ministrado por pedagogos sem formação específica na área, investigando os desafios e impactos dessa atuação sobre a prática docente.

O desenho metodológico adotou o projeto sequencial exploratório, no qual a coleta de dados qualitativos antecedeu a coleta de dados quantitativos, permitindo uma análise integrada e complementar. Inicialmente, realizou-se uma revisão bibliográfica e documental para fundamentar a pesquisa. Em seguida, foram aplicados questionários impressos aos professores participantes, com base no referencial teórico e nas categorias identificadas na etapa qualitativa.

Para a análise da abordagem qualitativa da pesquisa, utilizou-se a técnica de Análise Textual Discursiva de Moraes e Galliazi (2016), que permitiu identificar unidades e categorias de análise, aprofundando a interpretação dos discursos dos professores. Já os dados quantitativos foram analisados com técnicas de estatística descritiva e inferencial. O processo culminou na produção de gráficos, quadros e figuras que ilustraram os resultados obtidos. Por fim, a abordagem mista revelou-se adequada para compreender a complexidade do ensino de História nos anos iniciais sob a perspectiva dos professores pedagogos, destacando tanto os desafios enfrentados quanto as potencialidades de suas práticas pedagógicas.

Esta dissertação foi estruturada com o objetivo de contribuir para as discussões que envolvem o ensino de História nos Anos Iniciais, organizando-se em quatro seções que abordam os aspectos essenciais da pesquisa.

A primeira seção contextualiza o trabalho docente dos professores P2 de História na rede pública municipal de Salvador, destacando as especificidades de sua atuação e os desafios enfrentados no ensino de História nos Anos Iniciais. A segunda seção explora a abordagem metodológica adotada, detalhando o percurso de investigação das ideias dos docentes sobre o conhecimento histórico e suas práticas pedagógicas.

A terceira seção apresenta uma análise dos resultados da pesquisa, apoiado pelo referencial teórico e pelos dados coletados por meio dos questionários aplicado aos participantes, proporcionando uma compreensão mais profunda do tema estudado. Por fim, a quarta seção expõe o produto pedagógico desenvolvido com base na pesquisa, alinhado ao caráter propositivo dos Programas de Mestrado Profissional, como o Profhistória, e voltado para a formação continuada de professores, contribuindo para qualificação do ensino de História nos Anos Iniciais.

2 REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SALVADOR: O TRABALHO DOCENTE DO P2 DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA

As ideias sobre o conhecimento histórico e as práticas pedagógicas para o ensino dos conteúdos históricos dos professores e professoras licenciados em Pedagogia que atuam na regência da disciplina História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental são os elementos de análise deste estudo. Sendo assim, para compreender este tema, é necessário entender o contexto de surgimento da função do professor pedagogo com dedicação exclusiva ao ensino de História nesta etapa da educação básica na rede da capital baiana.

Considerando as questões levantadas, esta seção apresenta uma discussão sobre o trabalho docente do professor P2 de História e Geografia, organizado em quatro tópicos. No primeiro, contextualizamos a Rede Pública Municipal de Educação de Salvador, no Estado da Bahia, já que se trata da rede de ensino investigada. No segundo, discutimos o Plano de Carreira e Remuneração dos Servidores da Educação do Município de Salvador, que define a nomenclatura e as atribuições do Professor P2, responsável pelo ensino de História e Geografia. Na terceiro, analisamos os aspectos relacionados à organização do trabalho do Professor P2, com base nas orientações da Secretaria Municipal de Educação (SMED). Por fim, no quarto tópico, abordamos os Referenciais Curriculares Municipais para o Ensino de História, que regulamentam e norteiam as práticas desses profissionais.

2.1 A Rede Pública Municipal de Educação de Salvador

Conforme o Censo Escolar de 2022, foram contabilizadas 261.686 matrículas no Ensino Fundamental (EF) em Salvador, capital do Estado da Bahia, no ano de 2021. Esse total abrange tanto os Anos Iniciais quanto os Anos Finais do Ensino Fundamental, englobando as redes pública e privada do município. Esses dados revelam, em termos quantitativos, o impacto dos sistemas de ensino na vida da população soteropolitana. Além disso, o levantamento censitário permite analisar o crescimento das Redes e refletir sobre as políticas públicas implementadas para a melhoria da qualidade do ensino, evidenciando a necessidade de constantes ajustes e intervenções estratégicas.

O dados apresentados sobre a Rede Pública Municipal de Educação (SMED) destacam a ampla extensão da rede administrada pela Prefeitura Municipal de Salvador. Com presença em 126 bairros da cidade e nas ilhas, a rede evidencia uma grande cobertura , atendendo tanto áreas urbanas quanto comunidades mais afastadas e de difícil acesso.

A rede atende alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), abrangendo diferentes etapas e modalidades de ensino. A diversidade do público atendido confirma a complexidade do trabalho e reforça a importância de políticas públicas eficazes para atender às demandas educacionais da população.

Com cerca de 115.654 alunos matriculados, os dados ressaltam o papel da rede municipal na garantia do acesso à educação de parte da população de Salvador. Apesar da abrangência e da estrutura apresentada, ainda existem muitos desafios para manter as 423 escolas operando de forma eficaz. Entre os principais pontos de atenção estão a manutenção das unidades escolares, contratação de profissionais qualificados e fornecimento de materiais didáticos adequados. Esses fatores exigem uma gestão eficiente para que se possa atender às demandas da população e assegurar uma educação de qualidade para os estudantes.

No Quadro 1 temos o quantitativo de matrículas por segmento e ano de escolarização demonstrando a quantidade geral de turmas da rede.

Quadro 1 - Quantitativo de matriculas por segmento.

Rede de Ensino por Ano de Escolarização		Quantidade Geral de Turmas por Ano de Escolarização
Creche	Grupo 2	193
	Grupo 3	280
Pré escola	Grupo 4	388
	Grupo 5	450
Ensino Fundamental Anos Iniciais	1º Ano	708
	2º Ano	698
	3º Ano	694
	4º Ano	616
	5º Ano	537

Ensino Fundamental Anos Finais	6º Ano	336
	7º ano	239
	8º ano	194
	9º Ano	169
Educação de Jovens e Adultos I	TAP I 1º Ano	80
	TAP II 2º Ano	84
	TAP III 3º Ano	86
Educação de Jovens e Adultos II	TAP IV - 6º e 7º Ano	86
	TAP V - 8º e 9º Ano	100

Fonte: Sistema de matrícula SMED (2024)
Acesso em 05/03/2024

A análise dos dados do Quadro 1 sobre a quantidade geral de turmas por segmento revela aspectos importantes sobre as demandas e os desafios da rede de ensino municipal.

Na creche, observa-se um aumento progressivo entre o Grupo 2 com 193 turmas e o Grupo 3 com 280 turmas, indicando uma demanda crescente por vagas à medida que aumenta a faixa etária das crianças. Quando olhamos para a pré-escola percebemos que o aumento continua entre as turmas do Grupo 4 e do Grupo 5. É um crescimento que sinaliza a necessidade de ampliação da rede na mudança do segmento da Educação Infantil para o Ensino Fundamental Anos Iniciais.

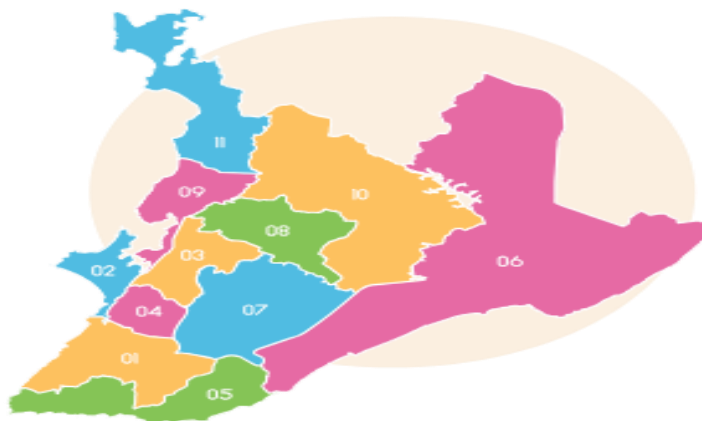
No 1º Ano do Ensino Fundamental, é onde se concentra a maior quantidade de turmas por ano de escolarização, evidenciando a alta demanda por vagas na entrada dos alunos nesta etapa do ensino. A partir do 2º Ano podemos observar um declínio no número de classe escolares. Essa redução pode ser o resultado de fatores como enturmação, abandono ou até mesmo migração para outras redes de ensino.

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, nota-se uma grande queda no número de turmas, que passa de 336 no 6º Ano para 169 no 9º Ano. Essa redução significativa pode indicar uma alta taxa de desistência escolar. Esse fenômeno precisa ser investigado para que se trabalhe no intuito de promover uma política de permanência do aluno na escola para a conclusão das etapas de ensino.

No que se refere a Educação de Jovens e Adultos I (EJA I - 1º Segmento da Educação de Jovens e Adultos), o número de turmas entre as etapas pode ser considerado estável, com pequenas variações: no TAP I (Tempo de Aprendizagem) com 80 turmas, TAP II com 84 turmas e o TAP III com 86 turmas. Já no EJA II (2º Segmento da Educação de Jovens e Adultos), observa-se um crescimento acentuado, com 86 turmas no TAP IV e 100 turmas no TAP V. Esse aumento pode indicar que há uma maior procura pela conclusão dos estudos, sugerindo uma vontade por parte desses alunos em retornar à escola para finalizar a educação básica.

Podemos observar a partir da análise dos dados apresentado na Tabela 1, uma concentração maior de matrículas nas classes de Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Isso pode ser reflexo do impacto de políticas públicas que visam a universalização da educação básica. No entanto, a diminuição das turmas nos Anos Finais e na Educação de Jovens e Adultos acende o sinal de alerta que medidas precisam ser tomadas para garantir a permanência do aluno na escola.

Figura 1: Localização das escolas por Gerência Regional de Ensino



Fonte: Site da SMED

Acesso em 05/03/2024

- | | |
|-----------------|------------|
| 1. Centro | 39 escolas |
| 2. Cidade Baixa | 24 escolas |
| 3. São Caetano | 40 escolas |
| 4. Liberdade | 23 escolas |
| 5. Orla | 38 escolas |
| 6. Itapuã | 55 escolas |
| 7. Cabula | 50 escolas |

- 8. Pirajá 31 escolas
- 9. Subúrbio I 36 escolas
- 10. Cajazeiras 45 escolas
- 11. Subúrbio II 37 escolas

As unidades escolares estão agrupadas por Gerências Regionais de Ensino (GRE), conforme demonstra a figura 1. A Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED) conta com 11 Gerências Regionais, responsáveis pelo acompanhamento, orientação e supervisão das atividades nas unidades escolares, garantindo a implementação das diretrizes educacionais e o suporte necessário às escolas da rede.

Essas unidades escolares são atendidas por aproximadamente 7.258 professoras e 1.134 professores. Observa-se que as escolas da rede municipal de educação estão presentes nas mais diversas localidades, oferecendo educação formal para crianças, jovens e adultos da cidade de Salvador, incluindo as ilhas pertencentes ao município. Ao analisarmos a amplitude da rede e seu corpo docente, podemos refletir sobre a importância do trabalho dos professores para a construção e consolidação de todo o sistema de ensino.

Assim, compreender as ideias sobre o conhecimento histórico e sua relação com as práticas pedagógicas adotadas pelos professores responsáveis pela disciplina visou fomentar uma reflexão sobre possíveis mudanças no cotidiano de alunos e professores que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A reorganização curricular do município não apenas alterou a relação entre os alunos e seus professores, como também impactou o modo de ensinar desses docentes.

2.2 Plano de Carreira e Remuneração dos servidores da educação do município de Salvador: Decreto nº 8.722 de junho de 2015

Na Rede Pública Municipal de Salvador são considerados servidores da educação os trabalhadores que exercem as atividades de docência, gestão escolar, planejamento, organização, acompanhamento e avaliação das atividades pedagógicas (SMED, 2024)

Os servidores têm a carreira regida pelo estatuto dos servidores do magistério público do município de Salvador, disposto na Lei complementar nº 36 de 30 de abril de 2004 e pelo Plano de Carreira e Remuneração dos Servidores da Educação do Município de Salvador, Lei nº 8.722 de 17 de dezembro de 2014, posteriormente regulamentada pelo decreto nº 26.168 de 19 de junho de 2015 (SMED, 2024)

A publicação do Decreto nº 26.168, de 19 de junho de 2015, estabeleceu uma nova organização do trabalho docente para o professor pedagogo. Essa legislação foi um desdobramento da Lei nº 11.738, de 2008, que instituiu o piso salarial para os profissionais do magistério público da educação básica. A aprovação dessa lei representou um avanço significativo na busca pela valorização e profissionalização do trabalho dos profissionais da educação básica.

De acordo com a Lei do Piso [...] “na composição de jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos (Lei nº 112738/2008)”. Essa disposição legal buscou garantir melhores condições de trabalho para os docentes da educação básica, destinando um tempo para o planejamento pedagógico, a preparação de aulas e outras atividades que vão além da interação direta com os alunos. Essa medida buscava, portanto, contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, proporcionando um espaço para o aprimoramento profissional e para a reflexão sobre a prática educativa.

Além disso, a reserva de 1/3 da jornada de trabalho para atividades extraclasse reconhece a complexidade e a especificidade do trabalho docente, que não se limita ao tempo em sala de aula. O trabalho pedagógico inclui tarefas como correção de atividades, atendimento a alunos e pais, participação em reuniões e desenvolvimento de materiais didáticos, refletindo a importância de valorizar o tempo destinado a essas atividades como parte integral da profissão docente.

Dessa forma, a administração pública municipal, visando adequar-se à legislação nacional, implementou mudanças que incorporaram a reserva de jornada de trabalho para os profissionais da educação básica do município de Salvador.

Conforme o Art. 20 do Decreto nº 26.168, de junho de 2015, a jornada de trabalho do professor é composta pelo período de interação com os alunos e pelo período destinado às atividades extraclasse, conforme a definição a seguir:

- I. A interação com o educando, que é o período de tempo em que desempenha atividades de regência de classe;
- II. Atividade extraclasse, que é o período tempo em que desempenha as atividades complementares de planejamento para a interação com o educando, participação na elaboração da proposta pedagógica, elaboração do plano de trabalho, na colaboração nas atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade, nas formações continuadas e outras programadas pela Secretaria Municipal da Educação.

Parágrafo único – os professores da Educação Infantil ao 5º ano deverão cumprir 50% (cinquenta por cento) da jornada destinada para atividade extraclasse na unidade de ensino ou em local designado pela SMED. (Decreto nº 26.168/2015).

Até a publicação deste Decreto, o período destinado às atividades de planejamento pedagógico não fazia parte da jornada de trabalho oficial do professor dentro das unidades escolares. Consequentemente, os docentes precisavam elaborar o plano pedagógico fora do horário regular de expediente, o que comprometia o tempo de descanso e lazer desses profissionais. Essa prática gerava uma sobrecarga significativa de atividades, pois, além das responsabilidades de ensino em sala de aula, os professores tinham que dedicar horas adicionais para planejar aulas.

A ausência de tempo de planejamento dentro da jornada de trabalho afetava não apenas o bem-estar dos professores, mas também a qualidade do ensino. Sem tempo para realizar um planejamento adequado durante o expediente, muitos educadores enfrentavam dificuldades para desenvolver práticas pedagógicas que correspondam as reais necessidades dos alunos. Além disso, a sobrecarga de trabalho muitas vezes ocasionava um esgotamento profissional, o que impactava negativamente tanto o desempenho docente e no processo de aprendizagem dos alunos.

No Quadro 2, é possível observar a configuração da jornada de trabalho dos professores da Educação Infantil ao 5º Ano do Ensino Fundamental, conforme o Art. 21 do Decreto nº 26.168/2015, que trata da regulamentação do Plano de Carreira.

Quadro 2 - Distribuição da jornada de trabalho do professor municipal de Salvador.

Carga horária do Professor	Carga horária Total	Regência	Planejamento na unidade escolar	Planejamento em local de livre escolha
Professor 40 horas em Horas-aula de 50 min	40 horas-aula De 50 min	32 horas-aula	8 horas-aula	8 horas-aula
Professor 40 em horas-aula de 60 min (hora relógio)	40 horas	26 horas e 40 min	6 horas e 40 min	6 horas e 40 min
Professor 20 horas-aula de 50 min	24 horas-aula de 50 min	16 Horas-aula	4 horas-aula	4 horas-aula
Professor 20 hora em horas-aulas De 60 min (hora relógio)	20 horas	13 horas e 20 min	3 horas e 20 min	3 horas e 20 min

Fonte: D.O.M. 11 a 13 de julho de 2015

Com a distribuição da jornada de trabalho dos professores em horas-aula de 50 minutos e a reserva de tempo para o planejamento das atividades pedagógicas, tanto na unidade escolar quanto em local de livre escolha do docente, a Secretaria de Educação do Município de Salvador precisou reformular e reorganizar a Matriz Curricular do Ensino Fundamental Anos Iniciais, da Educação Infantil e da Educação de Jovens e Adultos. Isso foi necessário para viabilizar a implementação das alterações previstas na Lei nº 8.722, de 17 de dezembro de 2014.

O professor pedagogo que atuava na Educação Infantil, no Ensino Fundamental Anos Iniciais e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com um período de interação integral com os educandos, passou a dedicar dois terços (2/3) de sua jornada de trabalho à interação com esses alunos. Observa-se que a redução ocorreu no tempo de interação do professor com a turma, sem que houvesse diminuição na carga horária dos alunos. Isso porque, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a carga horária mínima anual para essa etapa do ensino é de 800 (oitocentas) horas, distribuídas em 200 dias letivos.

É importante destacar que a regulamentação da Lei que garantiu ao educador 1/3 (um terço) de jornada de trabalho docente para a realização das atividades de planejamento e aperfeiçoamento profissional, se constitui uma conquista histórica, como aponta Fernandez e Rodrigues (2011):

Considerando-se que a promulgação da Lei nº 11.738/2008 representa um momento histórico de condensação das lutas em torno de melhores condições de trabalho e de remuneração dos trabalhadores em educação do país. Com efeito trata-se de um processo que remonta ao século XXI, porque só então as condições objetivas e subjetivas se fizeram concretas. (Fernandez; Rodrigues, 2001, p. 89)

A instituição da reserva de jornada de trabalho docente no município de Salvador trouxe condições objetivas para o aperfeiçoamento das atividades dos profissionais do ensino. O tempo para planejamento nas unidades escolares e para planejamento em local de livre escolha, abriu possibilidades para o tempo de aprendizagem do professor. Um tempo para a reflexão sobre as dinâmicas do seu cotidiano escolar.

Para a implantação da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (Lei nº 11.738/2008), foram realizados estudos com o objetivo de verificar as condições de trabalho necessárias para que os professores da educação básica pudessem exercer suas atividades, garantindo, assim, a qualidade do ensino. O estudo abordou questões relacionadas a salários compatíveis com a formação dos profissionais, à estrutura física das unidades de ensino, aos materiais pedagógicos e à composição de uma jornada de trabalho adequada, que assegurasse tempo para a preparação das aulas, avaliação da aprendizagem dos alunos, entre outras atividades.

Evidentemente, não basta que a lei determine a composição da jornada do professor. Para que essa mudança cumpra plenamente o papel pedagógico que dela se espera, deverá vir acompanhada de mudanças na escola, começando pela reorganização dos tempos e espaços escolares, interação entre disciplinas e outras medidas que serão determinadas pelas políticas educacionais e pelo projeto político-pedagógico de cada unidade escolar, gerido democraticamente por meio do conselho de escola (Estudo sobre a Lei do Piso, p 8, 2012)

Assim, para a efetivação da Lei, foi necessário um conjunto de ações por parte dos gestores públicos e das comunidades escolares, a fim de torná-la viável e garantir que a valorização da carreira do magistério estivesse atrelada à melhoria da qualidade do ensino na educação básica. Nesse sentido, o município de Salvador estabeleceu uma nova Matriz Curricular para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de modo a cumprir a Portaria nº 251/2015, criando as condições materiais necessárias para a

implantação da Reserva de Jornada dos Professores. A partir dessa Matriz Curricular, os componentes curriculares foram organizados conforme a Quadro 3.

Quadro 3 - Matriz Curricular para o ensino fundamental anos iniciais – tempo parcial (1ª versão)

		Matriz Curricular em horas-aula de 50 minutos									
Componentes Curriculares		Ciclo de Aprendizagem I						Ciclo de Aprendizagem II			
		1º Ano		2º Ano		3º Ano		4º Ano		5º Ano	
		S	Anual	S	Anual	S	Anual	S	Anual	S	Anual
Base Nacional Comum	Língua Portuguesa	7	280	7	280	7	280	7	240	7	240
	Matemática	5	200	5	200	5	200	5	240	5	240
	Ciências	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80
	História	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40
	Geografia	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40
Parte Diversificada	Educação Física (Recreação)	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80
	Arte	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80
	Língua Estrangeira	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80
Alimentação Escolar e Lazer (20 min diários)		2	80	2	80	2	80	2	80	2	80
Carga horária total em tempos de 50 minutos		24	960	24	960	24	960	24	960	24	960

Fonte: D.O.M. 06 de janeiro de 2017

Para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano de escolarização a carga horária anual de 960 (novecentos e sessenta) horas-aula de 50 minutos, que equivalem a 800 (oitocentos) horas. A carga horária semanal do aluno conforme a tabela 3, seria de 24 horas-aula de 50 minutos, distribuídas em 5 (cinco) horas-aula

em 4 (quatro) dias e 4 (quatro) horas-aula em 1 (um) dia, incluindo o período de 20 minutos do horário de intervalo para o lanche e recreação dos alunos.

No entanto, para garantir que o professor tivesse o tempo de interação com o aluno conforme a legislação vigente e que as turmas não precisassem ser liberadas um dia da semana em horário diferenciado, a Secretaria de Educação do Município de Salvador realizou ajustes na Matriz Curricular apresentada na Quadro 3. Na parte diversificada dos componentes curriculares, a carga horária da disciplina de Língua Estrangeira foi reduzida para 1 (uma) hora-aula semanal. Além disso, o horário de funcionamento das unidades escolares do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, que antes era de 4 (quatro) horas para tempo parcial, passou a ser de 4 (quatro) horas e 10 (dez) minutos, conforme a Quadro 4.

Quadro 4 - Horário de funcionamento do Ensino Fundamental Anos Iniciais na Rede Pública Municipal de Salvador

TURNO MATUTINO						
Horário	Distribuição das aulas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
07:30 às 08:20	1ª aula					
08:20 às 09:10	2ª aula					
09:10 às 10:00	3ª aula					
10:00 às 10:50	4ª aula					
10:50 às 11:40	5ª aula					
TURNO VESPETINO						
13:00 às 13:50	1ª aula					
13:50 às 14:40	2ª aula					
14:40 às 15:30	3ª aula					
15:30 às 16:20	4ª aula					
16:20 às 17:10	5ª aula					

Fonte: Elaborado pela autora

Com o acréscimo de 10 (dez) minutos na carga horária diária dos alunos, houve um aumento de 50 (cinquenta) minutos semanais, que corresponde a 1 (uma) hora-aula. Dessa forma, a Secretaria de Educação adicionou a hora-aula que foi retirada do componente curricular Língua Estrangeira e a hora-aula da ampliação do horário

de funcionamento das unidades escolares e redistribuiu para as disciplinas de História e Geografia, passando a serem duas horas-aulas semanais de carga horária para esses dois componentes.

Esses ajustes possibilitaram que o Professor Pedagogo tivesse direito a 50% de sua reserva de jornada na unidade escolar e 50% em local de livre escolha do docente, sem, contudo, aumentar sua carga horária semanal. No Quadro 5, é apresentada a nova organização a partir das modificações realizadas, incluindo o aumento de 1 (uma) hora-aula no componente curricular Ciências, que passou a contar com 3 horas-aula semanais. A área de conhecimento de Ensino Religioso, que consta na Matriz Curricular, não faz parte das disciplinas oferecidas do 1º ao 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Quadro 5 - Matriz Curricular do Ensino Fundamental Anos Iniciais- tempo parcial (2ª versão)

ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	Ciclo de Aprendizagem I									Ciclo de Aprendizagem II					
		1º Ano			2º Ano			3º Ano			4º Ano			5º Ano		
		Se ma nal	anual (50 min)	anual (60mi n)	Se ma nal	anual (50 min)	anual (60mi n)	Se Ma nal	anual (50 min)	anual (60mi n)	Se ma nal	anual (50 min)	anual (60mi n)	Se Ma nal	anual (50 min)	anual (60mi n)
I - LINGUAGENS	Língua Portuguesa	7 1	280h/a 40h/a	233h 33h	7 1	280h/a 40h/a	233h 33h	7 1	280h/a 40h/a	233h 33h	7 1	280h/a 40h/a	233h 33h	7 1	280h/a 40h/a	233h 33h
	Língua Estrangeira Moderna															
	Arte	2	80h/a	67h	2	80h/a	67h	2	80h/a	67h	2	80h/a	67h	2	80h/a	67h
	Educação Física	2	80h/a	67h	2	80h/a	67h	2	80h/a	67h	2	80h/a	67h	2	80h/a	67h
II - MATEMÁTICA	Matemática	5	200h/a	166h	5	200h/a	166h	5	200h/a	166h	5	200h/a	166h	5	200h/a	166h
III - CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências	3	120h/a	100h	3	120h/a	100h	3	120h/a	100h	3	120h/a	100h	3	120h/a	100h
IV - CIÊNCIAS HUMANAS	História	2	80h/a	67h	2	80h/a	67h	2	80h/a	67h	2	80h/a	67h	2	80h/a	67h
	Geografia	2	80h/a	67h	2	80h/a	67h	2	80h/a	67h	2	80h/a	67h	2	80h/a	67h
V - ENSINO RELIGIOSO	Ensino Religioso	1	40h/a	33h	1	40h/a	33h	1	40h/a	33h	1	40h/a	33h	1	40h/a	33h
	Carga horária anual	25 tempo s	1000 h/a	833h	25 tempo s	1000 h/a	833h	25 tempo s	1000 h/a	833h	25 tempo s	1000 h/a	833h	25 tempo s	1000 h/a	833h
	Carga horária por Ciclo	2.499h (1º Ciclo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental)									1666h (2º Ciclo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental)					

Fonte: D.O.M. 06 de janeiro de 2017

A Matriz Curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é composta por uma Parte Comum e uma Parte Diversificada. De acordo com a Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a parte comum define os critérios de orientação para os currículos dos sistemas de ensino das unidades federativas do Brasil.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação-PNE (Brasil, 2017, p. 9)

A política de Estado que elaborou a BNCC, ao estabelecer uma Parte Comum a todos os entes federativos tinha como objetivo garantir que no âmbito da educação escolar todos os brasileiros fossem regidos por princípios comuns e com igualdade de oportunidades. Contudo, o documento também considerou as diversidades regionais e culturais de um país de dimensões continentais, ao incluir uma Parte Diversificada, que possa atender ao contexto local e com autonomia para as redes estaduais e municipais compor os componentes curriculares de acordo com suas especificidades.

Na Matriz Curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Salvador, como se pode observar no Quadro 5 a Parte Comum e Diversificada são compostas por 5 (cinco) áreas do conhecimento, com componentes curriculares de caráter obrigatório, organizado por áreas do conhecimento. Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental compreende de 1º ao 5º ano e está dividido em ciclos. O Ciclo de Aprendizagem I, que é composto pelos 1º, 2º e 3º anos e o Ciclo de Aprendizagem II, com o 4º e 5º ano. Os ciclos de aprendizagem são de progressão continua só havendo retenção ao final do Ciclo I (3º ano) e do Ciclo II (5º ano).

A Base Comum e a Parte Diversificada da Matriz Curricular do município para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental é composta das áreas de conhecimento: Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes e Educação Física); Matemática (Matemática); Ciências da Natureza (Ciências); Ciências Humanas (História e Geografia); Ensino religioso (Religião). O componente religião, apesar de constar na Matriz Curricular, não é ofertado aos alunos desse segmento.

Podemos observar que o processo de implementação da reserva de jornada de trabalho para os professores municipais foi longo e gradual, envolvendo a participação ativa e a mobilização de toda a categoria dos profissionais da educação do município de Salvador. No entanto, essa medida constituiu-se como mais um

elemento do debate sobre a valorização do magistério público e a estruturação da carreira, visando à promoção de condições de trabalho mais dignas.

A reserva de 1/3 da jornada de trabalho para atividades extraclasse representa um avanço significativo na valorização do trabalho docente no Brasil. Prevista na Lei do Piso Nacional do Magistério (Lei nº 11.738/2008), essa medida assegurou que os professores tenham tempo dedicado a tarefas essenciais, como planejamento de aulas, correção de atividades, participação em formações continuadas, atendimento a pais e alunos, além de outras demandas pedagógicas que vão além do trabalho direto em sala de aula.

O tempo que o professor passou a ter disponível para planejar aulas, elaborar estratégias pedagógicas e buscar adaptações necessárias contribui diretamente para a melhoria da qualidade do ensino. Além disso, esse período permite ao docente investir em sua formação continuada, participando de cursos, grupos de estudo e outras atividades que promovem seu desenvolvimento profissional.

Com o tempo reservado para planejamento fora da sala de aula, o professor consegue equilibrar melhor sua vida pessoal e profissional, reduzindo a sobrecarga e o desgaste emocional causados pelas longas jornadas de ensino e pela organização do trabalho pedagógico. Essa mudança tem impacto direto na saúde e no bem-estar dos docentes, contribuindo para uma prática pedagógica mais eficaz e sustentável.

Essas ações contribuem para a valorização do magistério, que não se limita apenas à garantia de melhores salários, mas envolve também o reconhecimento e o respeito pelo tempo necessário para a preparação de atividades de qualidade. Ao assegurar a reserva de 1/3 da jornada para atividades fora da sala de aula, o sistema de ensino avança no reconhecimento da complexidade e da relevância do trabalho docente.

2.3 Organização do trabalho do Professor P2 de História e Geografia – 2º Regente

As disposições do Decreto nº 26.168/2015, que regulamentou o Plano de Carreira e Remuneração dos Servidores da Educação do Município de Salvador, e da Portaria nº 215/2015, que estabeleceu a Matriz Curricular para o ensino básico, Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, e Educação de Jovens e Adultos, além de definir o horário de funcionamento das unidades de ensino

e a implantação da reserva de jornada dos professores, foram fundamentais para a reestruturação da organização do trabalho do professor pedagogo.

Para que o Professor Pedagogo tivesse garantido o direito a 1/3 (um terço) de reserva para atividades extraclasse, a Secretaria de Educação do município estabeleceu a divisão dos componentes curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação de Jovens e Adultos. Com base nessa divisão, ficou definido que, para efeito de implementação da Lei, o Professor Pedagogo poderia atuar como Professor 1º Regente (Pedagogo 1 – P1) ou Professor 2º Regente (Pedagogo 2 – P2). O Quadro 6 ilustra melhor as possíveis combinações de componentes curriculares para a atuação desses docentes.

Quadro 6 - Combinação de componente curricular disponíveis para atuação do P1 e P2

Professor		Componente Curricular			
Professor Pedagogo P1	Opção 1	Língua Portuguesa	Matemática	Ciências	Práticas Literárias
	Opção 2	Língua Portuguesa	Matemática	História	Geografia
Professor Pedagogo P2	Opção 3	História		Geografia	
	Opção 4	Ciências		Práticas Literárias	

Fonte: Elaborado pela autora com base na Programação de Carga Horária 2017(SMED)

Por orientação da Secretaria de Educação do Município as combinações de componentes curriculares do Quadro 6 fica a livre escolha do professor ou da necessidade da unidade escolar. O professor 1º Regente terá 16 (dezesesseis) horas-aula de interação com uma única turma. Enquanto, o professor 2º Regente deverá ministrar aulas em 4 (quatro) turmas por turno (em horário parcial) totalizando 16 (dezesesseis) horas-aulas semanais. Nos Quadros 7, 8 e 9, temos algumas possibilidades de carga horária semanal para professores que atuam como 1º e 2º regente em classes dos anos iniciais do ensino fundamental no município de Salvador.

Quadro 7 - Possibilidade de carga horária para o 1º Regente (P1) – Anos Iniciais Ensino Fundamental (em horas-aula de 50 minutos)

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
P1 sala de aula	Artes (P1 em Planejamento)	P1 sala de aula	P2 (P1 em Planejamento em local a livre escolha)	P1 sala de aula
P1 sala de aula	Artes (P1 em Planejamento)	P1 sala de aula	P2 (P1 em Planejamento em local a livre escolha)	P1 sala de aula
P1 sala de aula	P1 sala de aula	P1 sala de aula	P2 (P1 em Planejamento em local a livre escolha)	P1 sala de aula
P1 sala de aula	P1 sala de aula	Ed. Física (P1 em Planejamento)	P2 (P1 em Planejamento em local a livre escolha)	P1 sala de aula
P1 sala de aula	P1 sala de aula	Ed. Física (P1 em Planejamento)	Língua Estrangeira (P1 em Planejamento)	P1 sala de aula

Fonte: Elaborado pela autora com base na Programação de Carga Horária 2017(SMED)

A composição da carga horária do professor é definida pela unidade escolar, levando em consideração as necessidades da escola e, sempre que possível, atendendo às demandas do docente. Ao analisarmos o modelo do Quadro 7, observamos que o Professor P1 estará na regência de classe (tempo de interação com os alunos) nas segundas, terças, quartas e sextas-feiras. Na quinta-feira, será o dia destinado ao planejamento, a ser realizado em local de livre escolha do professor.

Observamos também que, nas terças e quartas-feiras, o Professor 1º Regente (P1) terá um período destinado ao planejamento na unidade de ensino. Durante esse tempo de planejamento, a turma estará em aula com os professores especialistas e/ou o Professor 2º Regente. O tempo de planejamento dos professores é de fundamental importância para a organização do trabalho didático, pois possibilita a elaboração de ações mais estratégicas e propositivas para o desenvolvimento dos alunos.

Quadro 8 - Possibilidade de carga horária para o 2º Regente (P2) – Anos Iniciais Ensino Fundamental (em horas-aula de 50 minutos)

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Turma 3º Ano B	Planejamento na unidade Escolar do P2	Turma 3º Ano B	Turma 1º Ano B	Planejamento em local livre escolha do P2
Turma 2º Ano B	Planejamento na unidade Escolar do P2	Turma 3º Ano B	Turma 1º Ano B	Planejamento em local livre escolha do P2
Turma 2º Ano B	Turma 3º Ano B	Turma 1º Ano B	Turma 1º Ano B	Planejamento em

				local livre escolha do P2
Turma 2º Ano B	Planejamento na unidade Escolar do P2	Turma 4º Ano B	Turma 4º Ano B	Planejamento em local livre escolha do P2
Turma 2º Ano B	Planejamento na unidade Escolar do P2	Turma 4º Ano B	Turma 4º Ano B	Planejamento em local livre escolha do P2

Fonte: Elaborado pela autora com base na Programação de Carga Horária 2017(SMED)

O Professor 2º Regente (P2) também possui diversas possibilidades para a composição de sua carga horária. Conforme a Tabela 9, o professor P2 deve assumir a regência de 4 turmas, totalizando uma jornada de 20 horas semanais (em tempo parcial), com seu período de planejamento na unidade escolar ou em local de livre escolha. No exemplo do Quadro 8, o professor P2 teria aulas com turmas do 1º, 2º, 3º e ou 4º e 5º anos, por exemplo. Cada professor pode assumir no máximo 4 turmas, e, dependendo do porte da unidade escolar, será necessário um número adequado de professores P2 para atender à demanda da escola. Caso não seja possível compor as turmas dentro de uma única unidade escolar, o professor deverá complementar sua carga horária em outra unidade.

Quadro 9 - Outras possibilidades de carga horária para o 2º Regente (P2)

Turmas	Número de turmas	Horas-aula semanais
Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º Ano)	4	16 horas-aula
Educação Infantil + Ensino Fundamental Anos Iniciais	1 + 2	8 horas-aula + 4 hora-aula em cada turma
Educação Infantil + Regularização de Fluxo	1 + 1	8 horas-aula + 8 horas-aula
Regularização de Fluxo + Ensino Fundamental Anos Iniciais	1 + 2	8 horas-aula + 4 horas-aula em cada turma

Fonte: elaborado pela autora com base na Programação de Carga Horária 2017(SMED)

O Professor 2º Regente (P2), conforme ilustrado no Quadro 9, pode compor sua carga horária em turmas da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), em programas de regularização de fluxo (como os programas Se Liga e Acelera), e na Educação de Jovens e Adultos. No entanto, é importante destacar que, nas turmas do Ensino Fundamental e na Educação de

Jovens e Adultos, o Professor P2 poderá atuar apenas nas disciplinas de História, Geografia, e/ou Ciências e Práticas Literárias.

Com essa organização de carga horária, o Professor P2 pode atuar nos componentes curriculares de História e Geografia ou Ciências e Práticas Literárias. A dedicação exclusiva a um desses componentes curriculares é uma particularidade e uma especificidade dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Salvador. Até a publicação da Portaria nº 215/2015, professores com formação em Pedagogia na rede municipal não atuavam de forma específica em determinadas disciplinas.

O professor licenciado em Pedagogia possui uma formação generalista, que o habilita a lecionar em todos os componentes curriculares da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e na Educação de Jovens e Adultos. No entanto, o trajeto entre a formação docente e a prática efetiva da docência leva tempo para ser percorrido. Segundo Tardif (2014), os professores, para exercer suas atividades, necessitam de uma variedade de saberes, que são adquiridos ao longo de sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional.

[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser[...] (Tardif, p.39, 2017)

A criação da função de Professor 2º Regente (P2) impactou diretamente o trabalho cotidiano dos docentes, alterando o saber-fazer dos professores, que passaram a atuar de forma diferenciada, lecionando componentes curriculares como se fossem professores especialistas. Embora estejam habilitados a ensinar em diversas disciplinas, os saberes específicos no contexto escolar da rede municipal de Salvador são voltados para o processo de ensino-aprendizagem, com ênfase na aquisição de habilidades em leitura, escrita e cálculo.

Ao analisarmos as políticas públicas (SMED, 2024) voltadas para o estabelecimento dos parâmetros de verificação do ensino nos Anos Iniciais do município de Salvador, constatamos que elas estão focadas exclusivamente nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Nesse contexto, o município participa de

duas avaliações em nível nacional. A Prova Brasil, instituída em 2005, é aplicada a cada dois anos aos alunos do 5º e 9º anos, com o objetivo de avaliar o desempenho em Língua Portuguesa, restrito à leitura e interpretação, e em Matemática. Já a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), criada em 2013, foi concebida originalmente para aplicação anual aos alunos do 3º ano, buscando avaliar habilidades em Língua Portuguesa, incluindo leitura, interpretação e escrita, além de Matemática.

Além dessas avaliações, o município de Salvador também utiliza a Provinha Brasil, distribuída pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) para as secretarias de educação. Seu propósito é medir o desempenho dos alunos do 2º ano do ensino fundamental, com foco em Língua Portuguesa, especialmente leitura, e em Matemática.

Por fim, destaca-se o PROSA – Programa Salvador Avalia, criado em 2013 com a finalidade de avaliar o desempenho dos alunos do ensino fundamental em leitura e interpretação, escrita e matemática, reforçando o compromisso com o monitoramento do aprendizado nas áreas prioritárias.

Embora a avaliação externa seja uma ferramenta importante para fornecer dados que orientem políticas públicas e estratégias voltadas para a melhoria da qualidade do ensino, é necessário reconhecer algumas limitações. Entre elas seu foco restrito nos componentes curriculares, Língua Portuguesa e Matemática. Dessa forma, a avaliação deixa de abarcar outras áreas importantes do conhecimento, como Ciências, História, Geografia e Artes, o que limita a compreensão integral do desenvolvimento dos alunos.

Além disso, há uma pressão por resultados nas avaliações externas que consideram que o desempenho nos testes são mais importantes que uma educação mais ampla, significativa e contextualizada dentro da realidade de cada comunidade escolar. Nesse contexto, o ensino tende os conteúdos que serão cobrados nas provas, deixando de lado práticas pedagógicas que promovam uma aprendizagem alinhada com as necessidades e vivências dos alunos.

Portanto, para que as avaliações externas sejam realmente eficazes para a educação, é necessário um equilíbrio. Elas devem servir como mais um elemento apoio ao desenvolvimento educacional, e não como o único parâmetro de qualidade.

No contexto das avaliações externas, é fundamental que o trabalho diferenciado do professor P2 seja incluído no processo, garantindo sua participação ativa. Os professores P2, responsáveis pelo ensino de História e Geografia nos Anos Iniciais, podem contribuir de forma significativa para as áreas que são foco das avaliações, integrando suas práticas pedagógicas de maneira interdisciplinar, e assim, reforçando a aprendizagem dos alunos.

2.4 Referencial Curricular Municipal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Esta seção tem como objetivo analisar o Referencial Curricular Municipal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental como uma política pública voltada para essa etapa da educação básica no município de Salvador. Ela está organizada em três partes: na primeira, apresentamos um breve histórico sobre a criação do documento; na segunda, discutem-se as diretrizes e orientações pedagógicas para o componente curricular História; e, por fim, abordamos as questões relacionadas à avaliação da aprendizagem no ensino de História.

2.4.1 O documento curricular municipal: diretrizes pedagógicas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental

O documento curricular municipal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Salvador foi elaborado com o objetivo de estabelecer uma política pública que orientasse as diretrizes curriculares, visando garantir a aprendizagem dos alunos da Rede Municipal (Salvador, 2018, p. 2). A Lei nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), afirma que é necessário:

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitando as diversidades regional, estadual e local (Brasil, 2014-2024, p.61)

Nesse contexto, a Rede Municipal de Educação de Salvador buscou se integrar a um debate que já havia sido iniciado em níveis nacional e estadual. A partir de 2015,

a SMED, em parceria com o Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP)¹, iniciou o processo de elaboração das novas Diretrizes Curriculares Municipais para os Anos Iniciais, com a construção de Referenciais Curriculares para a Educação Básica (Salvador, 2018, p. 2). Para atender a essa demanda, a SMED propôs:

A construção do que foi denominado Projeto Sistema Estruturado de Ensino da Rede Municipal - Que no decorrer do seu processo de implantação passou a ser chamado de Programa Nossa Rede – Para definir a identidade da Rede Municipal de Ensino, condizente com o enquadre político e pedagógico local ao qual se somava a vocação cultural da comunidade educativa e de garantir a qualidade da educação, assegurando o acompanhamento e apoio efetivo ao trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas (Salvador, 2018, p. 2)

Para as ações de implantação e construção desse projeto foram criados Grupos de Trabalho (GTs) e uma plataforma virtual que contou com a articulação colaborativa de professores, coordenadores pedagógicos e diretores escolares.

Ao mesmo tempo em que se pensava as diretrizes para o currículo do município de Salvador ocorriam as discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenha assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2018, p.7)

A BNCC é um documento normativo que serve de referência para a criação dos currículos dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Nesse sentido, as versões preliminares do documento foram utilizadas para assegurar um diálogo com os Referenciais Curriculares do Município de Salvador.

É importante destacar que a construção de currículos está intimamente ligado às visões de mundo dos grupos que disputam o poder. Nesse contexto, o professor pode atuar como legitimador de uma ideologia dominante ou, ao contrário, promover

1

O Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP) é uma Organização da Sociedade Civil (OSC) que desenvolve ações voltadas para o fortalecimento de redes municipais de ensino, com foco na formação continuada de professores, gestores e técnicos educacionais.

discussões que ampliem o horizonte crítico, favorecendo escolhas que conciliem o currículo formal e a realidade vivida pelos alunos, atendendo às suas necessidades.

O currículo, enquanto texto ou documento burocrático, é o elemento simbólico de que o grupo entende ser formação. Todos os conceitos, valores, pensamentos e visões do grupo devem estar não só no discurso, mas principalmente no currículo, que viabiliza a prática. (Silva; Nascimento e Macedo, 2013, p.27-59)

Nesse sentido, o currículo, entendido como um documento oficial, representa aquilo que se considera ser formação, ou seja, o conjunto de conhecimentos e habilidades que devem ser ensinados aos alunos. Ele reflete o que é considerado importante transmitir aos estudantes por meio das práticas pedagógicas realizadas no cotidiano escolar. Portanto, o currículo serve como um guia para a prática educativa, transformando os discursos em ações concretas. E nesse contexto, o município de Salvador elabora seu currículo.

Com a homologação da BNCC em dezembro de 2017, a Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED) desenvolveu um documento denominado **Base Nacional Comum Curricular e a Política Nossa Rede: concepções articuladas**. Esse material evidencia como o referencial municipal se articula com as diretrizes propostas pela BNCC, destacando a integração entre as orientações nacionais e as especificidades do contexto educacional de Salvador.

Os quadros comparativos abaixo apresentam a articulação entre o documento nacional (BNCC) e o Referencial curricular local (RCMAIEF).

Quadro 10 - Propósitos educativos na BNCC e no Referencial Municipal de Salvador

BNCC	RCMAIEF
Propósito	
Sistematiza as concepções normativas que define o conjunto orgânico e progressivo para o desenvolvimento de todos os alunos da educação básica e expressa o compromisso da nação brasileira em relação a educação no intuito de promover o acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes com respeito a diversidade e a diferença. Reafirmando o compromisso com vistas a redução das desigualdades e a promoção da equidade e da qualidade do ensino e da aprendizagem.	Sistematiza as concepções e práticas estruturantes da política pública municipal do ensino fundamental. E tem o propósito de servir como base norteadora para a construção das propostas pedagógicas das instituições escolares da rede de ensino com foco na aprendizagem e no atendimento as diferenças e formação étnico-racial para a construção de uma cidadania afirmativa.

Fonte: Elaborada pela autora com a partir Base Nacional Comum Curricular e política Nossa Rede: concepções articuladas (Salvador, 2018, p. 6)

A BNCC e o Referencial Curricular de Salvador quanto aos seus propósitos são documentos normativos para a construção de políticas e materiais pedagógicos. Enquanto, o documento nacional enfatiza a qualidade do ensino e aprendizagem como forma de superar as desigualdades e promover a equidade, o RCMAIEF destaca a aprendizagem, o atendimento as diferenças e a formação étnico-racial como pontos centrais do documento local.

Enquanto, a BNCC coloca de forma ampla questões relacionadas ao respeito e às diferenças culturais sem uma ampliação efetiva de conteúdos sobre História da África e História Indígena o Referencial local destaca a temática étnico-racial reforçando sua obrigatoriedade. No documento a formação étnico-racial está relacionada a construção de uma cidadania afirmativa. A educação para a diversidade contribui para a valorização da pluralidade dos sujeitos como forma de superar as desigualdades (Salvador, 2015, p.18).

A Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História da África e da história afro-brasileira em todas as escolas do país, e a Lei 11.645/08, que acrescentou a essa obrigatoriedade o ensino de história e cultura indígena, representam marcos significativos na promoção de uma educação mais inclusiva e plural no Brasil. Ao incorporar essa legislação às diretrizes pedagógicas municipais, do documento curricular não apenas trabalha para combater o racismo, mas também ressignificar a forma como a história e a cultura desses povos são abordadas no ambiente escolar.

Estudar as contribuições históricas, culturais e sociais de africanos, afro-brasileiros e indígenas, proporciona ao aluno uma visão mais ampla da formação da identidade nacional. E dessa forma, o reconhecimento e valorização de toda diversidade étnico-racial como elemento central da História brasileira, indo além da perspectiva eurocêntrica tradicional.

No entanto, a aplicação efetiva da lei depende de um comprometimento das instituições e de políticas de Estado que deve incluir formação continuada de professores, a capacitação de colaboradores, a elaboração de material didático e uma reflexão crítica sobre a questão racial dentro da sociedade local e nacional. Esses são esforços importantes para garantir a legislação vá além de uma norma legal, transformando-se em instrumento real de promoção de equidade social.

O Quadro 11 apresenta as orientações presentes nos documentos oficiais, destacando como a BNCC e o RCMAIEF de Salvador estruturam os textos curriculares.

Quadro 11 - Organização do texto curricular

BNCC	RCMAIEF
Organização	
Organização em quatro capítulos <ol style="list-style-type: none"> 1. Introdução 2. Estrutura 3. A etapa da Educação Infantil 4. A etapa da Educação Fundamental 	Organização em três capítulos <ol style="list-style-type: none"> 1. Princípios da educação municipal 2. Pressupostos teóricos-metodológicos das práticas pedagógicas 3. A função pedagógica da avaliação do ensino-aprendizagem

Fonte: Elaborada pela autora com a partir Base Nacional Comum Curricular e política Nossa Rede: concepções articuladas (Salvador, 2018, p. 6)

O documento nacional está organizado em quatro capítulos como demonstra o Quadro 11. Na introdução estão explicitados a definição do que é a BNCC, os embasamentos legais e o pacto interfederativo que estabeleceu os marcos de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os estudantes têm direito.

Em sua estrutura a BNCC coloca as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a educação básica em cada nível de ensino como forma de garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes (BNCC, 2018, p. 23). Nos capítulos três e quatro, estão as orientações normativas para o desenvolvimento das diretrizes para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Finais.

O RCMAIEF de Salvador está organizado em três capítulos. No primeiro capítulo, são apresentados os princípios para a educação municipal, incluindo as concepções de escola e infância, os referenciais curriculares e a formação étnico-racial para a construção da cidadania. No segundo capítulo, são expostos os pressupostos teórico-metodológicos das práticas pedagógicas, abordando questões relacionadas ao ensino-aprendizagem, a visão integrada das áreas de conhecimento e as concepções por área — ensino, aprendizagem e orientações pedagógicas e didáticas. Por fim, no terceiro capítulo, o documento discorre sobre a função pedagógica do ensino e da aprendizagem.

No quadro comparativo 11 é possível observar que na estruturação de sua organização o RCMAIEF de Salvador dedica todo terceiro capítulo a política de avaliação da aprendizagem. Segundo o texto:

A avaliação é um processo regulador que oferece informação sobre o funcionamento das situações didáticas, possibilitando tomar decisões e reorientar o ensino e fazer os ajustes necessários para avançar até o cumprimento dos objetivos propostos (Salvador, 2015, p. 116)

No documento a avaliação é uma ferramenta de conhecimento e deve ser utilizada conforme seus objetivos e funções, de forma diagnóstica, formativa e final.

Tendo em vista a articulação entre os documentos nacional e local, o Quadro 12 a seguir mostra o comparativo entre os princípios e pressupostos teórico-metodológicos das práticas pedagógicas e a função pedagógica da avaliação do ensino e da aprendizagem.

Quadro 12 - Princípios e pressupostos teórico-metodológicos das práticas pedagógicas e a função pedagógica da avaliação do ensino e da aprendizagem

Princípios e pressupostos teóricos metodológicos das práticas pedagógicas	
Desenvolvimento de competências	Concepção das áreas do conhecimento
Direitos de aprendizagem	Aprendizagens esperadas
Não se aplica	Função pedagógica da avaliação do ensino e da aprendizagem
Não se aplica	Formação continuada de educadores

Fonte: Elaborada pela autora com a partir Base Nacional Comum Curricular e política Nossa Rede: concepções articuladas (Salvador, 2018, p.6)

Os princípios e pressupostos teóricos metodológicos da BNCC possui foco no desenvolvimento das competências. Para o texto da base competência:

É definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BNCC, 2018, p. 8).

O documento nacional estabelece a aquisição de dez competências gerais que serão desenvolvidas de forma integrada com os componentes curriculares.

No documento da base nacional o direito de aprendizagem na etapa dos anos iniciais do ensino fundamental é posto como um período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

A BNCC do **Ensino Fundamental – Anos Iniciais**, ao valorizar as situações de aprendizagem, aponta para a necessária **articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil** tal articulação precisa prever **progressiva sistematização** dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de **novas formas de relação** com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos (Brasil, 2018, p. 55-56).

Os direitos de aprendizagem nesse contexto, pretende dar continuidade a transição que acontece entre as etapas de ensino para garantir ao aluno situações lúdicas de aprendizagem nos anos iniciais.

O documento Referencial de Salvador dentro dos seus pressupostos teóricos e metodológicos trabalha com a concepção de área de conhecimento com competências específicas para cada uma delas.

Propõe-se, portanto, um currículo que priorize a problematização e a investigação em todas as áreas, com um trabalho coletivo que rompa as fronteiras das várias áreas do conhecimento, ao mesmo tempo que respeita a especificidade de cada área. Ou seja, com o equilíbrio necessário à integração, à articulação e ao entrelaçamento entre os saberes de cada área e o aprofundamento necessário a cada uma delas em cada ano do ensino (Salvador, 2015, p. 25)

Segundo o RCMAIEF, o trabalho por áreas de conhecimento possibilita a construção de um currículo mais integrado e contextualizado com a realidade local.

O Quadro comparativo 12 indica que o documento de Salvador põe a aprendizagem em uma perspectiva diferente da BNCC. Ao invés dos direitos de aprendizagem são postos aprendizagens esperadas.

As aprendizagens esperadas são o mínimo, o essencial que precisa ser atingido na Rede Municipal de educação ao longo de um ano. Quando se fala em mínimo, em geral, o imaginário remete à ideia de pouco, empobrecido ou frágil, porém não é disso que se trata. A ideia é que os alunos avancem o máximo possível, mas não se pode aceitar ter alunos que alcancem menos que o mínimo necessário para que se atenda ao seu direito de aprender. Aqui a ideia de mínimo está ligada a DIREITO de TODOS (Salvador, 2015, p. 42)

As aprendizagens esperadas estão diretamente relacionadas aos conteúdos que serão trabalhados ao longo do ano para que os alunos alcancem determinada

competência. E para isso, os professores devem organizar uma série de ações que ajudem aos estudantes atingirem os objetivos de aprendizagem esperados.

O Referencial local também sinaliza a questão da formação continuada de educadores. Embora não haja no documento orientações específicas de como se dará essa formação, há menções durante o texto de sua necessidade para algumas áreas de atuação como por exemplo o ensino de História.

Alguns desafios se impõem neste segmento da Educação Básica. Primeiro, professores e historiadores precisam transformar a História e suas inúmeras temporalidades em saber histórico escolar para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo a formação polivalente da Pedagogia, aliada às especificidades da disciplina e sua complexa historiografia, requer uma formação continuada dos professores que atuam nesse segmento. Terceiro, apostar nos caminhos da História ensinada para crianças, no desenvolvimento de competências e habilidades relevantes, para garantir a possibilidade de uma formação qualificada (Salvador, 2015, p.81).

A partir dos pontos abordados e dos quadros comparativos que foram apresentados observa-se que há um diálogo entre o referencial nacional e o local. No entanto, o documento municipal amplia sua abordagem quando se refere a formação étnico-racial e a questão da avaliação do ensino e da aprendizagem.

O breve histórico apresentado até aqui sobre a implantação do Referencial Curricular Municipal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Salvador serviu como base para a compreensão das diretrizes teórico-metodológicas utilizadas na concepção dos pressupostos teóricos do componente curricular História, a partir dessas informações, serão discutidas as orientações didáticas e pedagógicas para o ensino do componente curricular História.

2.4.2 Abordagens e Orientações Pedagógicas para o Ensino e Aprendizagem de História nas turmas do 1º ao 5º ano no município de Salvador.

Esta seção apresenta os aspectos relacionados às concepções, correntes de pensamento e princípios organizadores que orientam o Referencial Curricular Municipal de Salvador (RCMAIEF) para o ensino, aprendizagem e avaliação de História. Nesta apresentação, utilizaremos a estrutura textual do documento,

ressaltando as partes essenciais para a sua compreensão. Com o objetivo de compreender essas concepções, utilizaremos referenciais teóricos de autores que discutem a área, como uma forma de aprofundar a análise e interpretar de maneira mais detalhada as ideias presentes no documento.

Para pensar o ensino de História nas propostas curriculares, é preciso compreender os objetivos, as posições políticas e as questões teórico metodológicas que orientam sobre o papel formativo dessa disciplina.

O currículo, por sua vez, não deve ser visto como um elemento neutro, mas o resultado de escolhas intencionais, carregadas de visões de mundo e interpretações históricas. Essas escolhas refletem o propósito da disciplina em formar cidadãos críticos, capazes de compreender as relações sociais e os processos históricos presentes na sociedade em que vivem. Nesse sentido, o entendimento do currículo como uma construção social e política é fundamental para pensar o ensino de História para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

2.4.1.1 Concepções de ensino e aprendizagem na disciplina História

O RCMAIEF (Salvador, 2015) parte do princípio de que o ensino de História nos Anos Iniciais deve começar a partir das experiências próximas às crianças, considerando aquilo que elas conhecem e vivenciam. Esse enfoque permite que a criança perceba a si mesma como um "sujeito histórico", alguém que participa da História. Ao compreender essa ideia, a criança passa a estabelecer conexões entre sua própria vida e o passado, percebendo que a História é dinâmica e envolve a todos.

É consenso que o ensino de História nos anos Iniciais do Ensino Fundamental deve partir da existência da própria criança, a identidade do sujeito histórico para com sua própria vida, de forma que a extensão posterior seja a compreensão da dinâmica da História. (Salvador, 2015, p. 81)

A partir do reconhecimento da criança como sujeito histórico, o ensino avança para uma compreensão mais ampla dos eventos históricos e de como eles se conectam e influenciam as sociedades como um todo. Dessa forma, a aprendizagem se torna mais significativa para a criança, pois ela percebe que a História faz parte de sua vida, de sua família, de sua escola e de seu bairro, expandindo gradualmente para contextos mais amplos.

É enfatizado um ensino de História onde o ponto de partida para o aprendizado histórico é a percepção da criança como sujeito histórico, ou seja, uma pessoa que participa e vivencia os eventos históricos em seu dia a dia. Para que esse processo seja realizado de forma significativa, se faz necessário a intervenção do professor, que deve orientar e contextualizar todo esse processo de aprendizagem.

Na intermediação necessária entre o professor, o conhecimento e o estudante, é importante considerar que as maneiras de ser, sentir e saber o mundo, devem perpassar pelas vivências e não pelo paradigma que a História é uma ciência decorativa, baseada exclusivamente na memorização dos fatos. (Salvador, 2015, p. 81)

Esse pensamento busca uma abordagem mais significativa, tentando se afastar do modelo tradicional baseado na memorização dos fatos. O papel do professor como mediador entre o conhecimento e o aluno, é de levar em conta as experiências, sentimentos e visões do estudantes sobre o mundo.

Os métodos de ensino baseados na memorização correspondiam a um entendimento de que “saber história” era dominar muitas informações, o que, na prática, significava saber de cor a maior quantidade possível de acontecimentos de uma história nacional. (Bittencourt, 2009, p. 69)

Para a autora, a utilização da memorização na aprendizagem histórica atende a um determinado momento histórico e não deve ser analisada fora do contexto em que foi criado. A crítica que ela realiza não é a memorização em si, mas ao uso de métodos que visam apenas uma memorização mecânica, uma simples repetição de fatos, sem uma compreensão consciente do conteúdo. Por outro lado, ela destaca que a capacidade de memorizar de forma intencional com a assimilação dos conceitos e da relação entre os fatos, permite ao aluno desenvolva o conhecimento histórico de forma crítica e contextualizada.

A aprendizagem histórica para ser vivencial e reflexiva, requer que os professores detenham não apenas saberes e habilidades sobre como ensinar, mas também conhecimentos sobre aprendizagem, em especial a aprendizagem histórica. Isso significa que o ensino da disciplina requer uma formação acerca dos aspectos teóricos da História e de sua metodologia, além de conhecimentos sobre como

crianças e jovens lidam e processam conteúdos históricos, permitindo ao professor proporcionar experiências de aprendizagem mais significativa para os alunos.

Primeiro, professores e historiadores precisam transformar a História e suas inúmeras temporalidades em saber histórico escolar para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo a formação polivalente da Pedagogia, aliadas às especificidades da disciplina e sua complexa historiografia, requer uma formação continuada dos professores que atuam nesse segmento. Terceiro, apostar nos caminhos da História ensinada para crianças, no desenvolvimento de competências e habilidades relevantes, para garantir a possibilidade de uma formação qualificada. (Salvador, 2015, p. 81)

Professores pedagogos e historiadores precisam pensar a História acadêmica, com suas temporalidades e complexidades para que as crianças possam compreendê-la. Isso envolve a seleção de conteúdos e conceitos que permitam aos alunos compreenderem o tempo histórico nas suas diversas relações com o presente.

Nesse sentido, o professor pedagogo com uma formação generalista, para atuar nos anos iniciais, precisa adquirir uma série de conhecimentos específicos de História. Assim o Referencial Curricular de Salvador enfatiza a necessidade da formação continuada, como uma forma de garantir ao professor as competências necessárias para ensinar a disciplina. Nessa direção a formação do professor desempenha um papel essencial para a melhoria da qualidade do ensino e valorização da carreira docente.

A formação estaria intimamente imbricada ao conceito de profissionalização. Além de significar um direito e um dever, a formação inicial e a continuada constituem um tempo e um espaço de aprendizado, de produção de conhecimentos e identidades, de reflexão e ação, de trabalho coletivo de sujeitos históricos – professores e alunos dos diferentes níveis de ensino. (Silva; Selva, 2012, p. 26)

Segundo Silva e Selva (2012), a formação docente é um processo contínuo e fundamental para o desenvolvimento profissional, aprendizado e construção do conhecimento. Ela é um dever do Estado, pois este precisa garantir as condições necessárias para que essa formação ocorra. A continuidade dos estudos é essencial para que os professores possam se preparar para orientar os alunos no sentido de um ensino de História não apenas focado na transmissão dos conteúdos, mas no

desenvolvimento de competências relacionadas ao pensamento histórico, que envolve por exemplo, a análise e confronto de diferentes fontes, a interpretação das experiências no passado a partir de evidências históricas e a compreensão das relações entre passado, presente e futuro.

2.4.2.2 Perspectivas teórico e práticas no ensino e aprendizagem em História

De acordo com a BNCC, o ensino de História nos Anos Iniciais "contempla antes de mais nada, a construção do sujeito" (Brasil, 2018, p. 401), permitindo que a criança desenvolva sua identidade por meio da conscientização de si mesma e dos outros. Conforme esse documento normativo, do 1º ao 5º ano, as habilidades dos alunos devem ser trabalhadas com diferentes níveis de complexidade, respeitando as etapas de desenvolvimento dos estudantes. Esse processo de desenvolvimento da identidade se consolida ao final do 5º ano, quando os alunos internalizam noções de cidadania, direitos e deveres.

Observamos que a visão de um ensino de História por meio dos círculos concêntricos, voltada para o desenvolvimento do sujeito histórico nos alunos, é uma abordagem presente tanto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto no Referencial Curricular Municipal de Salvador (RCMAIEF). Essa estratégia busca organizar o ensino de maneira gradual e significativa, partindo dos contextos mais próximos e familiares às crianças, como suas experiências pessoais e de histórias locais, expandindo para contextos regionais, nacionais e globais.

Essa progressão, visa construir um aprendizado que respeite as etapas de desenvolvimento do pensamento dos alunos, permitindo que compreendam a História como algo vivo, ligado à sua própria identidade e ao seu papel enquanto sujeitos históricos. Também tem o objetivo de propiciar uma aprendizagem contextualizada, onde o aluno reconhece sua própria história e consegue estabelecer ligações com os acontecimentos históricos mais amplos, contribuindo para a ampliação de sua visão histórica.

A organização curricular proposta pela BNCC é amplamente utilizada nos currículos municipais para orientar o ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Já no final do século XIX, Rui Barbosa (1882) já recomendava em seus pareceres que, na escola primária, a História tinha que partir do que era mais familiar

e próximo geograficamente dos estudantes. No entanto, de acordo com Nilton Pereira (2019, p 39):

Essa estratégia de organização curricular está relacionada com a instituição dos estudos sociais como área de conhecimento, em substituição à história e à geografia, mediante Lei nº 5.692/71, quando a Ditadura Civil-Militar constitui de modo mais significativo um arsenal ideológico a fim de construir a hegemonia e o consenso em relação ao estado ditatorial [...]

Durante o período da ditadura militar no Brasil, as aulas de História e Geografia passaram a ser vistas como espaços que estimulavam a crítica e a reflexão. Por esse motivo, o Estado buscou exercer um controle ideológico mais rígido sobre essas disciplinas. Assim, elas foram substituídas pelos Estudos Sociais, que adotavam a metodologia dos círculos concêntricos como forma de fragmentar a compreensão da realidade temporal e espacial. Essa estratégia isolava cada nível de estudo, impedindo a conexão entre as diferentes dimensões e limitando a capacidade de análise crítica e contextualização histórica. (Pereira; Ferreira e Oliveira, 2019, p. 39-43).

Apesar de suas vantagens, a metodologia dos círculos concêntricos também enfrenta críticas. Entre elas a possível limitação na abordagem crítica dos conteúdos, especialmente se o ensino se focar apenas no local e não conseguir ampliar adequadamente para contextos mais amplos. Além disso, há o risco de se criar uma visão fragmentada da história, caso não se estabeleçam conexões claras entre os diferentes níveis dos círculos.

Observa-se que a organização por círculos concêntricos é uma estratégia eficaz para o ensino de História nos Anos Iniciais, ajudando a construir um aprendizado significativo e progressivo. No entanto, ela requer uma implementação cuidadosa para garantir que o conhecimento seja conectado e contextualizado de forma crítica e abrangente.

A ideia de que o ensino de História nos Anos Iniciais deve ser iniciado a partir de experiências próximas às crianças e de sua própria identidade está alinhada as teorias de aprendizagem, principalmente de Jean Piaget e de Lev Vygotsky, devido aos estudos realizados sobre desenvolvimento cognitivo e a formação de conceitos nas crianças.

Segundo Piaget, a criança constrói seu conhecimento a partir de experiências concretas e ao interagir com o mundo exterior. Na etapa inicial da educação básica, o ensino deve respeitar o nível de desenvolvimento do aluno, começando pelo que é mais próximo até alcançar contextos mais complexos. Já Vygotsky enfatiza a interação social e cultural na aprendizagem. Também enfatizando a necessidade de o ensino partir de experiências da criança e de sua relação com o contexto social, utilizando o que é conhecido por ela para que se desenvolva uma compreensão gradual.

O desenvolvimento cognitivo das operações concretas para Piaget (2017), se inicia no período compreendido entre 7 e 11 anos, quando a criança começa a aprimorar o raciocínio lógico. Nesse estágio ela alcança um novo nível de equilíbrio mental devido aos processos de interiorização, coordenação e descentralização. Segundo o autor, o domínio dessas habilidades conduzem à capacidade de reversibilidade operatória, que permite às crianças realizarem mentalmente operações lógicas. Essas operações concretas são importantes para aprendizagem das crianças, no entanto, o autor destaca que essas capacidades que se formaram ainda são limitadas, pois:

De um lado, elas só incidem sobre objetos e não sobre as hipóteses anunciadas verbalmente sobre a forma de proposições (donde a inutilidade dos discursos nas primeiras classes do primário e a necessidade de um ensino concreto). (Piaget, 2017, p. 29)

É justamente com base nessa necessidade de um ensino concreto que se apoia a didática dos círculos concêntricos na construção progressiva do conhecimento histórico.

O RCMAIEF de Salvador considera que, embora as crianças ainda estejam em processo de desenvolvimento do raciocínio abstrato, aprender História e desenvolver conceitos históricos, é possível nesta fase.

Aprender História é compatível com a faixa etária de crianças do Ensino Fundamental. Ainda que o raciocínio abstrato esteja em construção, isso não impede que crianças de 7 e 8 anos de idade compreendam a passagem do tempo histórico e desenvolvam um pensamento crítico sobre as relações socioeconômicas que as envolvem. Com base na realidade dos professores, das crianças e da própria história local, é possível introduzir conceitos históricos que

serão revistos e aprofundados anos mais tarde. (Salvador, 2015, p. 81).

Nesse sentido, o documento contraria a visão tradicional de que o estudo histórico exigiria um elevado grau de abstração, devendo ser iniciado em idades mais avançadas. Apesar de estarem nas fases iniciais de seu desenvolvimento cognitivo, as crianças já possuem a capacidade de compreenderem conceitos básicos de História, como tempo e cronologia. Elas entendem a ideia de passado a partir de eventos ligado à sua realidade, como seu aniversário ou férias passadas.

Mesmo as crianças mais nova possuem, em certo grau, a capacidade de desenvolver um pensamento crítico sobre as relações sociais e econômicas que fazem parte de seus núcleos de convivência. Sendo assim, são capazes de fazer questionamentos e refletir sobre a sociedade em que vivem, ainda que de forma concreta. Discussões voltadas para o trabalho e à realidade de suas famílias permitem que a criança compreenda diferentes tipos de vivências dentro de uma mesma comunidade.

Da mesma forma que o pensamento crítico da criança pode ser desenvolvido utilizando a proximidade dos eventos de seu cotidiano, o uso elementos da realidade de professores, dos alunos e da História local é possível introduzir de forma progressiva conceitos históricos de forma mais acessível para elas. Auxiliando os alunos a estabelecerem conexões entre passado e presente de maneira mais concreta.

Podemos afirmar que as crianças possuem um saber, a respeito da história, coerente com seu nível de pensamento. Através desse saber, explicam o passado de forma como o compreendem. Quando na escola, muito cedo elas começam a perceber que existe um saber histórico escolar, aprendem esse saber. (Oliveira, 2005, p. 169)

A História nos Anos Iniciais não é apenas possível como também necessária. Quando realizada de forma adequada, permite que a criança desenvolva uma compreensão crítica desde cedo, preparando-a para análises mais complexas.

O documento curricular de Salvador, destaca uma abordagem que coloca professores e alunos no papel de sujeitos históricos, ou seja, agentes participativos na construção e interpretação da História. “Ao conceber professores e estudantes como sujeitos históricos, procura-se problematizar a História com uma metodologia que enaltece a análise crítica da realidade” (Salvador, 2015, p. 82).

A ideia principal é problematizar a História por meio de análises que envolvam a reflexão do presente e sua relação com o passado. É uma defesa de práticas pedagógicas que valorizam a consciência histórica e a capacidade de pensar de forma crítica. Por isso, o professor precisa compreender de que forma estabelecer um diálogo entre o saber histórico escolar e o saber histórico.

Há uma relação complexa entre o saber escolar e o saber histórico, e a articulação entre eles não é um processo simples, em que o conhecimento produzido na Universidade é simplesmente transportado para a sala de aula e absorvido pelos alunos. O conhecimento histórico acadêmico é elaborado por especialistas e pesquisadores, com base em metodologias rigorosas. Por sua vez, os saberes das disciplinas escolares são uma adaptação desse conhecimento, transformados para serem compreendidos pelos alunos, considerando sua idade, experiências e contexto social. Como afirma Bittencourt:

A articulação entre as disciplinas escolares e as disciplinas acadêmicas é, portanto, complexa e não pode ser entendido como um processo mecânico e linear, pelo qual se produz enquanto conhecimento histórico acadêmico seja (ou deva ser) necessariamente transmitido e incorporado pela escola. (Bittencourt, 2009, p.49)

Bittencourt aponta que o conhecimento histórico não é simplesmente transferido da academia para a escola, mas passa por um processo que envolve seleção, adaptação e reflexão sobre o que deve ser ensinado e como isso deve ocorrer. Esse processo reforça o papel do professor na mediação que leva em conta fatores pedagógicos e didáticos. Para a autora (...) “o professor é quem transforma o *saber a ser ensinado* em *saber aprendido*, ação fundamental no processo de produção do conhecimento.”(Bittencourt, 2009, p. 50)

O saber histórico escolar, para dialogar com o conhecimento histórico, baseia-se em três conceitos estruturantes da História: fato histórico, sujeito histórico e tempo histórico. Por isso, é essencial que o professor compreenda e diferencie essas conceituações, uma vez que elas orientam o ensino da disciplina. Ao trabalhar com esses conceitos, o professor auxiliará o aluno na construção de uma visão integrada da História, promovendo o reconhecimento de seu papel como sujeito histórico e incentivando a reflexão sobre as transformações e permanências ao longo do tempo.

Partindo dos pressupostos conceituais da disciplina – o tempo-espaço, o fato histórico e o sujeito histórico –, entrelaçados na construção da memória e nas dimensões do passado, presente e futuro, percebe-se como as aprendizagens podem ser desenvolvidas para um ensino reflexivo e crítico. Ao entender as relações entre as várias temporalidades, há o reconhecimento e a valorização do passado no presente e, de certa forma, o caráter transformador desse conhecimento resvalará no futuro. (Salvador, 2015, p. 82)

Para o historiador francês Marc Bloch (2001, p. 55), a História é a ciência “dos homens, no tempo” essa é uma visão que valoriza o estudo do homem em suas inúmeras dimensões e relações. Bloch considera o tempo como uma categoria importante para o entendimento dos processos históricos. Todo objeto de estudo histórico precisa ser situado em um contexto de tempo e espaços específicos para que ele possa ser entendido adequadamente. Assim, no ensino de História, é preciso considerar essas categorias.

Ainda segundo Bloch, o fato histórico é algo que transcende eventos isolados. Ele precisa ser entendido a partir de suas interações entre fatores políticos, econômicos e sociais, além das ações dos sujeitos históricos que o influenciam. O fato histórico constitui uma categoria fundamental para o estudo e a compreensão das conexões entre passado e presente. Possibilitando uma análise crítica sobre eventos que moldaram a sociedade, favorecendo uma compreensão das transformações ocorridas ao longo do tempo em diferentes espaços.

Essa compreensão ampliada acerca de conceitos fundamentais para o ensino da História apresenta desafios significativos para os educadores. Conciliar a complexidade dos conceitos históricos com o nível de abstração temporal das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental requer o desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas que tornem os conteúdos acessíveis para os alunos. Isso inclui o uso de diversos recursos e práticas que permitam às crianças estabelecerem relações com o passado, além de uma formação adequada para que os professores possam mediar esse processo.

2.4.2.3 Estratégias didático-pedagógicas para o ensino de História

O Referencial Curricular de Salvador para o ensino de História apresenta uma abordagem didático-pedagógica centrada numa visão de educação histórica. Essa

perspectiva enfatiza a necessidade de articular os diversos fatores que influenciam o processo de ensino e aprendizagem, considerando não apenas o conteúdo, mas também o contexto social e cultural dos sujeitos envolvidos no processo. O Quadro 13 abaixo ilustra os principais aspectos da proposta:

Quadro 13 - Proposta Didático-Pedagógica para o ensino

Aspecto	Objetivo	Estratégias
Aprendizagem significativa, crítica e reflexiva	Garantir a aproximação entre os conteúdos e a realidade das crianças, considerando-as sujeitos históricos.	Utilização do cotidiano, Experiências e vivências das crianças nos conteúdos trabalhados.
Desenvolvimento da competência leitura	Desenvolver as habilidades de escrita, fala e leitura através de textos e contextos significativos.	Realização de atividades que promovam a produção textual, debates e interpretação de textos.
Cidadania crítica e atuante	Formar estudantes éticos, reflexivos e preparado para exercer uma cidadania ativa.	Trabalhar conteúdos e atividades que incentivem a reflexão ética e a atuação crítica na sociedade.

Fonte: Elaborado pela autora com base no RCMAIEF (2015)

A discussão no documento se divide em dois pontos principais: contexto escolar e práticas pedagógicas.

A proposta do Referencial Municipal reconhece que o espaço escolar não se limita aos conteúdos ensinados, abrangendo uma perspectiva integral dos estudantes. Isso inclui suas condições físicas, cognitivas e sociais, que precisam ser consideradas no planejamento pedagógico. Além disso, engloba também o ambiente escolar como um espaço físico, político e social, reforçando a importância da valorização dos professores por meio de qualificação e de formação continuada.

O documento destaca que as práticas pedagógicas no ensino da disciplina História deve superar a simples transmissão de eventos e fatos históricos. Ele propõe adoção de práticas que desenvolvam nos alunos competências críticas e reflexivas. Para alcançar esses objetivos, destaca os seguintes aspectos: uma aprendizagem significativa, a competência leitora, a produção escrita e oralidade e a formação de uma cidadania crítica.

A proposta pedagógica para o ensino de História enfatiza a importância de uma aprendizagem significativa, partido das experiências e vivências das crianças. Esse é um enfoque que busca aproximar os conteúdos escolares da realidade dos alunos, para que eles possam dessa forma se reconhecerem como sujeitos históricos, capazes de interpretar o passado a partir de suas próprias perspectivas.

Além disso, a proposta destaca o desenvolvimento da capacidade leitora, compreendida não apenas como uma habilidade técnica, mas como a apropriação da capacidade de interpretar o mundo. As crianças chegam à escola já com uma leitura prévia do mundo que as cerca, nesse sentido, o ensino deve ampliar essa capacidade, promovendo um entendimento mais profundo do contexto em que vivem.

A produção escrita e a oralidade são muito importantes nessa proposta pedagógica. Atividades que estimulam a escrita e a fala de forma significativa e em diferentes contextos contribuem para o aprimoramento das habilidades de comunicação dos alunos, permitindo que eles expressem suas ideias de forma clara e coerente.

Por fim, o ensino de História deve estar voltado para a formação de uma cidadania crítica, preparando os estudantes para agir de forma ética e consciente na sociedade. Ao abordar questões históricas e sociais, a disciplina oferece aos alunos a possibilidade de desenvolvimento de uma conduta cidadã, fundamental para a construção e manutenção de um Estado democrático.

O documento curricular municipal dialoga diretamente com os princípios da educação histórica a partir do momento em que propõe um ensino de História como um processo formativo mais amplo, voltado para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos. Essa é uma concepção que não se limita a uma mera transmissão de fatos, mas busca formar indivíduos capazes de pensar o passado, questionar o presente e atuar de forma consciente na sociedade em que vive.

Para Barca (2021, p. 59), a educação histórica é uma “proposta investigativa para a concretização da inter-relação da teoria e prática na aprendizagem de História, veio dar ênfase a preocupação de ensinar a pensar historicamente”. Contudo, para que esse objetivo possa ser alcançado, é essencial compreender esse processo em sua essência. Isso exige a apropriação de elementos epistemológicos próprios da disciplina, que precisam ser entendidos para que a educação histórica efetivamente ocorra.

A partir dessa perspectiva, observa-se que o Referencial Curricular de Salvador, ao apresentar suas estratégias didático-pedagógicas para o ensino de História, não explicita de forma clara as relações que precisam ser estabelecidas entre o pensamento histórico e o pensamento histórico escolar. Essa lacuna pode

dificultar o desenvolvimento, pelos professores, de práticas que promovam no aluno a habilidade de “pensar historicamente”.

A História ciência não é um conhecimento fixo dado pelas fontes que o historiador «descobre» ou reúne. Ele envolve um processo investigativo complexo, mas instigante e, sem ele, não pode falar-se de saber pensar historicamente. (Barca, 2021, p. 60)

A História, enquanto ciência, não se resume a um conjunto fixo de conhecimentos derivados diretamente das fontes, que o professor simplesmente assimila e transmite aos alunos. Pelo contrário, ele é, antes de tudo, um processo investigativo complexo, que exige análise crítica, interpretação e contextualização dos acontecimentos. Esse caráter investigativo é fundamental, pois é a partir dele que se desenvolve o pensamento histórico, uma habilidade que vai além da simples memorização de fatos e datas.

No entanto, o Referencial Curricular de História não explica quais são as estratégias e caminhos que professores, especialmente aqueles sem formação em História, devem seguir para estimular o desenvolvimento desse conhecimento nas crianças. Nesse ponto, voltamos mais uma vez a questão da formação continuada para docentes, uma vez que a construção de práticas pedagógicas eficazes requer o domínio de metodologias que favoreçam a análise crítica e o pensamento do aluno. Investir na qualificação constante dos professores é, portanto, primordial para assegurar um ensino de História que vá além da mera transmissão de conteúdo.

Ao abordar o ensino de História para os Anos Iniciais do ensino Fundamental, tanto o Referencial Curricular Municipal de Salvador quanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresentam diretrizes para orientar a prática pedagógica do ensino da disciplina. Enquanto a BNCC estabelece parâmetros a nível nacional para garantir a aprendizagem em todo território, o Referencial municipal contextualiza essas orientações, trazendo as especificidades culturais, históricas e sociais de Salvador.

A seguir apresentaremos um quadro comparativo com alguns aspectos referentes ao ensino de História e como eles são abordados tanto a nível nacional quanto local.

Quadro 14 - BNCC de História e o RCMAIEF de Salvador: convergências e divergências

Aspectos	BNCC	RCMAIEF
Conteúdos	Progressiva, inicia do pessoal e amplia para contexto mais amplos.	Similar a BNCC, destacando conteúdos locais desde os primeiros anos.
Diversidade	Reconhecimento da diversidade cultural, social e econômica do Brasil, destacando as contribuições indígenas e africanas.	Valorização da diversidade cultural de Salvador e da Bahia, destacando as influências negras e indígenas.
Reflexão e crítica	Desenvolvimento de competências para a compreensão de estruturas sociais.	Estímulo a reflexão crítica por meios de temas como a Independência da Bahia e a ditadura civil militar, conectando-os ao local.
Cultura e patrimônio	Aborda o patrimônio de forma ampla, como elemento da cultura e de memória coletiva.	Ênfase no patrimônio cultural de Salvador e seu importante papel na formação regional e nacional.
Desenvolvimento infantil	Considera as fases do desenvolvimento infantil na organização das habilidades.	Estrutura os conteúdos considerando as capacidades de aprendizagem das crianças, de forma alinhada a BNCC.
Formação docente	Sugere formação continuada e materiais pedagógicos de apoio.	Reconhece as dificuldades dos professores não especialistas e aponta a necessidade de formação continuada.

Fonte: Elaborado pela autora com base na BNCC (2018) e no RCMAIEF de Salvador (2015)

Os dois documentos valorizam o desenvolvimento infantil e organizam seus objetivos de ensino de forma progressiva, partindo da identidade pessoal para abordagens mais abrangentes. Essa estrutura permite ao aluno construir uma compreensão gradual e contextualizada da História.

Ambos os currículos possuem convergência no que se refere a valorização da diversidade dando ênfase as contribuições de diferentes grupos sociais que compõe a sociedade brasileira. Nesse contexto, eles destacam o papel das populações indígenas e africanas. Contudo, o Referencial Curricular de Salvador diferencia-se por seu foco na História e cultura local, enriquecendo o processo de ensino. Essa particularidade, no entanto, pode representar desafios para uma articulação com a visão mais ampla e nacional da proposta da BNCC.

Nos documentos ressalta-se a importância da formação docente como essencial para um ensino efetivo. No entanto, o Referencial local reconhece de forma explícita as demandas específicas dos professores não especialistas, ao reconhecer as dificuldades para articular os saberes pedagógicos com os conhecimentos disciplinares específicos.

2.4.3 O papel educativo da avaliação no processo de aprendizagem

A proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED) está organizada em ciclos de aprendizagem, o Ciclo de Aprendizagem I corresponde ao 1º, 2º e 3º anos, e o Ciclo de Aprendizagem II aos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Nesse contexto, a avaliação é definida como:

A avaliação deve pautar-se nas Aprendizagens definidas para cada ano de escolarização, tendo como suporte os indicadores criados para orientar esse movimento. Deve-se considerar nesse processo as aprendizagens conquistadas, a faixa etária dos alunos e das alunas e o sistema curricular adotado na rede. Ressalta-se que o currículo organizado em ciclos respeita o tempo, o ritmo e a forma de aprender do aluno e da aluna. Nesse sentido, há momentos de progressão continuada que devem ser considerados, onde o alunos e aluna não poderão ser retidos, salvo se não cumprir a frequência mínima de 75%. Assim sendo, o aluno e a aluna só poderá ser reprovado no final de cada ciclo, ou seja, nos 3º e 5º anos de escolarização. (Diário de Classe, 2024, p. 7)

As diretrizes apresentadas para o processo de avaliação em uma base curricular organizada em ciclos orientam suas práticas para avaliar as aprendizagens estabelecidas para cada ano de escolarização, utilizando indicadores com referência para verificar o progresso dos alunos. Nesse processo, é preciso observar a evolução individual do aluno, considerando sua faixa etária. Isso deve assegurar que a avaliação atenda às realidades e capacidades dos estudantes.

O modelo curricular organizado em ciclos permite reconhecer e valoriza as diferenças de tempos, ritmos e formas de aprendizagem de cada aluno. Esse formato busca substituir o sistema de reprovações anuais pela progressão continuada, permitindo uma abordagem mais inclusiva. Nesse sistema, só há retenção no final de cada ciclo. Essa é uma organização que visa respeitar um desenvolvimento integral dos estudantes, reduzindo o impacto negativo das reprovações constantes.

A progressão continuada permite que os estudantes avancem em seus ciclos de aprendizagem, mesmo quando enfrentam dificuldades, reconhecendo que a aquisição do conhecimento ocorre de maneira não linear e ao longo do tempo. Ao final de cada ciclo realiza-se uma avaliação mais abrangente para verificar a consolidação dos objetivos propostos, garantindo que os alunos estejam preparados para as próximas etapas.

A partir desse contexto, a SMED organiza o sistema de avaliação e desempenho dos estudantes ao longo do ano letivo. Segundo a proposta apresentada, a avaliação tem como função a “adaptação da intervenção pedagógica às características individuais dos alunos e alunas, mediante observações sistemáticas frequentes; e determinação do grau de eficácia das intenções previstas no planejamento.”(Diário de Classe, 2024, p. 7). Essa abordagem busca um acompanhamento pedagógico que respeite as especificidades de cada estudante e assegure dessa maneira uma aprendizagem efetiva.

A orientação curricular para avaliação do ensino e da aprendizagem nas escolas da rede municipal busca adotar um modelo que visa práticas educacionais menos punitivas e mais formativas. Nesse sentido, a SMED considera que “a avaliação é um processo regulador que oferece informações sobre o funcionamento das situações didáticas, possibilita tomar decisões e orientar o ensino e fazer os ajustes necessários para avançar até o cumprimento dos objetivos propostos” (Salvador, 2015, p. 116). Segundo essa perspectiva o acompanhamento contínuo é importante para que se possa promover avanços no aprendizado ao invés de se deter nas punições e fracassos.

O ato de avaliar é frequentemente tratado como um mecanismo de julgamento e medição das práticas educacionais e da capacidade de assimilação do educando. Nesse sentido, ela assume um caráter totalmente classificatório. Essa é uma abordagem que precisa ser superada para que o ato de avaliar a aprendizagem se torne um processo formativo e libertador, capaz de promover o aprendizado efetivo.

Para Luckesi (2013), a avaliação é um processo que vai além da simples verificação de resultados ou desempenhos. O autor sugere que avaliar é emitir um juízo de valor sobre aquilo que se avalia, seja ele um aluno, um conteúdo, uma prática ou até mesmo um sistema de ensino. O professor ao assumir o papel de avaliador, adota uma posição crítica, tomando decisões sobre o que deve ser mantido ou ajustado para que se possa alcançar os objetivos desejados no processo educativo.

Essa é uma visão que apresenta a avaliação como um processo dinâmico e intencional, não apenas um conjunto de registros de informações, mas um meio para promover melhorias contínuas. Contudo, é preciso evitar colocar o estudante numa posição de subordinada e de exclusão. Para isso, é necessário superar a ideia de avaliação como meramente classificatória.

O Referencial Curricular de Salvador estabelece que a avaliação, segundo seus objetivos e funções, deve acontecer em três etapas: avaliação inicial e diagnóstica, avaliação formativa e avaliação final. Para a SMED, a avaliação deve ser entendida (...) “tanto como um ponto de partida de um processo de planejamento quanto de chegada da verificação das metas projetadas” (Salvador, 2015, p. 117).

A ideia central da avaliação inicial, apresentada na proposta municipal, é que essa prática pedagógica seja adaptada às necessidades e potencialidades de cada aluno, respeitando o conhecimentos prévios e ritmos de aprendizagem. Nesse sentido, o professor deve planejar suas atividades com base nos dados sobre o que os alunos já sabem. Esse é um planejamento que vai ser embasado a partir de informações obtidas por meio de avaliação. Nesse contexto, (...) “a avaliação inicial é fundamental para obter informações sobre o que todos sabem e o que cada um dos alunos sabe sobre determinado conteúdo”(Salvador, 2015, p. 118).

Quando realizada de maneira adequada, a avaliação inicial pode evitar que o professor se detenha por muito tempo em conteúdos que os alunos já dominam gerando às vezes desinteresse, também pode evitar que o docente inicie o ensino por um nível muito elevado, o que pode causar frustrações e dificuldades para os estudantes.

A segunda etapa do processo avaliativo na rede é a avaliação formativa, que, segundo a SMED é definida como um (...) “processo pelo qual se obtém, sintetiza e interpreta informações para que se possa tomar decisões que permitam modificar e melhorar a aprendizagem.” (Salvador, 2015, p.119).

A avaliação formativa não é um evento único, ela ocorre durante todo processo de ensino e aprendizagem, acompanhando o desempenho e desenvolvimento dos alunos. O professor ao coletar dados sobre o desempenho dos alunos para analisá-los, será capaz de identificar o que eles já aprenderam, o que ainda precisam aprender e quais dificuldades precisam ser superadas.

Essas informações, após coletadas e interpretadas, permite ao professor tomar decisões para aprimorar tanto sua prática quanto a aprendizagem dos alunos. Assim, a avaliação formativa é um instrumento para promover mudanças quando necessárias, tanto no ensino quanto na aprendizagem.

A última etapa do processo avaliativo na rede é a avaliação final, segundo o documento curricular municipal, pode ocorrer ao final de cada unidade didática ou

ciclo de aprendizagem. Ela é realizada para verificar se os objetivos esperados foram alcançados pelos alunos. Ao se sintetizar o desempenho dos estudantes durante o período, pode-se reconhecer suas conquistas e identificar as competências e habilidades que foram desenvolvidas.

Com os resultados da avaliação final, o professor tem como refletir sobre o que funcionou bem durante o processo de ensino e identificar o que precisa ser ajustado ou melhorado. Esses resultados também podem ser utilizados como base para a avaliação inicial do semestre ou ano seguinte. Assim, a avaliação final não se propõe simplesmente a encerrar um ciclo, mas se mostra um instrumento valioso para a melhoria contínua do processo de ensino e aprendizagem.

2.4.2.3 Indicadores de avaliação para o ensino e aprendizagem de História

Na Rede Municipal de Educação de Salvador os indicadores de aprendizagem foram elaborados com base nas aprendizagens esperadas, servindo como ponto de partida para acompanhar o desenvolvimento dos estudantes e alinhar às práticas pedagógicas aos objetivos educacionais do município.

As aprendizagens esperadas são o mínimo, o essencial que precisa ser atingido na Rede Municipal de educação ao longo do ano. Quando se fala em mínimo, em geral, o imaginário remete à ideia de pouco, empobrecido ou frágil, porém não é disso que se trata. A ideia é que os alunos avancem o máximo possível, mas não se pode aceitar ter alunos que alcancem menos que o mínimo necessário para que se atenda seu direito de aprender. E aqui a ideia de mínimo está a direito de todos. (Salvador, 2015, p. 42)

A ideia de aprendizagens esperadas diz respeito ao conjunto de objetivos fundamentais que devem ser atingidas pelos alunos da rede. O conceito de mínimo é esclarecido como essencial, necessário para que o direito universal a educação seja garantido, conforme previsto na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Essa é uma abordagem que busca uma equidade educacional, assegurando que todos os alunos tenham acesso às condições necessárias para aprender e se desenvolver. Ao definir as aprendizagens mínimas, na teoria, a rede de ensino estabelece um compromisso com o direito de aprender, garantindo que nenhum aluno

fique abaixo de um patamar essencial para sua formação e ao pleno exercício de sua cidadania.

O Quadro a seguir apresenta os critérios definidos pela SMED para a elaboração dos indicadores de aprendizagens esperadas, que servem como referência para avaliar o progresso dos alunos matriculados nas escolas da rede de ensino municipal. Esses são critérios que segundo o documento curricular refletem as diretrizes pedagógicas que buscam assegurar que as metas estabelecidas atendam o direito de aprender dos estudantes.

Quadro 15 - Critérios para a elaboração dos indicadores de aprendizagens esperadas

Critério	Descrição
Saber como o aluno aprende e o que ele sabe.	Identificar os conhecimentos prévios dos alunos e compreender como eles constroem o aprendizado, adaptando o ensino às suas necessidades.
Definir o movimento metodológico.	Estabelecer estratégias pedagógicas, recursos e atividades que favoreçam o desenvolvimento das habilidades e competências esperadas.
Conhecer o objeto de ensino.	Ter clareza sobre o conteúdo, o conceito a ser ensinado compreendendo sua importância e aplicabilidade no contexto educativo.
Definir os conteúdos e sua natureza.	Determinar os conteúdos que devem ser abordados e considerar sua relação com as habilidades a serem desenvolvidas, organizando-os de forma significativa.

Fonte: Elaborado pela autora com base no RCMAIEF (2015)

A partir desses critérios, as aprendizagens esperadas são organizadas para cada ano de escolarização, considerando as necessidades de cada etapa de desenvolvimento do aluno. A seguir, apresentamos os objetivos de aprendizagem para cada ano referentes ao ensino da disciplina História, evidenciando como esses critérios orientam as práticas pedagógicas e os processos avaliativos na rede municipal de ensino.

O conjunto de aprendizagens esperadas para o 1º ano do ensino fundamental, estão voltadas para o desenvolvimento de noções de identidade, espaço, tempo e convivência social, conforme Quadro 16. Os objetivos estão organizados de forma progressiva, iniciando pelo reconhecimento de si mesmo e do núcleo familiar e avançando para a compreensão das relações em contextos mais amplos, como o ambiente e a sociedade.

Quadro 16 - Metas de aprendizagens esperadas para o 1º ano

	1º Ano
1	Reconhecer identidade e história pessoal.
2	Compreender a família como lugar a ser caracterizado no tempo e no espaço.
3	Reconhecer as diferentes moradias, o ambiente das ruas e áreas públicas do bairro.
4	Compreender os dias da semana, a noite e o dia e as atividades desenvolvidas pela criança e sua família.
5	Identificar as ocupações da criança em casa e na escola.
6	Identificar as profissões dos familiares e delas com o bairro, a cidade e o contexto onde vive.
7	Compreender sua relação com o bairro e a cidade.
8	Identificar a passagem do tempo (anos, meses, semanas, dias).

Fonte: RCMAIEF (2015)

O 1º ano de escolaridade, o foco está no desenvolvimento da autopercepção, do senso de pertencimento e da noção de cidadania das crianças. A proposta pedagógica inicia-se com o reconhecimento da identidade pessoal, criando uma base para que os alunos entendam o papel da família em contexto afetivos, temporais e espaciais.

Ao explorar o entorno, os alunos são incentivados a compreender as características das moradias, ruas e de áreas públicas e privadas do bairro, reconhecendo a importância de compartilhar o espaço comunitário. Essas noções são enriquecidas pela introdução de noções de cidadania e convivência coletiva.

No que diz respeito ao tempo, os objetivos buscam desenvolver habilidades de organização temporal, como a percepção dos dias, semanas, meses e anos, essenciais para estruturar as atividades cotidianas e compreenderem a passagem do tempo. Além disso, o desenvolvimento da capacidade de identificar as ocupações e as profissões em casa, na escola e na comunidade, reforçando o respeito às funções sociais e as contribuições de cada indivíduo para sociedade.

De maneira geral, os objetivos apresentados são adequados ao estágio do desenvolvimento infantil, conectando conteúdos de História, Geografia e cidadania em uma abordagem concreta e com significados para as crianças.

A proposta para o ensino de História 2º ano busca ampliar as noções sobre o espaço urbano, da identidade familiar e das contribuições culturais da cidade. Partindo do reconhecimento da cidade de Salvador como espaço de pertencimento, abordando também aspectos históricos e étnico-raciais que moldam a identidade local. Essas noções permitem que as crianças possam perceber e comparar as mudanças nas dinâmica familiares e sociais ao longo do tempo, promovendo uma compreensão mais

ampla do contexto em que vive. O Quadro 17, apresentado a seguir, detalha essa proposta.

Quadro 17 - Metas de aprendizagens esperadas para o 2º ano

2º Ano	
1	Identificar a cidade em que vive: Salvador
2	Compreender o núcleo familiar e seus ascendentes e a relação com as questões étnico-raciais.
3	Entender as estruturas familiares de ontem e hoje.
4	Reconhecer as matrizes sociais presentes na construção da cidade de Salvador e suas representações sociais.
5	Reconhecer os familiares, suas profissões e os objetos representativos da estrutura familiar.
6	Compreender a cultura presente no bairro em que mora e onde a escola está inserida.
7	Identificar as construções culturais do bairro e da cidade ao longo do processo histórico.
8	Conhecer as atividades tradicionais e contemporâneas em Salvador e as relações com o mundo da criança.
9	Conhecer o patrimônio cultural de Salvador.

Fonte: RCMAIEF (2015)

A valorização das matrizes sociais e culturais ocupa uma posição central nesta proposta, ao incentivar a compreensão das contribuições de diferentes grupos para a construção da identidade local. Objetivos como explorar o patrimônio, compreender as práticas culturais do bairro e da cidade, e o reconhecimento das tradições, ressaltando a importância da preservação da memória coletiva. Esse enfoque conecta aspectos concretos do dia a dia dos alunos a questões históricas e culturais mais amplas.

Os objetivos apresentados para o 3º ano têm como foco conectar as crianças à dinâmica histórica, cultural e social de Salvador, abordando vários aspectos da cidade e de seus bairros. É uma proposta que incentiva a compreensão da dinâmica da cidade em seus múltiplos aspectos, promovendo a construção de uma cidadania consciente e relacionada a realidade local conforme apresentado abaixo.

Quadro 18 - Metas de aprendizagens esperadas para o 3º ano

3º Ano	
1	Reconhecer o bairro na dinâmica do tempo na cidade compreendendo as diferenças culturais, sociais e econômicas e identitárias entre eles.
2	Identificar fontes históricas e patrimoniais de Salvador.
3	Reconhecer as formas de habitar e conviver em Salvador: os grupos sociais, as relações sociais e a organização política.
4	Identificar a política e as formas de existir na cidade. Compreender a herança cultural dos povos formadores da sociedade brasileira nos bairros de Salvador.
5	Reconhecer bairros de Salvador e suas estruturas espaciais.
6	Identificar e compreender aspectos culturais do bairro fruto da ancestralidade.

Fonte: RCMAIEF (2015)

A identificação de fontes históricas e patrimoniais de Salvador introduz as crianças aos conceitos de patrimônio e memória, conectando-os com os patrimônios materiais e imateriais da cidade, essencial para valorizar e preservar o patrimônio local.

O reconhecimento dos bairros e suas estruturas espaciais ajuda os alunos a desenvolverem noções mais concretas da geografia urbana da cidade, enquanto o objetivo de identificar e reconhecer aspectos culturais do bairro fruto da ancestralidade reforça a valorização das tradições culturais que moldam o cotidiano das comunidades locais.

Para o 4º ano do ensino fundamental, os objetivos apresentados para as aprendizagens esperadas abordam temas centrais relacionados a formação histórica da Bahia e do Brasil, conforme Quadro 19.

Quadro 19 - Metas de aprendizagens esperadas para o 4º ano

4º Ano	
1	Compreender a formação inicial da Bahia e do Brasil.
2	Compreender a expansão do território brasileiro.
3	Relacionar a história da cidade com a história do país e de outros povos.
4	Identificar e entender a Bahia na Colônia.
5	Refletir criticamente sobre o papel da Bahia na independência do Brasil.

Fonte: RCMAIEF (2015)

Inicialmente, destacam a interação entre indígenas, africanos e europeus durante a colonização. Em seguida, enfocam a expansão territorial, explorando os fatores políticos e econômicos que moldaram o território brasileiro, como conflitos por terra e migrações internas.

Os alunos também são incentivados a estabelecer conexões entre a História local de Salvador e da Bahia com contextos nacionais e globais, destacando o protagonismo regional em processos históricos importantes para a História, como por exemplo o estudo do papel da Bahia na Independência do Brasil. Esses conteúdos integram diferentes escalas de análise que irão preparar os estudantes para uma compreensão das transformações ocorridas entre os séculos XIX e XXI que serão apresentados no 5º ano do ensino fundamental, conforme Quadro 20.

Quadro 20 - Metas de aprendizagens esperadas para o 5º ano

5º Ano	
1	Refletir sobre os aspectos da sociedade brasileira e baiana no século XIX e compreendê-los.
2	Conhecer aspectos da história do século XX do Brasil e da Bahia.
3	Compreender o que significou a ditadura civil militar e identificar aspectos ocorridos na Bahia e no Brasil.
4	Entender o progresso social e histórico do Brasil e de Salvador na atualidade.

Fonte: RCMAIEF (2015)

O estudo do século XIX aborda eventos como fim do tráfico transatlântico de escravizados, as lutas abolicionistas, a Proclamação da República e as mudanças sociais, políticas e econômicas resultante desses eventos. Já no século XX, os alunos exploram a urbanização, industrialização, mudanças culturais e os movimentos de lutas pelos direitos civis. É introduzido também uma reflexão sobre o período da ditadura civil militar (1964 -1988) e seus impactos na vida da sociedade.

Por fim, o entendimento do progresso e das transformações recentes de Salvador e do Brasil, com destaque para os avanços sociais, econômicos e políticos. Essa é uma perspectiva que ajuda os alunos a refletirem sobre o seu papel como cidadão e das relações estabelecidas entre passado e presente.

Os indicadores de aprendizagens esperadas para o ensino de História do município de Salvador destacam-se por sua abordagem que respeita o desenvolvimento infantil e a promoção conteúdos que levam em consideração a cultura local. A organização pedagógica parte da identidade pessoal da criança, ampliando progressivamente para contextos mais abrangentes. O Referencial Municipal valoriza a diversidade cultural o patrimônio histórico de Salvador, contribuindo para uma educação inclusiva e numa perspectiva que incorpora as questões étnico-raciais. Além de trabalhar temas como cidadania, convivência coletiva e as transformações históricas, estimulando os estudantes a desenvolverem habilidades críticas, reflexivas e a consolidarem sua identidade histórica e cultural.

Contudo, apesar da relevância da proposta, existe uma ausência significativa em relação ao suporte oferecido aos professores sem formação específica em História. Diretrizes mais detalhadas, materiais de apoio e programas de formação continuada são fundamentais para assegurar um ensino de História que promova uma efetiva aprendizagem histórica.

À medida que os anos avançam, os temas abordados na disciplina tornam-se mais complexos, exigindo dos professores conhecimentos disciplinares e estratégias

pedagógicas que os auxiliem a ensinar de forma que os alunos se apropriem dos conceitos ensinados. Embora a proposta curricular enfatize o desenvolvimento histórico dos estudantes, ainda há a necessidade de se aprofundar a articulação entre teoria e prática, garantindo que os professores estejam preparados para lidar com os desafios de ensinar a disciplina com todas as suas especificidades.

Nesse sentido, as reflexões apresentadas ao longo deste capítulo ressaltam a importância de compreender as condições institucionais, as diretrizes pedagógicas e as especificidades do trabalho docente, enquanto elementos que moldam as práticas de professores e professoras P2 de História e Geografia da rede ensino público de Salvador. O estudo sobre o papel do professor P2 de História e Geografia na rede municipal de ensino revelou aspectos importantes relacionados à organização do trabalho docente e à implementação das políticas educacionais locais.

A contextualização da rede de ensino, a discussão acerca do plano de carreira e das atribuições do professor P2, bem como a análise das orientações pedagógicas e curriculares, forneceram uma base para compreender o cenário em que esses profissionais atuam. Dessa maneira, o capítulo não apenas esclarece os elementos sobre a estrutura e normas que orientam o ensino de História nessa etapa da educação básica, mas também reforça a necessidade de políticas institucionais contínuas para garantir a efetividade dessas práticas. Aspectos como a formação docente, a articulação entre teoria e prática e a valorização do legado histórico e cultural local são fundamentais para o fortalecimento do trabalho do professor.

Nessa conjuntura, consideramos essencial compreender as ideias acerca do conhecimento histórico e as práticas pedagógicas empregadas para o ensino dos conteúdos históricos dos professores que assumem a regência da disciplina no âmbito da rede investigada. Essa compreensão permite identificar de que maneira esses profissionais articulam os saberes pedagógicos e disciplinares no ensino de História, enfrentando desafios com a formação inicial e continuada, o acesso a materiais didáticos adequados e o cumprimento das orientações curriculares.

Além disso, possibilita analisar como as práticas docentes contribuem para uma aprendizagem histórica que estimula o pensamento crítico, promovendo nos alunos a percepção de si como sujeitos históricos. Reforçando dessa forma, o papel da educação na formação da cidadania.

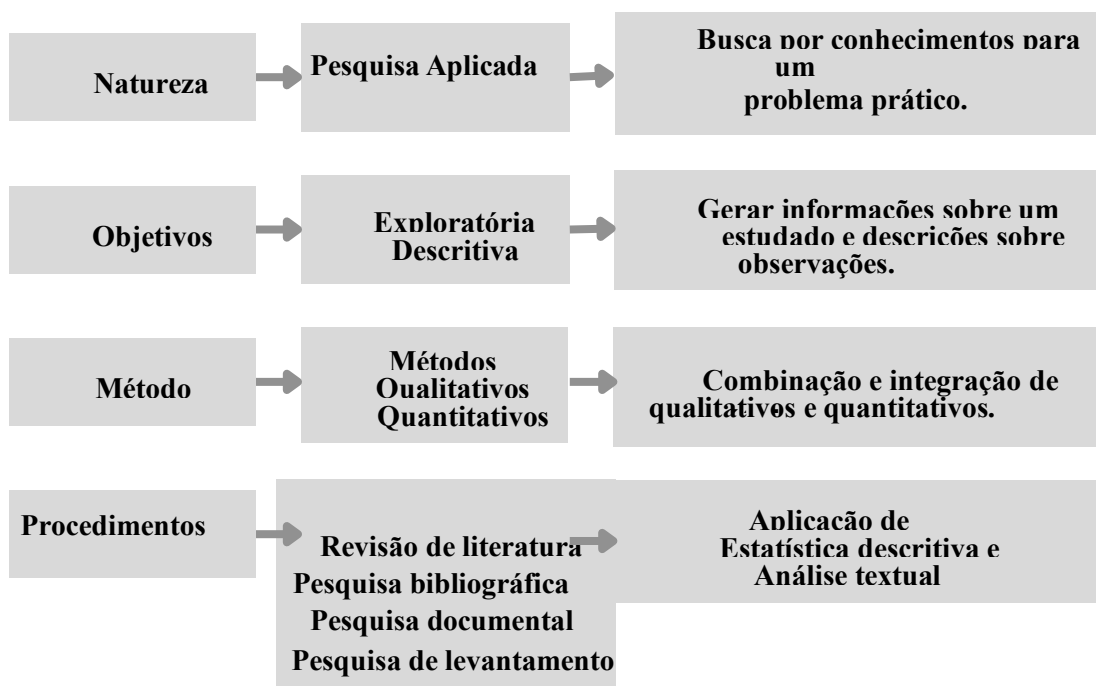
3 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta seção detalha a abordagem metodológica adotada para investigar as ideias dos professores sobre o conhecimento histórico e suas práticas pedagógica. Apresentamos a classificação da pesquisa e seus delineamentos, discorrendo sobre as escolhas teóricas e práticas que deram suporte ao estudo. Em seguida, são descritas as ferramentas, técnicas e procedimentos utilizados na coleta de dados, justificando sua relevância em relação aos objetivos da investigação. Por fim, abordamos as etapas de tratamento e análise de dados, dessa forma, esperamos obter uma leitura segura e coerente dos resultados acerca dos objetivos propostos.

3.1 Classificação e etapas da pesquisa

O delineamento metodológico adotado neste estudo, incluindo o tipo de pesquisa, abordagens tipológicas e métodos utilizados para coleta, análise e interpretação dos dados, serão detalhadamente apresentados conforme ilustração da Figura 2, permitindo uma visão das etapas e procedimentos que fundamentaram a investigação.

Figura 2: Delineamento metodológico da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora com base em Creswell e Clark (2013)

Com o objetivo de investigar as ideias sobre o conhecimento histórico e as práticas pedagógicas adotadas por docentes com formação em Pedagogia, que atuam no ensino de História para turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental nas escolas da rede pública do município de Salvador, optamos por uma abordagem metodológica cuidadosamente selecionada para responder às questões formuladas nesta pesquisa. Trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, que, conforme Mattar e Ramos (2021), busca gerar conhecimentos voltados à solução de problemas práticos, ligando a teoria à realidade educacional vivenciada pelos professores em sala de aula.

A reestruturação do plano de cargos e salários do professor municipal de Salvador promoveu uma mudança na prática pedagógica de uma parcela significativa de professores pedagogos, que anteriormente atuavam de forma generalista, e passaram a ensinar exclusivamente História e Geografia. É importante pensar como essas mudanças foram percebidas por esses profissionais e investigar o impacto que a especificidade da atuação do pedagogo no ensino de História tem para a disciplina, especialmente no contexto dos anos iniciais. Neste sentido, os conhecimentos obtidos neste estudo podem contribuir para o desenvolvimento de proposta de ação formativa continuada que auxiliem esses professores a construir práticas pedagógicas alinhadas às suas necessidades, fortalecendo a qualidade do ensino de História.

A pesquisa possui um caráter exploratório e descritivo em relação aos seus objetivos. De acordo com Gil (2023), é exploratório por buscar tornar o problema mais explícito e descritivo na medida em que caracteriza o fenômeno investigado. O estudo do modo como os professores P2 de História atuam ao ministrar as aulas da disciplina permite a exploração e descrição um fenômeno singular: pedagogos assumindo a função exclusiva de ensinar História. Essa abordagem contribui para uma nova perspectiva teórica sobre o ensino de História nos Anos Iniciais, considerando a visão dos professores com formação em Pedagogia e da própria pesquisadora, que também é docente da Rede e atua no ensino dessa disciplina.

Os procedimentos adotados para a coleta, análise e interpretação dos dados seguiram uma abordagem metodológica mista, combinando elementos dos métodos qualitativos e quantitativos.

Bem menos conhecidas do que as estratégias qualitativas e quantitativas estão aquelas que envolvem coleta e análise das duas

formas de dados em um único estudo. O conceito de reunir diferente métodos provavelmente teve origem em 1959, quando Campbell e Fisk usaram métodos múltiplos para estudar a validade de características psicológicas. Eles encorajaram outros a empregar seu modelo de “multimetodos” para examinar técnicas múltiplas de coleta de dados em um estudo. Isso gerou outros métodos mistos, e logo técnicas associadas a método de campo, como observações e entrevistas (dados qualitativos), forma combinados com estudos tradicionais (dados quantitativos). (CRESWELL, 2007, p. 32,33)

Essa abordagem nos permitiu uma análise mais abrangente e integrada dos fenômenos estudados. A tabela abaixo apresenta os componentes essenciais para a definição dos métodos mistos, conforme proposto por Creswell e Clark (2013).

Quadro 21 - Características fundamentais dos métodos mistos em pesquisa

Características	Descrição
Coleta e análise de dados qualitativos e quantitativos.	Coleta e analisa de modo persuasivo e rigoroso tanto os dados qualitativos quanto os quantitativos (tendo por bases os dados da pesquisa).
Integração dos dados	Mistura (ou integra ou vincula) as duas formas de dados concomitantemente, combinando-os (ou misturando-os) de modo sequencial, fazendo um construir o outro ou incorporando um no outro.
Possibilidade de priorizar a abordagem.	Dá prioridade uma ou ambas as formas de dados (em termos do que a pesquisa enfatiza).
Aplicação em diferentes fases do estudo	Usa esses procedimentos em um único estudo ou em múltiplas fases de um programa de estudo.
Base filosófica e teórica	Estrutura esses procedimentos de acordo com visões de mundo filosóficas e lentes teóricas.
Design específico para cada pesquisa	Combina os procedimentos em projetos de pesquisa específicos que direcionam o plano para a condução do estudo.

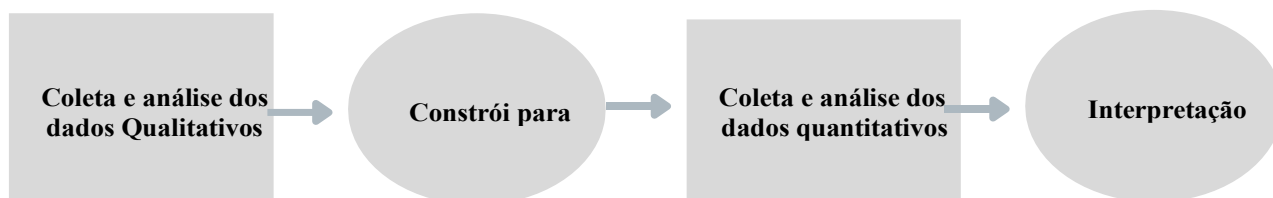
Fonte: Adaptado pela autora de acordo com Creswell e Clark (2013).

A utilização deste método, conforme a perspectiva dos autores, possibilitou uma interação e complementariedade entre os dos dados obtidos. A análise integrada dos dados qualitativos e quantitativos sobre as ideias relacionadas ao conhecimento histórico e às práticas pedagógicas no ensino de História permitiu um estudo mais aprofundado e qualificado, proporcionando uma compreensão mais detalhada da temática investigada.

A abordagem mista escolhida para esta pesquisa foi o Projeto Sequencial Exploratório, como ilustrado na Figura 3. De acordo com Creswell e Clark (2021), o propósito dessa abordagem é generalizar os achados qualitativos, ampliando-os para uma amostra maior coletada na etapa quantitativa. Assim, a pesquisa foi estruturada

em duas fases: primeiro uma etapa de coleta e análise de dados qualitativos e seguida de uma etapa subsequente de coleta e análise de dados quantitativos.

Fig. 3: O projeto sequencial exploratório



Fonte: Elaborado pela autora com base em Creswell e Clark (2013)

Conforme o modelo sequencial exploratório, esta etapa iniciou-se com a coleta e interpretação dos dados qualitativos, que foram realizadas nas seguintes etapas: revisão de literatura, pesquisa bibliográfica e pesquisa documental.

Na sequência, foi realizada uma pesquisa de Levantamento, com a aplicação de questionários semiestruturados impressos. Para a análise e interpretação de dados dessa fase da pesquisa, foi empregada a metodologia de Análise Textual Discursiva.

Para Mattar e Ramos (2016), a revisão de literatura tem como objetivo elaborar uma síntese dos estudos já produzidos sobre um determinado tema, possibilitando a seleção de uma base teórica que apoie a compreensão do problema de pesquisa. No contexto do ensino de História realizado por professores pedagogos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a revisão revelou que produções existentes abordam predominantemente a questão a partir de pesquisas realizadas por historiadores. Além disso, esses estudos destacam os professores pedagogos como objeto central de análise nas investigações relacionadas ao ensino de História. No entanto, até a realização deste levantamento não foram encontrados produções de professores pedagogos que investiguem suas próprias práticas pedagógicas no ensino de História, evidenciando uma lacuna na literatura sobre o tema.

Sendo assim, o estudo proposto buscou ampliar os conhecimentos sobre o ensino de História realizado por profissionais que, em sua maioria, possuíam formação em Pedagogia, mas não possuíam formação em História. Também procurou investigar se essa ausência de formação específica gerava desafios e dificuldades didático-metodológicas nas práticas pedagógicas desses professores e professoras.

Segundo Gil (2023), a pesquisa bibliográfica se desenvolve durante todo processo de investigação do estudo, desde a elaboração do projeto até a sua execução. As perspectiva dos autores analisados forneceram a base teórica necessária para a investigar os processos que envolvem as práticas dos pedagogos no ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essa investigação também buscou compreender as ideias desses professores sobre o conhecimento histórico e as relações que estabeleceram ao ensinar os conteúdos históricos aos alunos e alunas.

A metodologia escolhida para a coleta dos dados documentais foi a pesquisa documental, que utiliza documentos para produzir conhecimentos. Para o desenvolvimento deste estudo, foram analisados documentos institucionais públicos (RCMAIEF, BNCC, LDB), como dados estatísticos, documentos legais (Leis, Decretos, Portarias), documentos de planejamento escolar (Diário de Classe). A análise desses documentos serviu de base para compreender as diretrizes das políticas de Estado voltadas para o ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como a forma como esses documentos foram utilizados na prática pedagógica dos professores em sala de aula.

A Pesquisa de levantamento (tipo survey) foi realizada na etapa de coleta de dados com o objetivo de obter informações sobre professores com formação em Pedagogia, explorando suas ideias acerca do conhecimento histórico e suas práticas pedagógicas no ensino dos conteúdos históricos, enquanto docentes da disciplina História. O levantamento ocorreu por meio da aplicação de questionários semiestruturados impressos e autoadministrados, elaborados com base no referencial teórico que fundamentou o estudo.

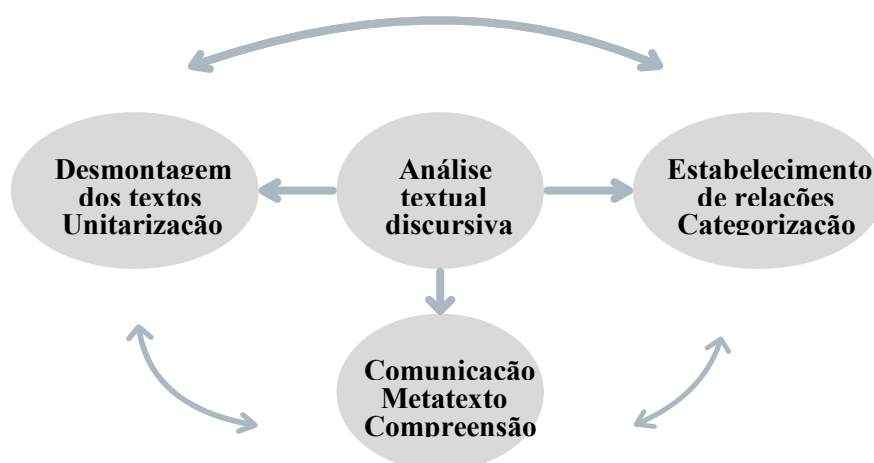
Para a análise e interpretação dos dados quantitativos obtidos por questionários, foram utilizadas as técnicas de estatística descritiva e inferencial para o tratamento das questões. Após a análise individual dos dados qualitativos e quantitativos foi realizado a etapa de intersecção das informações. Segundo Gil (2023), esse procedimento requer investigação e especificação das dimensões que foram consideradas nas comparação dos resultados qualitativos e quantitativos, integrando ambas as abordagens para produzir novas informações. As comparações produzidas foram apresentadas por meio de gráficos, tabelas e diagramas, evidenciando a convergência ou divergência, nos dados e como eles se relacionaram.

O procedimento metodológico misto adotado nesta pesquisa utiliza abordagens qualitativas e quantitativas de coleta e análise de dado. No entanto, a análise de todo processo teve maior ênfase a abordagem qualitativa, uma vez que se tratou de uma investigação sobre as práticas pedagógicas de professores em pleno exercício da função. Foram levantadas questões relacionadas às características pessoais, profissionais, sociais e culturais, além de suas visões de mundo, que foram entrelaçadas na análise do fenômeno estudado.

Como se tratou de uma pesquisa com procedimento misto, a análise e interpretação dos dados ocorreram em duas etapas. Primeiramente, os dados qualitativos foram analisados por meio de métodos específicos para questões qualitativas. Em seguida, os dados quantitativos foram tratados para análise das questões numéricas. Por fim, realizou-se a verificação da complementariedade entre etapas, analisando se as questões quantitativas responderam adequadamente às questões qualitativas (Creswell; Clark, 2021).

Para a análise e interpretação dos dados qualitativos, foi empregada a Análise Textual Discursiva, com base no referencial teórico de Moraes e Galliazi (2016), conforme representado na Figura 3.

Fig. 4: Etapas da análise textual discursiva



Fonte: Elaborado pela autora de acordo com Moraes e Galliazi (2016)

Segundo esses autores, esse tipo de análise amplia o horizonte de possibilidades para a compreensão de um fenômeno ou discurso. O processo iniciou-se com o estabelecimento das unidades de análise, seguido pelas categorias de análise, e concluiu-se com a redação da análise final dos dados.

Os detalhes de cada etapa da pesquisa serão apresentados de forma detalhada nas seções subsequentes, proporcionando uma visão clara e estruturada do processo investigativo.

3.1.1 Pesquisa bibliográfica

A pesquisa bibliográfica, conforme Gil (2023), tem início com a definição do tema, um passo fundamental para a construção de um estudo bibliográfico sólido. A escolha do tema orienta toda pesquisa, e permite a identificação de fontes teóricas e o desenvolvimento da argumentação. A partir desse momento buscou-se livros, artigos científicos, teses, dissertações e outros documentos pertinentes para compreensão do fenômeno estudado.

Para a compreensão do panorama do ensino do História, foi utilizado o método de classificação de obras, conhecido como estado da arte, com o objetivo de realizar um levantamento dos estudos publicados sobre a temática do ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e as práticas pedagógicas dos professores pedagogos no ensino da disciplina.

Para o estudo, foi realizada uma busca por dissertações, teses e artigos científicos publicados entre 2018 e 2022. Foram consideradas as produções que abordavam o ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e que estabeleciam relações com a docência dos professores pedagogos e suas práticas para o ensino da disciplina. A busca por artigos e teses foi realizada em duas fontes: a Plataforma do Google Acadêmico e a base de dados da Scielo. Para o levantamento de dissertações e teses, utilizou-se como fonte o Portal do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - Mestrado Profissional (Profhistória).

O mapeamento realizado através da pesquisa do estado da arte, ou estado do conhecimento, pode ser:

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos em dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (Ferreira, 2002, p.258)

Nesse sentido, destacamos sua importância para mapear e analisar a produção acadêmica em várias áreas do conhecimento. A ideia central na utilização desse tipo de pesquisa foi identificar dentro das publicações selecionadas para análise aquelas que mais se aproximaram ao objeto desta pesquisa.

Após o levantamento e análise das produções selecionadas, percebeu-se que, embora o interesse pela temática do ensino de História nos anos iniciais tenha crescido nos últimos anos, ainda se tratava de um campo com produções pontuais dentro dos Programas de Pesquisa e Periódicos analisados. As pesquisas apresentadas, por deste levantamento, evidenciaram a necessidade de ampliar as discussões sobre o ensino de História nos anos iniciais e sua relação direta com a prática dos professores pedagogos que atuam nesse segmento.

A análise das produções acadêmicas possibilitou compreender a importância da temática pesquisada, além de apontar os desafios em estabelecer um diálogo entre o ensino de história e a prática pedagógica dos professores pedagogos com formação generalista. Assim, o trabalho proposto foi realizado de maneira a estabelecer pontes entre campos de conhecimentos distintos, favorecendo o diálogo entre os saberes do pedagogo e a compreensão da epistemologia própria da História.

O trabalho dos pedagogos nas pesquisas analisadas apareceu como objeto de estudo dos historiadores. Questões que envolvem seus saberes disciplinares, teóricos e metodológicos para o ensino da disciplina História foram estudados e discutidos pelos pesquisadores na tentativa de mostrar aos professores a melhor forma de exercer sua docência. As práticas dos professores pedagogos têm muito a contribuir com as demais ciências, pois “existe um saber coletivo, historicamente criado pelos professores, que temos que levar em consideração” (Chalot, 2001, p.95). Desse modo, consideramos que o diálogo é o ponto central para a construção de estudos mais propositivos.

Neste sentido, a realização de uma pesquisa que parte de um lugar de reflexão sobre as ideias e as próprias práticas dos docentes pesquisados contribui para a constituição de um método próprio de investigação. Que permite ao professor pedagogo problematizar suas ideias sobre o conhecimento histórico, suas práticas pedagógicas para o ensino dos conteúdos históricos e as ações necessárias para estabelecer um ensino de História que atenda às demandas do segmento em que está inserido.

3.1.2 Pesquisa documental

A pesquisa documental é uma abordagem importantes na investigação acadêmica, principalmente quando o objetivo é compreender fenômenos históricos, sociais e educacionais. De acordo, com Gil, a pesquisa documental “Como delineamento, apresenta muitos pontos de semelhança com a pesquisa bibliográfica, posto que nas duas modalidades se utiliza dados já existentes. A principal diferença está na natureza das fontes”. (Gil, 2023, p. 30). Enquanto a pesquisa bibliográfica utiliza materiais como livros e artigos acadêmicos, a pesquisa documental se concentra em documentos institucionais, legais e administrativos que não foram necessariamente produzidos com fins para pesquisa.

No contexto desta pesquisa, abordagem documental foi importante para compreender o cenário educacional e as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de História na rede pública de ensino de Salvador. Por meio dela, foi possível investigar as como as mudanças curriculares implementadas ao longo do tempo moldaram o ensino de História nos Anos Iniciais e como as práticas pedagógicas dos docentes foram influenciadas por essas mudanças. A análise documental envolveu materiais como o Referencial Curricular Municipal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (RCMAIEF), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Leis, Decretos e Portarias que regulamentaram e estabeleceram alterações em políticas educacionais.

Nesse sentido, a pesquisa documental permitiu conhecer as diretrizes que orientam o ensino de História e analisar como essas orientações são articuladas às práticas pedagógicas do professores com formação em Pedagogia. Essas informações demonstraram que ocorreram impactos na organização curricular dentro da escola e nas práticas dos docentes ao serem atribuídos a eles responsabilidade exclusiva no ensino de História.

Os documentos analisados forneceram subsídios para compreender os desafios enfrentados pelos professores no processo de adaptação às novas exigências curriculares. Visto que, as mudanças demandaram uma ampliação do conhecimento teórico e metodológico dos professores para ensinar os conteúdos históricos de forma mais significativa para os alunos, o que nem sempre foi contemplado na sua formação inicial.

Ao investigamos as políticas educacionais e os documentos oficiais, foi possível analisar como essas normas impactaram diretamente as práticas pedagógicas e o aprendizado dos alunos. Também destacou a necessidade de uma formação continuada para atender as demandas específicas para o ensino de História. Assim, a pesquisa não apenas permitiu compreender o cenário educacional vigente, mas também contribuiu para refletir sobre estratégias que possam melhorar a formação continuada e a prática docente no ensino de História.

3.2 Técnicas e procedimentos para a coleta de dados

A coleta de dados em uma pesquisa tem como objetivo reunir informações que possam subsidiar o entendimento das questões que estão sendo investigadas. No contexto da pesquisa de métodos mistos, conforme destacado por Creswell e Clark:

O procedimento de coleta de dados consiste em vários procedimentos-chaves: amostragem, obtenção de permissões, coleta de dados, registros de dados e administração da coleta de dados. A coleta de dados é mais que simplesmente coletar dados; envolve vários passos interconectados. Além disso, na pesquisa de métodos mistos, a coleta de dados precisa proceder ao longo de dois elementos: qualitativo e quantitativo. (Creswell; Clark, 2013, p. 156)

Nesse sentido, a coleta de dados ocorreu em momentos distintos. Teve início com a investigação da literatura relacionada ao tema. Foram selecionados materiais que abordam o ensino de História, o conhecimento histórico, as práticas pedagógicas e as diretrizes curriculares para o ensino da disciplina, conforme descrito anteriormente. Nesse processo, identificaram-se trabalhos nacionais, incluindo artigos, teses, dissertações, livros e documentos, com o objetivo de fundamentar teoricamente o estudo.

Essa fase inicial também contribuiu para a elaboração dos instrumentos de coleta de dados primários (questionários), pois as questões formuladas foram elaboradas com base na literatura consultada, conforme será descrito na seção 3.3 que explica os métodos de construção dos instrumentos de coleta e análise de dados.

Esta pesquisa adota uma abordagem metodológica mista, utilizando o modelo do Projeto sequencial exploratório para guiar seu processo investigativo. Nesse

contexto, a combinação dos métodos qualitativos e quantitativos possibilita uma análise mais abrangente e integrada. Segundo Creswell e Clark (2013):

Em um projeto exploratório, os pesquisadores primeiro coletam dados qualitativos, os analisam e depois usam as informações para desenvolver uma fase de coleta de dados quantitativos para acompanhamento. Desse modo o elemento quantitativo é construído sobre o qualitativo. (Creswell; Clark, 2013, p. 169)

Assim iniciamos com a coleta de dados qualitativos, a fim de proporcionar uma compreensão detalhada e contextualizada do tema em questão. Com base achados qualitativos, passamos para a fase seguinte, na qual coletamos dados quantitativos com o objetivo de aprofundar, validar ou ampliar as descobertas iniciais. Esse encadeamento metodológico permitiu que o componente quantitativo fosse desenvolvido a partir do qualitativo, assegurando uma abordagem integrada que atendeu às complexidades do objeto de estudo.

3.2.1 População e amostra

A população objeto de investigação deste estudo foi composta por docentes com formação em Pedagogia que atuavam como Professores 2º Regente – P2 na disciplina de História, na Rede Pública Municipal de Educação de Salvador. O objetivo foi investigar como esses docentes relacionavam suas ideias sobre o conhecimento histórico e o ensino dos conteúdos históricos com suas práticas pedagógicas no ensino da História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A escolha dessa população se justificou pelo papel central dos professores pedagogos na educação básica, especialmente na transição de uma formação generalista para a atuação específica no ensino de História. Esses profissionais, em sua maioria, eram responsáveis pela introdução dos alunos aos conhecimentos históricos e pela mediação entre o conteúdo histórico e os alunos. A investigação desse grupo possibilitou entender melhor as interações entre suas concepções sobre o conhecimento histórico e a prática pedagógica em um contexto educativo em constante transformação.

Para garantir um recorte mais específico e relevante, os participantes da pesquisa estavam atuando como professores P2 de História em turmas do 1º ao 5º ano, atendendo à demanda por uma compreensão aprofundada do ensino da História

nesses anos iniciais. A pesquisa foi realizada em unidades escolares localizadas em uma das 11 Gerências Regionais de Ensino (GRE) do município, o que permitiu focar em um contexto geográfico e educacional delimitado, facilitando a coleta e análise dos dados.

A amostra foi selecionada por amostragem não probabilística por conveniência, um método adequado para este estudo, pois permitiu a inclusão de participantes que estavam mais disponíveis e dispostos a compartilhar suas experiências e ideias sobre o ensino de História. Segundo Mattar e Ramos (2021), a amostragem por conveniência "é feita considerando a facilidade e a disponibilidade, ou seja, são incluídos na amostra os integrantes mais disponíveis para participar". Este tipo de amostragem foi apropriado para a pesquisa, pois ofereceu a possibilidade de contar com a colaboração de docentes que estavam dispostos a contribuir com a pesquisa, proporcionando dados valiosos e ricos sobre suas práticas pedagógicas e concepções sobre o ensino de História.

A partir da definição da população, foram iniciados os procedimentos para convidar os professores a participar da pesquisa. Primeiramente, foram mapeados os endereços e números de telefone das unidades escolares selecionadas. O critério de escolha das escolas foi o atendimento ao segmento escolar do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, além de garantir que os professores P2 estivessem lecionando História.

Em seguida, foi solicitada à Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED) a autorização para acessar as escolas e convidar os professores a participar da pesquisa. Também foi requisitada a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) para a realização do estudo.

Foram visitadas 20 (vinte) unidades escolares das 23 (vinte e três) inicialmente selecionadas. Uma das escolas estava em reforma, enquanto outras 2 (duas) apresentavam dificuldades de acesso no momento da visita. Nessas unidades, havia um total de 58 (cinquenta e oito) Professores P2. No entanto, 6 (seis) desses professores atuavam em mais de uma unidade escolar dentro da mesma Gerência Regional de Ensino pesquisada.

Durante o processo de coleta de dados, 1(um) professor não aceitou participar da pesquisa e 3 (três) estavam afastados por motivos de saúde. Além disso, muitas unidades escolares estavam sem o docente P2 de História e Geografia naquele período, o que resultou na exclusão de 8 (oito) professores da amostra. Também foram

excluídos os professores das escolas em reforma e das unidades não visitadas, totalizando mais 6 (seis) professores. Por fim, 4 (quatro) professores não devolveram o questionário, o que levou à exclusão de suas respostas da análise. Dessa forma, o processo de coleta de dados foi ajustado para refletir as condições reais de participação.

Ao todo, 30 professores responderam e devolveram a pesquisa. Para os docentes que se manifestaram favoráveis à participação, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual foi elaborado e aprovado² com base nas orientações do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), juntamente com o questionário a ser respondido (Apêndice A).

O processo de agendamento das entrevistas foi desafiador, com várias tentativas ao longo de semanas para encontrar horários convenientes durante a AC (atividade complementar à docência) dos professores. Apesar disso, foi uma experiência enriquecedora, pois proporcionou a oportunidade de conhecer a realidade de diversas escolas da rede municipal. Além disso, os encontros foram marcados por diálogos atenciosos e generosos, com os docentes dispostos a compartilhar seu tempo e suas experiências, mesmo com a carga de trabalho exigente.

Neste contexto, dando continuidade aos procedimentos de coleta de dados, as próximas seções detalham os processos de construção e análise dos instrumentos de coleta de dados.

3.3 Métodos de Construção dos Instrumentos de Coleta e Análise de Dados: Metodologia de Análise Textual e Instrumentos de Coleta.

Quanto aos métodos utilizados para a construção, tratamento e análise dos dados coletados, foram empregados tanto métodos qualitativos quanto quantitativos. Os métodos qualitativos foram aplicados na seleção e análise de todo o aporte teórico que fundamentou a pesquisa, conforme descrito anteriormente na Seção 3.2, que

² Projeto de pesquisa intitulado “Ensino de História e as ideias sobre o conhecimento histórico: práticas pedagógicas para o ensino dos conteúdos históricos dos professores P2 da rede pública municipal de educação de Salvador” foi aprovado em 16/09/2024 pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CEP/CONEP), conforme pode ser consultado no parecer 7078262 no site da Plataforma Brasil

aborda as técnicas e procedimentos de coleta de dados. Além disso, os métodos qualitativos foram utilizados para a análise dos dados obtidos por meio do *survey* aplicado à população pesquisada.

Na etapa quantitativa, foi empregada uma pesquisa do tipo *survey*. Segundo Gil (2023), “as pesquisas desse tipo caracterizam-se pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer”. Nesse contexto, a resposta ao problema da pesquisa dependerá diretamente das informações fornecidas pelo grupo analisado, permitindo a produção de dados descritivos essenciais para a compreensão do fenômeno estudado. A coleta dessas informações foi realizada por meio de questionários semiestruturados autoexplicativos (Apêndice), escolhidos por sua capacidade de alcançar um número maior de participantes, respeitando as especificidades do público-alvo e otimizando o alcance e a representatividade dos dados.

Assim, os próximos tópicos apresentam a metodologia adotado para a construção dos instrumentos, das estratégias para o tratamento e análise dos dados.

3.3.1 Análise Textual Discursiva (ATD): Unitarização, Categorização e Produção de Metatexto

Para a construção dos instrumentos de coleta, bem como o tratamento e a análise dos dados coletados, foi escolhida a metodologia de Análise Textual Discursiva (ATD) fundamentada nos métodos de Moraes e Galliazi (2016). De acordo com esses autores a:

Análise Textual Discursiva é um processo integrado de análise e de síntese que se propõe a fazer uma leitura rigorosa e aprofundada de conjuntos de materiais textuais, com o objetivo de descrevê-los e interpretá-los no sentido de atingir uma compreensão mais complexa dos fenômenos e dos discursos a partir dos quais foram produzidos. (Moraes e Galliazi, 2016, p. 136).

A ATD é especialmente relevante em pesquisas qualitativas, pois permite explorar os sentidos presentes nas narrativas e identificar padrões, relações e contradições. Por meio de um processo sistemático, o pesquisador desconstrói os textos, analisando-os em detalhes, para em seguida reconstruí-los com base em novas sínteses interpretativas. Esse ciclo analítico possibilita a geração de categorias

de análise que emergem diretamente do material textual, em vez de serem impostas por teorias prévias.

Essa abordagem é particularmente útil em estudos que visam compreender fenômenos, como práticas pedagógicas, discursos educacionais e relações sociais, pois oferece uma perspectiva de valorização do outro. A partir desse processo, é possível produzir novas compreensões contribuindo para uma análise mais significativa dos dados coletados.

A Análise Textual Discursiva (ATD) foi selecionada para análise dos dados da pesquisa que investigou as ideias dos Professores P2 sobre o conhecimento histórico e suas práticas pedagógicas no ensino dos conteúdos históricos. Essa escolha se mostrou adequada, pois a metodologia atende as demandas específicas do tema investigado.

O foco da pesquisa centrou-se nas percepções, ideias e práticas docentes, concebidas como expressões subjetivas. Nesse sentido, a ATD possibilitou uma leitura atenta e detalhada de livros, textos e documentos coletados, bem como das respostas abertas dos questionários. Essas análises foram fundamentais para identificar e compreender as representações dos professores sobre o conhecimento histórico e sua relação com a prática pedagógica no ensino de História.

O ensino de História nos Anos Iniciais revelou a existência de interações complexas entre a ciência histórica, a pedagogia e as exigências curriculares. Nesse cenário, a Análise Textual Discursiva (ATD) mostrou-se adequada pois ofereceu uma abordagem mais sistemática, flexível e interpretativa. Permitindo a construção de um panorama mais contextualizado sobre as práticas e discursos dos professores no ensino de História.

Na prática, a ATD envolve etapas como: Unitarização, Categorização e Produção de Metatexto, que serão descritas a seguir.

3.1.3.1 Etapa de Unitarização na ATD

A primeira fase da aplicação da ATD consistiu na análise dos textos, que envolveu uma leitura profunda das questões abertas dos 30 questionários devolvidos pelos participantes do estudo, definindo, assim, o corpus da pesquisa. Em

seguida, realizou-se o processo de **unitarização** com a divisão dos textos em partes menores, chamadas de unidades (Moraes; Galiazzi, 2016).

Nesta fase, a partir dos recortes mais frequentes nas respostas dos participantes da pesquisa, foram identificadas as seguintes unidades de análise conforme, quadro a seguir.

Quadro 22 - Unidades de sentido e suas descrições

Unidades de sentido	Descrição
Insuficiência na formação inicial.	Evidenciada por dificuldades enfrentadas na prática docente ao ensinar conteúdos históricos.
Aula expositiva combinada com outros procedimentos didáticos.	Estratégia que mescla exposição teórica com práticas complementares para engajar e facilitar a aprendizagem dos alunos.
Percebido como a compreensão dos eventos culturais, sociais e humanos.	Percepção de que o conhecimento histórico é essencial para entender acontecimentos culturais, sociais e humanos.

Fonte: Elaborado pela autora conforme Moraes e Galiazzi (2016)

O quadro demonstrativo de análise de sentido apresentado acima é apenas um exemplo ilustrativo das unidades de sentido e suas descrições extraídas durante a pesquisa. Ele tem como objetivo dar uma ideia geral sobre como as unidades de análise foram organizadas e interpretadas.

3.1.3.2 *Etapa de Categorização na ATD*

Na segunda fase de aplicação da ATD, realizado o estabelecimento de relações, ou seja, **categorização** por meio de agrupamento de elementos semelhantes das unidades definidas no processo inicial de análise. As categorias emergiram com base nos objetivos do estudo. A partir do estabelecimento dessas relações, foi possível a construir (a priori) as três categorias de análise, representas a seguir.

A categoria 1 referente ao perfil dos participantes da pesquisa resultou do agrupamento de 5 (cinco) unidades de sentido que revelam aspectos importantes sobre o perfil dos participantes da pesquisa. A primeira unidade aborda a **insuficiência na formação inicial**. Já a segunda unidade destaca o **conhecimento básico sobre o currículo de História**. A terceira unidade de sentido refere-se à **redução da carga de disciplinas para o professor P1**. A quarta unidade enfatiza

que a divisão de atribuições entre P1 e P2 **favoreceu a concentração específica na área de conhecimento de atuação do docente**, promovendo maior especialização, especialmente no ensino de História e Geografia. Por fim, a quinta unidade de análise **polivalência docente na atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental** se refere à capacidade do pedagogo ensinar diferentes disciplinas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, independentemente de sua área de especialização.

Essas unidades oferecem uma visão abrangente sobre os desafios e potencialidades no perfil dos professores envolvidos na pesquisa, evidenciando lacunas na formação inicial e destacando as vantagens da divisão curricular e da especialização docente.

A categoria 2 que trata das Práticas Pedagógicas para o Ensino da Disciplina História foi estruturada a partir de 10 (dez) unidades de sentido, que refletem as práticas pedagógicas dos professores no ensino de História nos anos iniciais. A primeira unidade refere-se à **aula expositiva combinada com outros procedimentos didáticos**. A segunda unidade, sobre os **recursos como vídeos, filmes, textos e mapa**. A terceira unidade, **livros didáticos como principais fontes de consulta**. A quarta unidade aborda o uso de **sites e vídeos como fontes secundárias**.

A quinta unidade, sobre a **importância de conhecer suas origens e a História do país**. Na sexta unidade, destaca-se a **conscientização cidadã e crítica**. A sétima unidade aponta as **lacunas na formação inicial e continuada**. A oitava unidade, **dificuldades relacionadas à faixa etária**. A nona unidade, **dependência da sequência proposta no livro didático**. Por fim, a décima unidade destaca a **valorização do conhecimento prévio dos alunos**. Essa categoria evidencia os desafios, os recursos e as estratégias utilizadas pelos professores no ensino de História, apontando para a necessidade de maior suporte e inovação nas práticas pedagógicas, de modo a atender melhor às demandas do ensino nos anos iniciais.

A terceira e última categoria aborda o conhecimento histórico e sua relevância no ensino de História, sendo estruturada a partir de 5 (cinco) unidades de sentido que refletem as ideias dos professores sobre a ciência História e a importância desse saber na formação dos alunos.

A primeira unidade destaca a **compreensão das relações de causa e consequência entre o passado e os acontecimentos do presente**. A segunda unidade foca no **desenvolvimento da percepção da passagem do tempo**.

A terceira unidade aborda a importância de **perceber os eventos culturais, sociais e humanos**. A quarta unidade enfatiza a relevância do conhecimento histórico para **interpretar o presente e evitar erros do passado**.

Quadro 23 - Produções textuais dos participantes da pesquisa

Recortes das produções textuais dos participantes da pesquisa	
Categoria 1: Perfil dos participantes da pesquisa	
Unidade de análise	“Eu não estou preparada para essa disciplina.”
Insuficiência na formação inicial, evidenciada por dificuldades enfrentadas na prática docente dessa disciplina	“A formação em Pedagogia é muito generalista” “Preciso estudar em outras fontes determinados assuntos” “Precisaria de formação continuada voltada para o ensino de história.”
Categoria 2: Sobre as prática pedagógicas para o ensino da disciplina História	
Unidade de análise	“Aula expositiva, aula debate e o uso de fontes históricas.”
Aula expositiva combinada com outros procedimentos didáticos.	“Aula expositiva, fontes históricas e ferramentas digitais.” “Vou variando a cada aula, porém o livro didático (aula expositiva) ainda é muito utilizado visto que é de fácil acesso para as crianças.”
Categoria 3: Conhecimento histórico e sua relevância no ensino de História	
Unidade de análise	“Serve para nossa compreensão do presente, reconhecer e evitar erros do passado”
interpretar o presente a partir do passado.	“O conhecimento histórico é uma área de estudo que busca compreender e interpretar os eventos, processos e fenômenos do passado humano”.

Fonte: Elaborado pela autora conforme Moraes e Galiazzi (2016)

As etapas de categorização na Análise Textual Discursiva (ATD) serviram para organizar e interpretar as unidades de sentido, possibilitando a compreensão das ideias e práticas dos professores em relação ao ensino de História. Esse processo, foi fundamental para a construção das categorias analíticas. A partir dessa organização, avançamos para a próxima etapa da análise, que envolve a construção do Metatexto. Nessa fase, integramos e contextualizamos as categorias, criando uma interpretação

mais ampla e profunda dos dados, com o objetivo de construir um entendimento coeso e reflexivo sobre os fenômenos investigados.

O Quadro 23 apresentado acima é apenas um exemplo ilustrativo das unidades de sentido e suas descrições extraídas durante o estudo. O Quadro completo com as unidades trabalhadas podem ser encontrado no - Apêndice B – da pesquisa.

3.1.3.3 *Etapa de organização do Metatexto na ATD*

A terceira fase de aplicação da ATD consiste na organização do Metatexto, que representa a síntese descritiva das categorias estabelecidas e suas interpretações. Nesse momento, o autor da pesquisa não só expressa os conhecimentos existentes, mas assume a autoria ao interpretar, reconstruir e modificar a partir de seus entendimentos sobre o tema pesquisado.

A escrita dos parágrafos foi planejada com base nas três categorias identificadas na análise textual discursiva (ATD). Cada categoria desenvolve aspectos que foram considerados importantes na pesquisa e organiza as interpretações em torno das unidades de sentido.

O primeiro parágrafo apresenta um panorama sobre o perfil dos professores envolvidos no estudo, destacando os desafios e as potencialidades que surgiram no contexto docente. As unidades de sentido exploram, inicialmente, as limitações na formação inicial dos professores e a necessidade de aprofundamento no ensino de História. Além disso, outros pontos importantes, foram abordados, como a redução da carga horária para o professor P1, que permitiu maior foco no letramento, a especialização proporcionada pela divisão de atribuições entre P1 e P2, e a formação generalista do pedagogo, que confere a capacidade de ensinar diversas disciplinas nos anos iniciais, evidenciando a flexibilidade desse profissional no atendimento às demandas pedagógicas.

No segundo parágrafo, o foco recai sobre as práticas pedagógicas adotadas pelos professores no ensino de História nos anos iniciais. Essa categoria trata da variedade de estratégias e recursos, que são utilizados pelos professores investigados no planejamento de suas aulas. Também foram analisadas as limitações e desafios enfrentados pelos docentes para atuar como professor especialista sem a devida formação.

Por fim, o terceiro parágrafo buscou compreender quais eram as ideias dos professores sobre o conhecimento histórico para o ensino e a formação dos alunos. As cinco unidades de sentido organizadas nesse parágrafo exploram como os professores concebem o conhecimento histórico.

Cada parágrafo foi elaborado de forma a articular os dados coletados com as reflexões teóricas e os objetivos da pesquisa, buscando valorizar as vozes dos professores participantes, evidenciando a relevância de suas práticas pedagógicas.

3.3.2 Elaboração dos instrumentos de coleta de dados

Para coleta de dados, foi utilizado o questionário desenvolvido e validado por Miranda (2004). Originalmente, o instrumento foi elaborado para investigar como diferentes cenários de culturais influenciam na variabilidade do conhecimento que professores sem formação específica têm a respeito da História. Nesta pesquisa, o questionário foi adaptado para explorar as ideias sobre o conhecimento histórico e as práticas pedagógicas para o ensino dos conteúdos históricos de pedagogos que atuam como Professores P2 na disciplina História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Pública Municipal de Educação de Salvador. As adaptações realizadas buscaram atender às necessidades e especificidades do contexto investigado.

Para assegurar que o questionário adaptado atendesse aos objetivos desta pesquisa, sua estrutura foi organizada em blocos temáticos. Os blocos foram desenvolvidos com base nas três categorias centrais da pesquisa: perfil dos participantes, práticas pedagógicas para o ensino da disciplina História, e conhecimento histórico e sua relevância para o ensino. Essas categorias são importantes para responder as questões de pesquisa e orientam a coleta de dados, proporcionando sobre os temas abordados.

A organização dos blocos permitiu que as unidades de sentido, que surgiram durante a análise, fossem agrupadas de maneira lógica, facilitando a coleta de informações e a interpretação das respostas. Cada categoria foi formulada para obter informações das práticas pedagógicas, das percepções dos professores sobre a abordagem do ensino de História, assim como a importância atribuída ao conhecimento histórico no ensino dos alunos dos anos iniciais. Dessa forma, a escrita

dos blocos no questionário garantiu uma coleta de dados mais eficaz, alinhada aos objetivos da pesquisa.

Assim, o Bloco 1 com a primeira parte do questionário foi elaborado com o objetivo de caracterizar os participantes da pesquisa. As perguntas que compõem esta seção estão detalhadas no quadro a seguir.

Quadro 24 - Bloco de Perguntas 1- Conhecendo os Participantes da Pesquisa

Nº	Pergunta
1	Idade do entrevistado:
2	Gênero:
3	A sua cor ou raça é:
4	Possui religião ou culto?
5	Formação escolar:
6	Durante sua formação na graduação em Pedagogia você cursou o componente curricular Metodologia do Ensino de História?
7	A sua formação inicial atende às necessidades para o ensino em componentes curriculares específicos? Você se sente preparado para ministrar a disciplina História?
8	Você atua em escola(s):
9	Qual é o tipo de vínculo com a Rede Municipal de Educação de Salvador?
10	Há quanto tempo você atua na Rede Municipal de Educação de Salvador?
11	Leciona nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) há quanto tempo?
12	Há quanto tempo você atua como Professor P2 das disciplinas História e Geografia na Rede Municipal de Educação de Salvador?
13	Frequenta ou frequentou algum curso de Formação Continuada oferecido pela Rede Municipal de Salvador para o ensino da disciplina História?
14	Você fez a opção em atuar como Professor P2 da disciplina História e Geografia?
15	Quais são as suas considerações em relação às mudanças realizadas na estrutura curricular que deram origem à função do Professor P2 (2º Regente da disciplina História e Geografia)? Você analisa de forma positiva ou negativa? Poderia comentar?

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

O segundo bloco 2 de perguntas do questionário aborda os aspectos relacionados às práticas pedagógicas no ensino da disciplina de História. As questões que compõem este bloco estão detalhadas na tabela a seguir.

Quadro 25 - Bloco de perguntas 2 - Práticas Pedagógicas para o Ensino da Disciplina História (parte 1)

Nº	Pergunta
16	Quais os documentos e/ou orientações curriculares abaixo você utiliza? (Se necessário, pode marcar mais de uma opção).
17	Como você constrói o Plano de Ensino da disciplina História?
18	Quais são os procedimentos didáticos que você utiliza com frequência em suas aulas de História?
19	Que recursos você utiliza ou utilizou com mais frequência nas aulas de História?
20	Quais fontes você utiliza para se atualizar e planejar as suas aulas?
21	Quais são os conceitos que você acha mais difícil/complicado trabalhar em sala de aula?
22	Que festas ou datas cívicas você trabalha ou julga importante comemorar e ensinar para os alunos?
23	Para a comemoração dessas festas, o que é mais frequente ocorrer em sua escola?

Fonte: Elaborado pela autora com base em Miranda (2004)

Para cada frase, indique se CONCORDA TOTALMENTE (CT), CONCORDA PARCIALMENTE (CP), DISCORDA (D), SEM OPINIÃO (SO)

Quadro 26 - Bloco de perguntas 2 - Práticas Pedagógicas para o Ensino da Disciplina História (parte 2)

	1 CT	2 CP	3 D	4 SO	Observações
24. Os conteúdos de História a serem ensinados para os alunos sempre são influenciados e ou organizados pelos calendários de datas comemorativas.					
25. É muito importante buscar formas alternativas para se ensinar as datas comemorativas e os personagens históricos às crianças.					
26. Sem um livro didático nas mãos os alunos não conseguem estudar História.					
27. Não é possível trabalhar bem os conteúdos de História se não possuímos um museu ou arquivo da cidade.					
28. Uma pessoa de 90 anos que se lembra bem de seu passado irá sempre dar uma visão parcial dos fatos e, por isso, suas opiniões não servem de modo seguro.					
29. Entre a opinião de uma pessoa mais velha e a informação que retiro de uma foto antiga, eu prefiro confiar no que está descrito na foto.					
30. É bom trabalhar com informações de jornais e noticiários porque são (fontes mais objetivas e imparciais) fiéis a realidade.					
31. Um caderno de receitas da família é uma preciosidade, mas não serve como elemento (fonte) de estudo da História.					
32. A informação constante de um documento escrito oficial é confiável e deve ser sempre a base para reconstruirmos aquilo que passou (determinado período histórico).					
33. É possível, mesmo em uma cidade pequena e em uma escola com poucos recursos (fontes), reconstruir aspectos da História do lugar.					
34. Não há sentido para o aluno que mora na cidade de Salvador(BA) estudar assuntos e culturas inacessíveis e distantes de sua realidade.					
35. O aluno só deve ser retido no 3º e 5º ano do ensino fundamental se tiver problemas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.					
36. O conhecimento histórico é produzido a partir do conhecimento de diferentes fontes históricas.					
37. A interpretação de um fato e/ou processo histórico deve se basear em evidências históricas.					

Fonte: Adaptado de Miranda (2004)

Quadro 27 - Bloco de perguntas 2 - Práticas Pedagógicas para o Ensino da Disciplina História (parte 3)

Nº	Pergunta
38	Quais são os desafios encontrados na sua prática pedagógica, enquanto professor com formação em Pedagogia, para lecionar a disciplina História?

Fonte: Elaborado pela autora

O terceiro bloco de questões (Quadro 25) tem como objetivo explorar as ideias dos professores sobre o conhecimento histórico e sua relevância para o ensino da disciplina História.

Quadro 28 - Bloco de perguntas 3 Questões sobre o Conhecimento Histórico e sua Importância para o Ensino

Pergunta	Descrição
39.	Como você aborda os conteúdos históricos em suas aulas, considerando sua prática docente?
40.	Qual é a importância do entendimento da temporalidade histórica (relação: passado/presente/futuro) no ensino de História?
41.	O que você entende por conhecimento histórico? Qual é sua utilidade no contexto educacional?

Fonte: Elaborado pela autora

A construção do questionário foi uma etapa fundamental desta pesquisa, pois permitiu a elaboração de um instrumento capaz de captar as percepções, práticas e desafios enfrentados pelos professores no ensino de História.

Estruturado com base nas categorias definidas, o questionário foi desenvolvido para assegurar que os dados coletados fossem representativos e coerentes com os objetivos do estudo. Além disso, sua organização em blocos temáticos garantiu uma abordagem sistemática e abrangente, abordando desde o perfil dos participantes até suas práticas pedagógicas e ideias sobre o conhecimento histórico. Dessa forma, o questionário não apenas viabilizou a coleta de informações essenciais para responder ao problema de pesquisa, mas também contribuiu para uma compreensão mais aprofundada da realidade educacional, reafirmando a relevância da investigação no contexto da formação docente e do ensino de História.

Por fim, os dados coletados foram analisados com base nos critérios definidos e discutidos ao longo da pesquisa. Vale destacar que tanto os dados primários quanto os secundários foram interpretados à luz do referencial teórico adotado. Para isso, foram utilizados métodos quantitativos e qualitativos, com o objetivo de garantir uma análise mais completa e integrada, permitindo uma compreensão mais rica e profunda dos dados e das relações entre eles.

Nesse contexto, após a apresentação de todas as etapas da metodologia da pesquisa, a próxima seção apresenta os dados coletados e as discussões fundamentadas na literatura consultada.

4. ANÁLISE DOS DADOS: IDEIAS SOBRE O CONHECIMENTO HISTÓRICO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES P2 DE HISTÓRIA DA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR

Esta seção apresenta os resultados da pesquisa, organizados com base nas delimitações iniciais descritas nas seções 2 e 3. A análise foi fundamentada no levantamento bibliográfico e nos dados coletados por meio do questionário aplicado aos participantes. Os resultados aqui apresentados contribuem para responder à questão central de pesquisa: as ideias sobre a natureza do conhecimento histórico e as práticas pedagógicas adotadas por professores e professoras com formação em Pedagogia que, diante das mudanças na organização curricular, passaram a lecionar História nas escolas públicas municipais de Salvador?

Conforme detalhado na seção 3.2.2, referente à construção dos instrumentos de coleta de dados, o questionário foi elaborado com base na revisão da literatura sobre o tema. A análise dos dados foi realizada tomando como referência as categorias discutidas em cada um dos blocos de perguntas respondidos pelos participantes. Dito isto, os resultados da pesquisa são apresentados a seguir.

4.1 Conhecendo os participantes da pesquisa

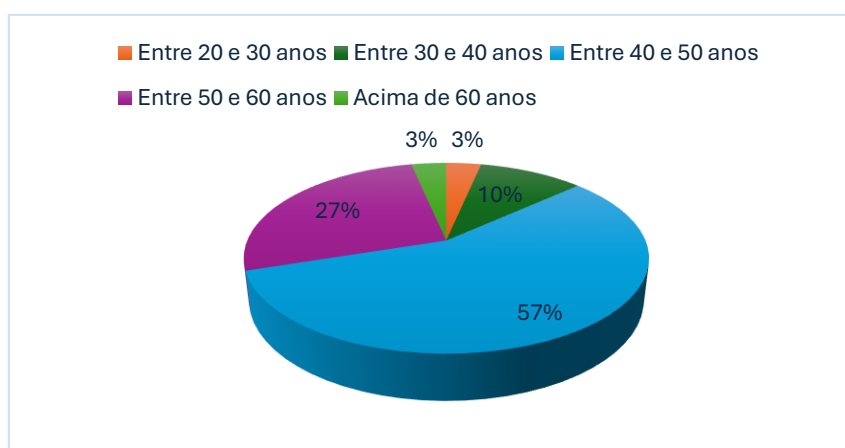
As perguntas iniciais foram elaboradas para investigar os dados sociodemográficos, bem como informações pessoais e profissionais que ajudaram a contextualizar o perfil dos participantes do estudo. Essa abordagem permitiu uma análise mais detalhada sobre o professor que atua no ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas escolas do município, proporcionando uma compreensão mais ampla de sua formação e experiências.

A partir daqui, serão apresentados os resultados das análises referentes aos Blocos 1 e 2 das categorias de análise selecionadas na etapa metodológica, permitindo explorar com maior profundidade os aspectos levantados sobre o perfil, a formação e a atuação profissional desses docentes.

Ao analisarmos os Gráfico 1 abaixo podemos verificar que há uma predominância de docentes nas faixas etárias de 40 a 60 anos (84%) sugerindo, em um primeiro momento, um quadro de professores experientes, já que essas faixas

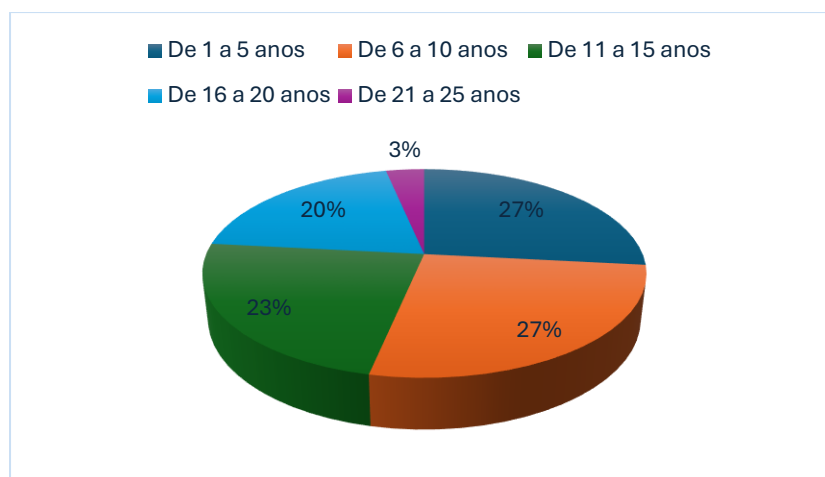
costumam englobar profissionais com anos de trajetória na educação. No entanto, ao relacionar esses dados com o tempo de atuação no segmento dos anos iniciais demonstrado no Gráfico 2, observa-se que 54% dos professores têm experiência de apenas 1 a 10 anos nesse segmento escolar. Isso revela nuances importantes no perfil desses profissionais e em suas trajetórias de carreira.

Gráfico 1 - Perfil etário dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024)

Gráfico 2 - Tempo de atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental



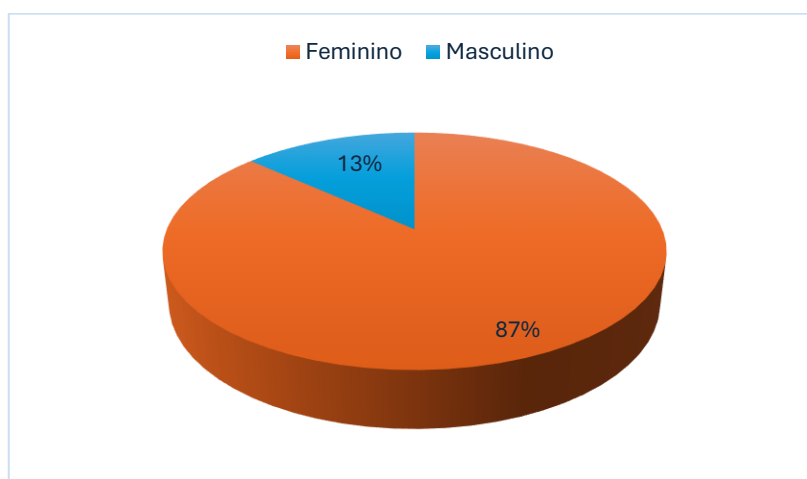
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024)

A relação entre idade e tempo de atuação nos anos iniciais pode indicar que houve uma reconfiguração ou transição profissional. O fato de muitos professores nas faixas de 40 a 60 anos terem apenas até 10 anos de atuação nos anos iniciais sugere que boa parte deles podem ter migrado para esse segmento de outras áreas ou até mesmo de outros níveis de ensino.

Outro ponto relevante é a baixa entrada de professores mais jovens: apenas 13% dos docentes estão abaixo dos 40 anos. Esse dado pode refletir a falta de atratividade da carreira docente, especialmente em um contexto de crescentes desafios, como baixos salários, condições de trabalho muitas vezes precárias e a desvalorização da profissão. Esse cenário preocupante tem motivado discussões em âmbito nacional, como a aprovação pela Comissão de Educação e Cultura (CE) do Projeto de Lei 3.824/2023, de autoria do senador Flávio Arns. A proposta busca criar uma Política de Incentivo e Benefícios a Futuros Docentes da Educação Básica, com o objetivo de atrair estudantes de graduação para a profissão e evitar o chamado "apagão docente".

Esses dados, quando analisados em conjunto, não apenas revelam a complexidade do quadro atual, mas também apontam para a necessidade de ações que possam reverter essa situação. É essencial valorizar a profissão de professor, oferecendo melhores condições de trabalho e incentivo à formação continuada, além de atrair novos talentos para a carreira.

Gráfico 3 - Distribuição por gênero dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos questionários de pesquisa

A inclusão da questão sobre a identidade de gênero (Gráfico 3) buscou verificar o perfil dos professores em relação ao sexo. Entre os participantes da pesquisa, 87% se identificaram como mulheres e 13% como homens. Essa grande presença feminina no magistério reflete um fenômeno amplamente debatido: o processo histórico de feminização da docência, particularmente nos anos iniciais da educação básica. Como observa Guacira Louro:

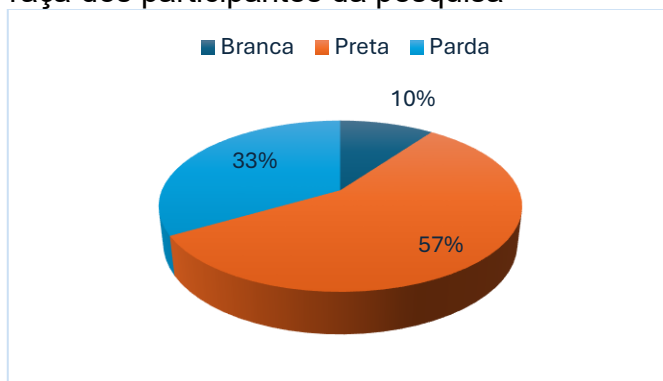
A feminização do magistério no Brasil está historicamente associada à expansão da educação pública e à consolidação dos anos iniciais como um espaço de cuidado e ensino, tarefas que passaram a ser atribuídas predominantemente às mulheres. Esse processo reflete a naturalização das funções educativas como extensões das responsabilidades maternas, bem como a desvalorização econômica e simbólica da profissão docente (Louro, 1997, p. 34).

Esse fenômeno também está vinculado às transformações sociais e econômicas que tiveram seus reflexos na educação. No Brasil, especialmente entre o final do século XIX e o início do XX, à docência nos anos iniciais foi associada ao papel de “cuidar e formar”, tarefas vistas como próprias das mulheres. A educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental eram campos ocupados por elas, reforçando a ideia de que essas etapas exigem atributos culturalmente vinculados ao feminino, como paciência, empatia e acolhimento (Louro, 1997).

No entanto, essa representatividade feminina levanta questões que, por um lado, destacam o protagonismo das mulheres nos sistemas educacionais e, por outro, evidenciam os desafios históricos enfrentados pela profissão docente, como a desvalorização salarial e o baixo reconhecimento social. Além disso, a baixa presença masculina (13%) nos anos iniciais reflete a permanência de estereótipos de gênero, que desestimulam os homens a atuar nesse segmento.

Assim, compreender o fenômeno da feminização do magistério vai muito além de reconhecer os números. Trata-se de analisar profundamente as condições de trabalho, os desafios enfrentados pelas professoras e as implicações desse cenário para a equidade de gênero, o fortalecimento da profissão docente e a qualidade da educação básica.

Gráfico 4 - Cor ou raça dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024)

Outra questão importante para compreender o perfil dos docentes foi a identificação étnico-racial (Gráfico 4), seguindo as orientações do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), que classifica as opções em parda, preta, branca, amarela e indígena. Entre os professores pesquisados, 57% se declararam pretos, 34% pardos e 10% brancos.

Esses dados revelam um perfil racial que, embora apresente certa proximidade com a composição populacional de Salvador, uma das cidades com o maior percentual de população negra no Brasil, apresenta uma característica interessante: entre os docentes pesquisados, há um maior número de professores que se identificam como negros do que na população em geral.

Segundo o Censo de 2022, aproximadamente 83,21% da população de Salvador se identifica como parda ou preta, sendo que 49,07% se declararam pardos, 34,14% pretos e 16,49% brancos. No entanto, entre os professores da rede municipal pesquisados, 57% se declararam pretos, o que representa uma proporção maior do que a encontrada entre a população de Salvador.

Esse dado pode revelar uma série de questões importantes. Primeiramente, a maior identificação como "preto" entre os docentes pode ser reflexo de um processo de conscientização racial. A opção por se declarar preto, em vez de pardo, pode indicar uma valorização crescente da identidade negra no contexto educacional e social. Esse fenômeno também pode ser entendido como uma forma de resistência e visibilidade, considerando as lutas e conquistas do movimento negro ao longo das últimas décadas.

A profissão docente, historicamente marcada por desafios estruturais, encontra em Salvador um campo onde a presença majoritária de profissionais pretos e pardos pode ser vista como reflexo das condições socioeconômicas que determinam o acesso à formação superior e ao mercado de trabalho.

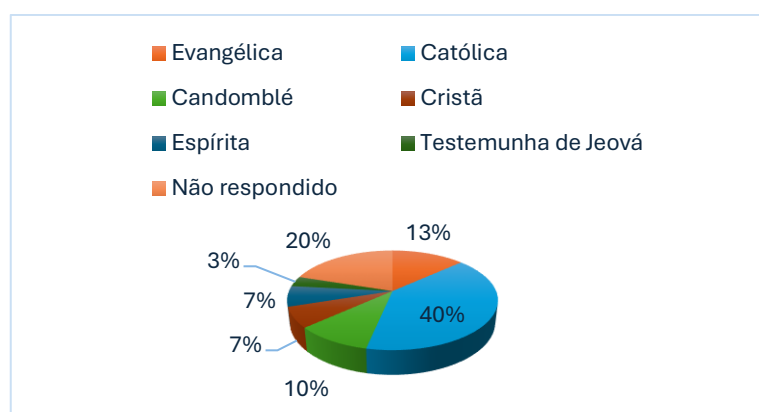
Gráfico 5 - Participante possui religião ou culto



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024)

Ao questionarmos os participantes da pesquisa se possui filiação religiosa ou culto (Gráfico 5) , obtivemos resultados que revelam tanto a religiosidade quanto a diversidade religiosa do grupo investigado (Gráfico 6). Entre os docentes, 87% declararam possuir uma religião ou prática de culto, enquanto 13% não responderam ao questionamento. Dos que possuem religião, 40% se identificaram como católicos, 13% como evangélicos, 10% como praticantes do candomblé, 7% como cristãos (sem especificação de denominação), 7% como espíritas, e 4% como testemunhas de Jeová. Além disso, 20% do total declarou não ter nenhuma religião.

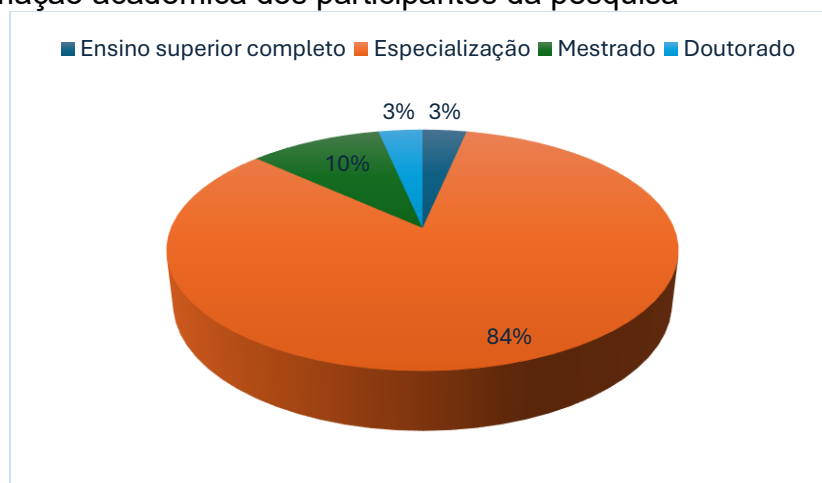
Gráfico 6 - Filiação religiosa dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024)

Esses dados evidenciam uma pluralidade religiosa que reflete, em certa medida, a composição religiosa da população de Salvador, uma cidade marcada por um sincretismo religioso profundo e por tradições afro-brasileiras fortemente presentes em seu tecido cultural. A predominância de professores com afiliação religiosa (87%) está alinhada ao alto índice de religiosidade observado no Brasil, enquanto a distribuição entre as diferentes crenças ilustra uma convivência de tradições religiosas majoritárias, como o catolicismo e o protestantismo, com práticas religiosas de matriz africana e outras vertentes.

A presença significativa de docentes que se identificam com o candomblé (10%) é especialmente relevante em Salvador, considerada a capital da cultura afro-brasileira, onde as tradições religiosas de matriz africana desempenham um papel central na identidade cultural da cidade. Esse percentual destaca a importância da representatividade religiosa em um contexto educacional que busca promover o respeito e a valorização da diversidade.

Gráfico 7 - Formação acadêmica dos participantes da pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024)

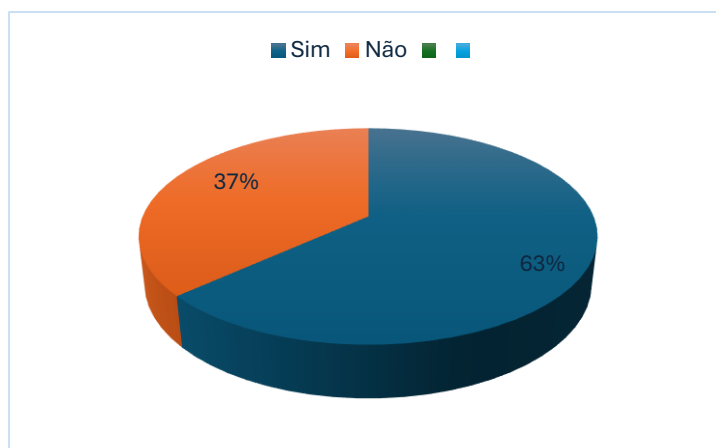
A análise do bloco de perguntas relacionadas à formação inicial (Gráfico 7), à oferta da disciplina de Metodologia da História na graduação e à participação em cursos de formação continuada promovidos pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) buscou estabelecer uma relação entre o início da carreira docente e o processo de aprimoramento profissional em serviço.

Os dados evidenciam que 100% dos professores participantes possuem graduação em nível superior, atendendo ao que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O artigo 62 da LDB determina que:

A formação de docentes para atuar na educação básica deve ser realizada, preferencialmente, em nível superior, em curso de licenciatura plena. Como formação mínima, admite-se a formação em nível médio, na modalidade normal, para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 1996).

Essa legislação desempenhou um importante papel na elevação da qualificação docente no Brasil, promovendo a formação superior como padrão. O reflexo disso pode ser verificado no perfil acadêmico dos participantes da pesquisa: 84% possuem pós-graduação lato sensu, e 6% possuem pós-graduação stricto sensu. Esses números mostram um grupo docente qualificado, que investiu em formação continuada.

Gráfico 8 - Participantes da pesquisa que cursaram a disciplina de Metodologia do Ensino de História



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024)

No entanto, a formação inicial, apesar de sua importância, não garante a preparação necessária para enfrentar os desafios do cotidiano escolar. Isso fica demonstrado na lacuna relatada por 37% dos docentes, que afirmaram não ter cursado a disciplina de Metodologia da História (Gráfico 8) durante sua licenciatura em Pedagogia. A ausência dessa formação específica pode limitar a abordagem didática e metodológica da história nos anos iniciais, dificultando o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais contextualizadas.

Gráfico 9 - Participou de formação continuada para a disciplina História oferecido pela SMED

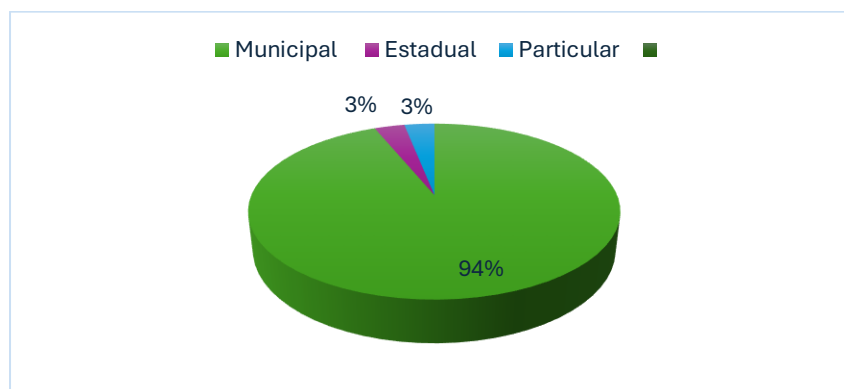


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024)

Oportunidades de formação continuada (Gráfico 9) poderiam preencher essas ausências, oferecendo aos professores conhecimentos atualizados para aprimorar sua prática docente. No entanto, os dados mostram que nem sempre isso ocorre: 83% dos professores relataram não ter participado de cursos de formação continuada relacionados à Metodologia da História. Isso aponta deficiências nas políticas públicas

que não priorizam a formação continuada voltada às necessidades específicas dos docentes, especialmente no campo da História.

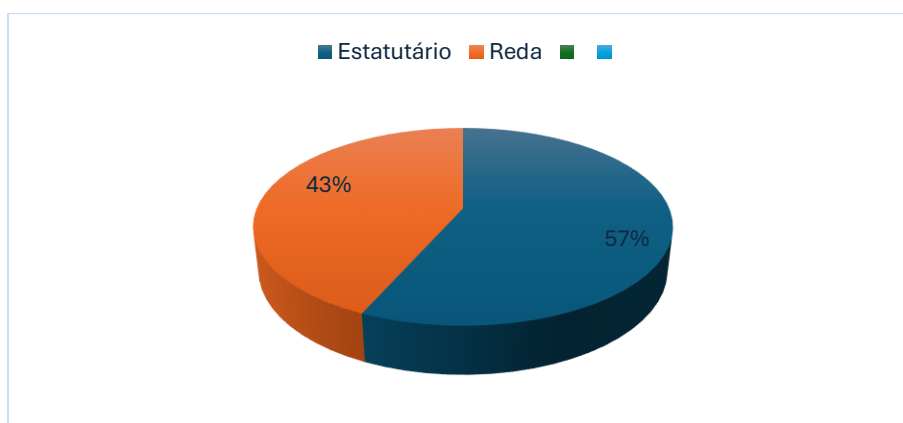
Gráfico 10 - Rede de ensino em que atuam os participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024)

A análise das respostas dos professores sobre a rede de ensino e o tempo de atuação no município de Salvador (Gráfico 10) revela características importantes sobre a composição do quadro docente. Os dados mostram que 94% dos professores possuem um único vínculo com a rede municipal, indicando dedicação exclusiva ao ensino público municipal. Apenas 3% dos professores atuam simultaneamente na rede estadual e outros 3% na rede privada.

Gráfico 11 - Vínculo empregatício dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024)

Quanto ao regime de contratação (Gráfico 11), observa-se que 57% dos professores estão sob o regime estatutário, que garante estabilidade no cargo e direitos trabalhistas amplamente assegurados. Por outro lado, 43% dos docentes

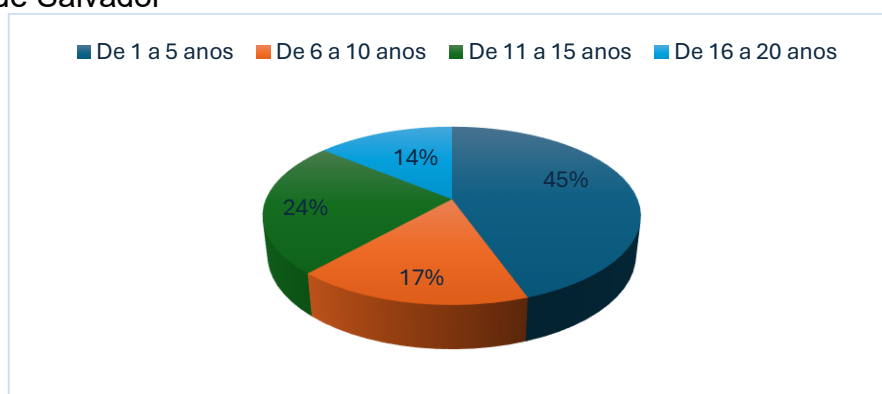
atuam sob o Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), caracterizado por vínculos de trabalho temporários e a ausência de garantias de estabilidade.

Esse alto percentual de professores contratados pelo regime REDA aponta uma dependência da rede municipal de contratos temporários para suprir a demanda por docentes. Esses profissionais frequentemente ocupam vagas provisórias, seja para substituições em casos de licenças diversas, seja para complementar a carga horária em múltiplas escolas, sendo realocados assim que o professor efetivo retorna ao posto.

Essa situação gera grande insegurança laboral e desgaste físico e emocional para os professores temporários, que lidam com a incerteza sobre sua permanência e enfrentam desafios relacionados à adaptação constante a novos contextos escolares. Além disso, a rotatividade impacta na continuidade pedagógica das turmas sob sua responsabilidade, dificultando a construção de vínculos com os alunos e a comunidade escolar.

Além disso, a alta porcentagem de vínculos temporários demonstra desafios na política de contratação de professores, evidenciando a necessidade de concursos públicos mais regulares para assegurar um corpo docente efetivo e com garantias trabalhistas que contribuam para a qualidade e continuidade do ensino.

Gráfico 12 - Tempo de atuação profissional dos participantes da pesquisa na rede municipal de Salvador

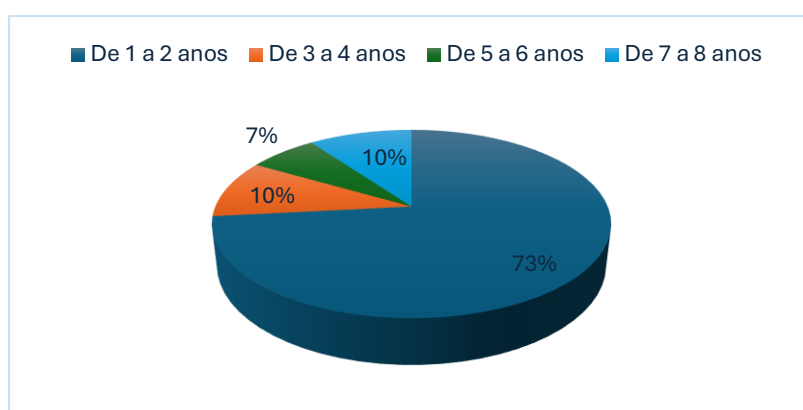


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024)

Quando questionados sobre o tempo de atuação (Gráfico 12), 45% dos professores participantes indicaram estar na rede municipal de ensino de Salvador há menos de 5 anos, enquanto 17% possuem entre 5 e 10 anos de serviço, totalizando 62% dos docentes com menos de 10 anos de atuação no magistério municipal. Esses

dados ganham ainda mais relevância quando analisados em comparação ao tempo de atuação dos professores na função de P2 de História e Geografia (Gráfico 13), onde 73% declararam ter menos de 2 anos nessa atribuição específica.

Gráfico 13 - Tempo de atuação como Professor P2 das disciplinas História e Geografia



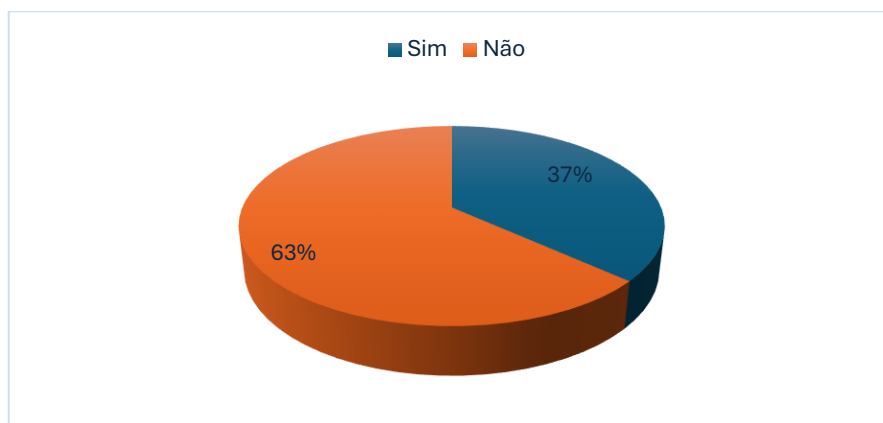
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024)

Esse cenário revela uma alta rotatividade na função de P2 e uma tendência de professores com menos tempo de serviço na rede municipal assumirem disciplinas de História e Geografia nos anos iniciais. Essa situação pode estar relacionada a uma combinação de fatores como a falta de estabilidade no vínculo empregatício, a necessidade de suprir demandas específicas por professores dessas áreas e o processo de distribuição de carga horária favoreçam a alocação de docentes mais novos na escola.

Outro questão a ser observada é a possível priorização de professores com maior tempo de rede em disciplinas ou funções consideradas mais estáveis ou em escolas de preferência, deixando os novos contratados a responsabilidade de lecionar História e Geografia.

Além disso, o fato de 73% dos docentes estarem na função de P2 há menos de 2 anos pode indicar que muitos desses professores, apesar de graduados e capacitados, ainda resistem a assumirem disciplinas específicas da área de História e Geografia.

Esse panorama destaca a necessidade de investimentos em formação continuada que possam garantir um maior preparo aos professores para que não assumam apenas as disciplinas que conhecem melhor o tenham mais afinidade.

Gráfico 14 - Escolheu atuar como Professor P2 de História e Geografia

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024)

Por fim, ao encerrar este primeiro bloco de análises, verificamos que 63% dos professores participantes da pesquisa informaram não ter escolhido atuar como P2 nas disciplinas de História e Geografia (Gráfico 14). Esse dado reforça a percepção de que há uma dificuldade, por parte dos docentes, em lecionar essas disciplinas nos anos iniciais do ensino fundamental.

Essa resistência pode estar relacionada a inúmeros fatores. Como a formação inicial dos professores, especialmente dos pedagogos, frequentemente prioriza aspectos gerais da educação e do desenvolvimento infantil e a alfabetização, deixando em segundo plano uma formação mais aprofundada em conteúdos específicos, como História e Geografia. Isso é reforçado pelos dados anteriores que apontaram que 37% dos professores não cursaram disciplinas de metodologia do ensino de História na graduação. Sem os conhecimentos disciplinares e metodológicos, muitos educadores podem sentir-se inseguros em relação aos conteúdos e às abordagens didáticas necessárias para essas áreas.

Relacionamos também a curta experiência na função de P2, com 73% dos professores atuando há menos de 2 anos, indicando que muitos docentes estão assumindo essa função sem preparo suficiente ou sem o tempo necessário para desenvolver um maior domínio na área.

Portanto, os dados apontam para a necessidade de repensar a formação e o suporte oferecido aos professores que atuam como P2 em História e Geografia.

O mapeamento do perfil dos professores e suas trajetórias profissionais foi muito importante para conhecer o professor P2 que atua no ensino de História, os desafios e possibilidades enfrentados. No entanto, a análise do contexto individual e

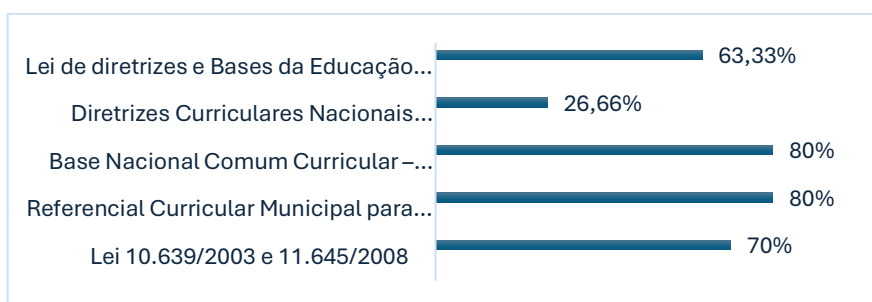
institucional não é suficiente para entender a complexidade dessa prática educativa. Nesse sentido, no próximo bloco, voltamos nosso olhar para as práticas pedagógicas utilizadas no ensino de História, buscando compreender como os professores transformam suas formações, experiências e ideias em estratégias concretas de ensino.

4.2 Práticas pedagógicas no Ensino de História: metodologias e conteúdos

Nesta seção, realizamos a análise das repostas sobre as práticas pedagógicas empregadas no ensino de História, com foco nas metodologias e conteúdos utilizados pelos professores nos anos iniciais do ensino fundamental. A partir das respostas dos participantes, buscamos compreender como os docentes estruturam suas aulas, quais estratégias didáticas priorizam e de que forma selecionam os conteúdos históricos para o trabalho em sala de aula. O objetivo é explorar as concepções que orientam o ensino de História e como essas práticas se refletem nos conteúdos que são trabalhados com os alunos.

Os documentos e orientações curriculares desempenham um papel fundamental no planejamento das aulas, pois fornecem uma estrutura e diretrizes claras para os professores, ajudando-os a organizar o ensino de maneira eficiente e alinhada com as políticas educacionais.

Gráfico 15 - Documentos e orientações curriculares mais utilizados



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024)

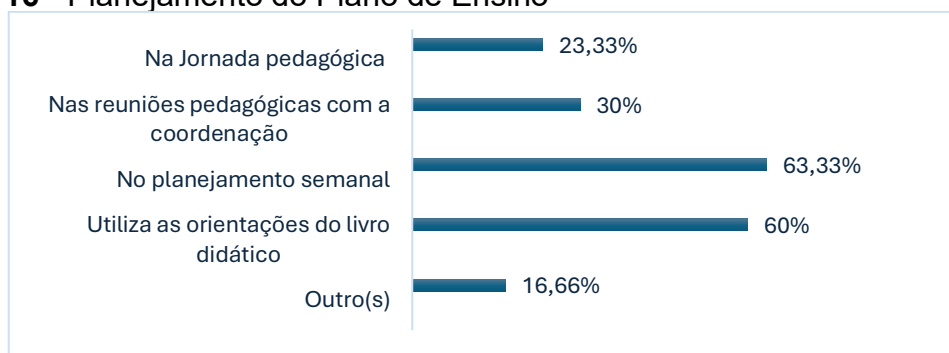
Os participantes da pesquisa ao responderem sobre os documentos e orientações curriculares (Gráfico 15) puderam selecionar mais de um documento, e os resultados apontaram que 80% dos docentes recorrem à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Referencial Curricular Municipal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental como principais fontes para estruturar suas atividades.

Além disso, 70% dos professores mencionaram a utilização das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tratam, respectivamente, da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos escolares, indicando um alinhamento às demandas por uma educação que valorize a diversidade étnico cultural da cidade. Outros 63,33% dos docentes citaram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece as diretrizes gerais para a educação brasileira, como uma referência em suas práticas. Por fim, 26,66% dos professores mencionaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental como uma base adicional.

Esse cenário sugere que os professores da rede municipal têm um bom conhecimento das regulamentações e orientações curriculares disponíveis e utilizam uma combinação de documentos nacionais e municipais para subsidiar seu planejamento pedagógico. A predominância da BNCC e do Referencial Curricular Municipal evidencia a centralidade desses documentos como orientadores para a organização do conteúdo e das práticas de ensino. Já a significativa adesão às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 reflete o crescente reconhecimento dos professores quanto à necessidade de promover uma abordagem curricular mais inclusiva e plural.

Portanto, a análise dos documentos utilizados pelos professores destaca tanto avanços quanto desafios. Por um lado, há um compromisso com a utilização de marcos curriculares relevantes e atualizados; por outro, permanece a necessidade de apoiar os docentes no acesso e aplicação integrada de todos os documentos disponíveis, para enriquecer ainda mais o ensino de História e garantir sua relevância no contexto escolar.

Gráfico 16 - Planejamento do Plano de Ensino



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024)

O planejamento do plano de ensino, um instrumento importante para a organização do trabalho pedagógico, foi analisado a partir das respostas dos professores pesquisados. Quando questionados sobre como realizam esse planejamento (Gráfico 16), 63,33% indicaram que ele é realizado durante o planejamento semanal, evidenciando a relevância da reserva de jornada como um momento dedicado exclusivamente à preparação e organização das atividades pedagógicas. Essa prática ressalta a importância da Lei nº 11.738/2008 que estabeleceu o Piso salarial nacional para professores da educação básica e que garantiu reserva de jornada dentro do horário de trabalho para que os professores pudessem estruturar suas aulas de forma reflexiva e alinhada às demandas dos alunos.

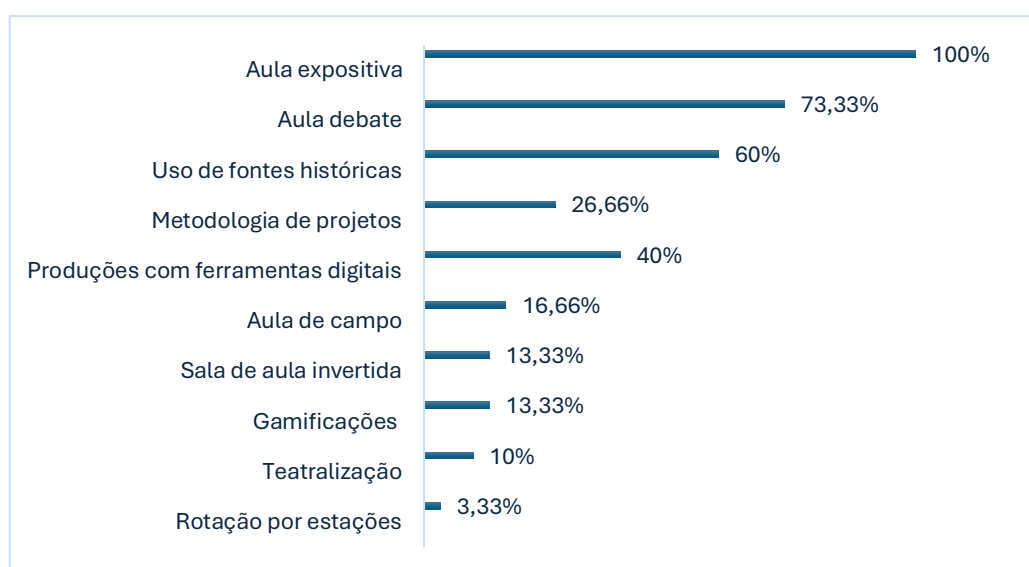
Além disso, 60% dos docentes declararam que utilizam as orientações didáticas fornecidas pelos livros didáticos como base para o planejamento, destacando o papel desses materiais como recursos estruturantes no ensino. Os livros didáticos, além de guiarem o trabalho em sala de aula, podem servir como ponto de partida para adaptações e personalizações de acordo com o contexto específico de cada turma, mas também demandam do professor um olhar criterioso para adequações às necessidades e interesses dos alunos.

Outro aspecto significativo foi o relato de 30% dos professores que apontaram as reuniões com a coordenação pedagógica como uma oportunidade para o planejamento. Esse dado reforça a importância da atuação dos coordenadores pedagógicos como mediadores e apoiadores no processo de organização do ensino, promovendo momentos de diálogo, troca de experiências e construção coletiva do currículo.

Para concluir, 23,33% dos professores mencionaram a jornada pedagógica realizada no início do ano letivo como uma ocasião para o planejamento do plano de ensino. Essas jornadas, muitas vezes voltadas para a formação continuada e alinhamento das metas escolares, são cruciais para estabelecer diretrizes comuns e fomentar a reflexão sobre práticas pedagógicas. No entanto, sua baixa representatividade sugere que esse momento, embora relevante, pode não ser amplamente utilizado como um espaço de planejamento detalhado ou contínuo.

Esses resultados mostram que o planejamento docente é um processo dinâmico, que se apoia em momentos semanais, materiais didáticos e em interações com a equipe pedagógica.

Gráfico 17 - Procedimentos didáticos mais utilizados



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024)

Os procedimentos didáticos enquanto estratégias, ações e métodos utilizados pelos professores para facilitar o processo de ensino-aprendizagem são muito importantes para alcançar os objetivos de aprendizagem propostos. Nesse sentido, a análise das respostas sobre os procedimentos didáticos utilizados pelos professores nas aulas de História (Gráfico 17) revelou a utilização de uma diversidade de procedimentos, embora marcado pela permanência de práticas tradicionais. Ao serem questionados, os professores puderam escolher mais de um procedimento, o que permitiu identificar preferências e práticas complementares. Nesse contexto, 100% dos respondentes afirmaram utilizar a aula expositiva como principal procedimento didático, confirmando sua centralidade no planejamento pedagógico.

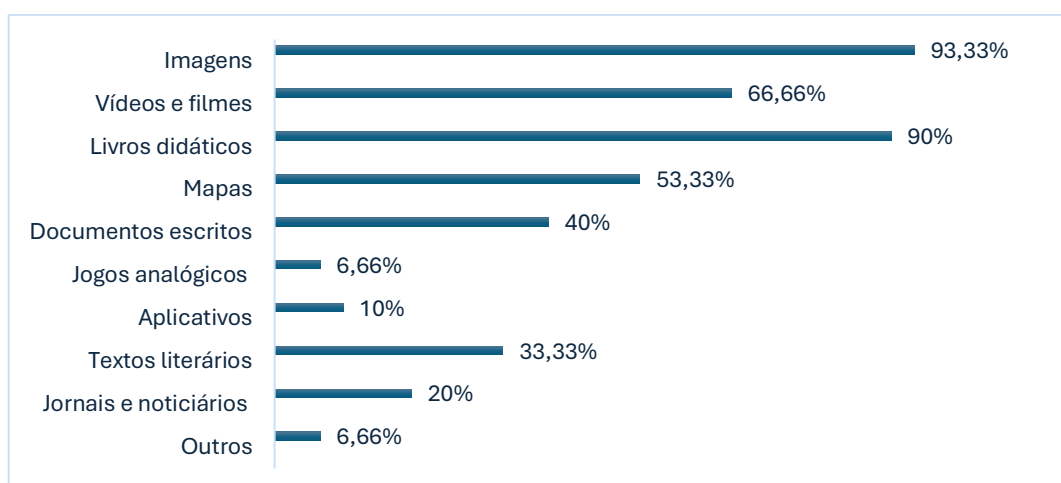
Além disso, 73% dos professores mencionaram o uso de aulas debates, destacando o esforço para incluir a participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Essa prática é importante, pois estimula o pensamento crítico e o diálogo, aspectos fundamentais para o ensino de História. 60% dos professores também indicaram o uso de fontes históricas em suas aulas, uma abordagem que

dialoga diretamente com os pressupostos da historiografia e favorece o desenvolvimento da análise e da compreensão dos contextos históricos pelos alunos.

Por outro lado, práticas mais inovadoras, como a produção de ferramentas digitais (40%) e o uso de metodologias de projetos (26,66%), foram mencionadas com menor frequência. Isso pode indicar que, embora haja uma tentativa de renovação dos métodos didáticos, essas estratégias ainda se encontram em desenvolvimento.

Esse quadro aponta para uma convivência entre o tradicional e o inovador. A prevalência da aula expositiva demonstra que ela continua sendo vista como um alicerce para a organização do conteúdo e a sistematização do conhecimento. Nesse sentido, o desafio para os professores de História reside em tentar conciliar práticas tradicionais com metodologias mais interativas e atraentes para os alunos.

Gráfico 18 - Recursos didáticos mais utilizados



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024)

No planejamento de uma aula, é fundamental que o professor escolha recursos didáticos que estejam em sintonia com os objetivos pedagógicos, o conteúdo a ser trabalhado e as características da turma. Essa seleção cuidadosa contribui para que os materiais utilizados potencializem a aprendizagem dos alunos.

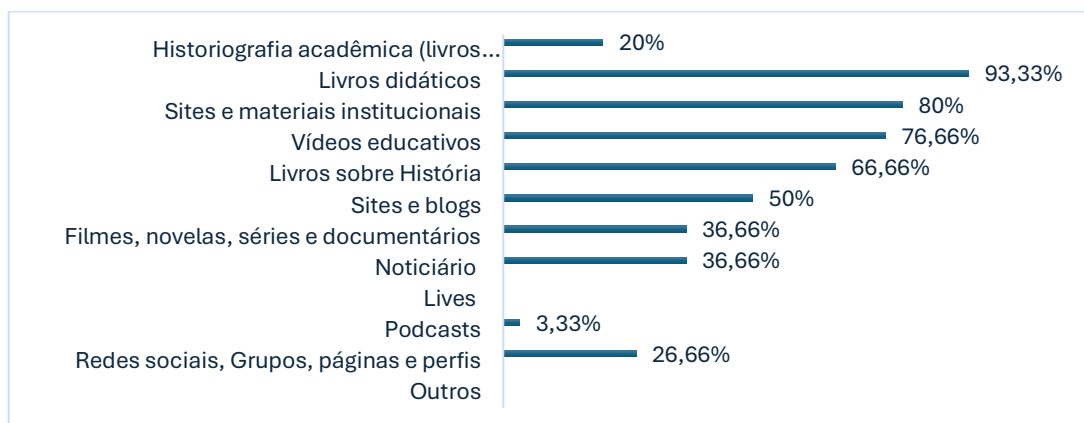
Quando questionados sobre os recursos didáticos mais utilizados em suas aulas de História (Gráfico 18), os professores indicaram uma ampla variedade de materiais, sendo possível selecionar mais de uma opção. Os dados revelaram que 93,33% dos docentes utilizam imagens, 90% recorrem ao livro didático, 66,66% fazem uso de vídeos e filmes, 53,33% trabalham com mapas e 33,33% utilizam textos

literários. Esses números refletem a diversidade dos recursos didáticos empregados no ensino de História.

A predominância do uso de imagens demonstra o reconhecimento de seu papel como suporte importante na construção do conhecimento histórico, facilitando a compreensão de contextos, narrativas e interpretações. Já o livro didático, amplamente utilizado, permanece como um recurso central, sendo valorizado por sua acessibilidade e por reunir conteúdos estruturados que auxiliam no planejamento e na organização das aulas.

O uso de vídeos, filmes e mapas também indica um esforço dos professores em diversificar os meios de apresentação dos conteúdos, tornando as aulas mais atrativas e contextualizadas. Textos literários, embora utilizados por uma parcela menor de professores, trazem uma contribuição significativa, pois permitem a abordagem de aspectos culturais que enriquecem a experiência dos alunos.

Gráfico 19 - Fontes didáticas mais utilizadas



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024)

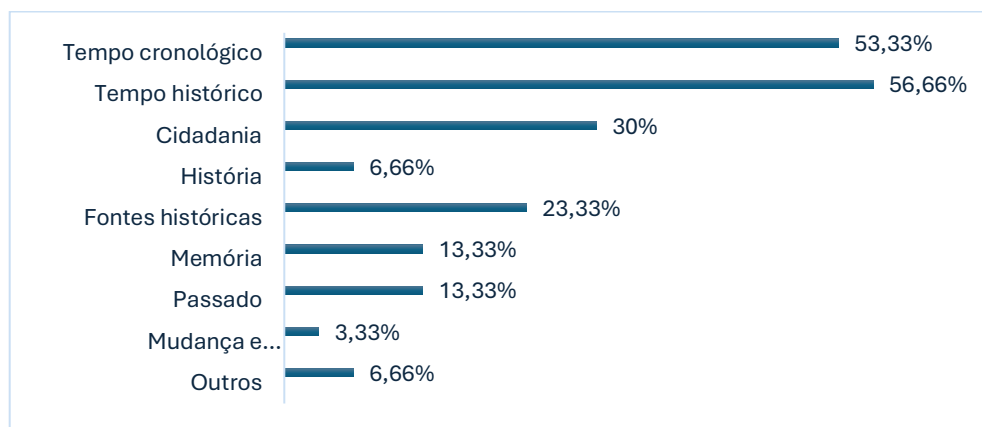
As fontes de pesquisa desempenham um papel crucial no planejamento das aulas de História, pois são elementos fundamentais para a construção do conhecimento histórico e o desenvolvimento de habilidades de análise crítica nos alunos. O uso adequado das fontes permite que os professores conduzam os estudantes a uma compreensão mais profunda e contextualizada dos fatos históricos.

Assim sendo, os dados (Gráfico 19) revelam uma variedade de fontes de pesquisa utilizadas pelos professores que estão atuando no ensino de História, com um claro predomínio do uso de livros didáticos, mencionado por 93,33% dos participantes. Além disso, 80% dos docentes recorrem a sites e materiais institucionais

como fontes complementares. Essa diversidade de fontes é ampliada com o uso de livros especializados sobre História, citados por 66% dos professores, e de sites e blogs, mencionados por 50%. Outras fontes, como filmes, séries, novelas e documentários, são utilizados por 36,66%, assim como os noticiários, também apontados por 36,66% dos respondentes.

Além disso, 26,66% dos professores afirmam utilizar redes sociais, grupos, páginas e perfis na internet, o que sugere uma adaptação crescente aos recursos digitais disponíveis. Esses dados apontam para uma evolução no processo de busca e utilização de fontes para o ensino de História, com uma transição de um modelo tradicional – centrado nos livros didáticos – para a incorporação de ferramentas e fontes digitais. Essa mudança reflete o contexto atual, em que a internet e as tecnologias digitais se tornaram recursos essenciais no cotidiano de ensino, oferecendo uma vasta gama de conteúdos e perspectivas para enriquecer as aulas de História.

Gráfico 20 - Conceitos históricos de maior desafio no trabalho com os alunos



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024)

Os conceitos históricos são fundamentais no ensino de História, pois ajudam os alunos a compreender e interpretar o passado de maneira crítica e contextualizada. Eles não apenas organizam o conteúdo, mas também possibilitam que os estudantes construam uma compreensão mais ampla dos processos históricos.

Em vista disso, os dados obtidos a partir das respostas dos professores (Gráfico 20) revelam as principais dificuldades encontradas no ensino dos conceitos históricos para os alunos. Quando questionados sobre quais conceitos históricos apresentam maior dificuldade de ser trabalhados, os professores indicaram o tempo

histórico como o conceito mais desafiador, com 56% dos participantes apontando essa dificuldade. O tempo cronológico também se mostrou um desafio significativo, com 53,33% dos docentes mencionando dificuldades de lidar com esse conceito.

Essas duas dificuldades estão diretamente relacionadas à compreensão da passagem temporal e à capacidade dos alunos de situar eventos e processos históricos dentro de uma linha do tempo. O tempo histórico, em especial, exige que os estudantes entendam a noção de que o passado não é apenas uma sucessão de eventos, mas que ele deve ser interpretado em contextos específicos, levando em consideração as transformações sociais, culturais e políticas ao longo do tempo. A dificuldade com o tempo cronológico reflete, muitas vezes, a dificuldade dos alunos menores em compreender a abstração de datas e eventos, além de suas relações com processo histórico contínuo.

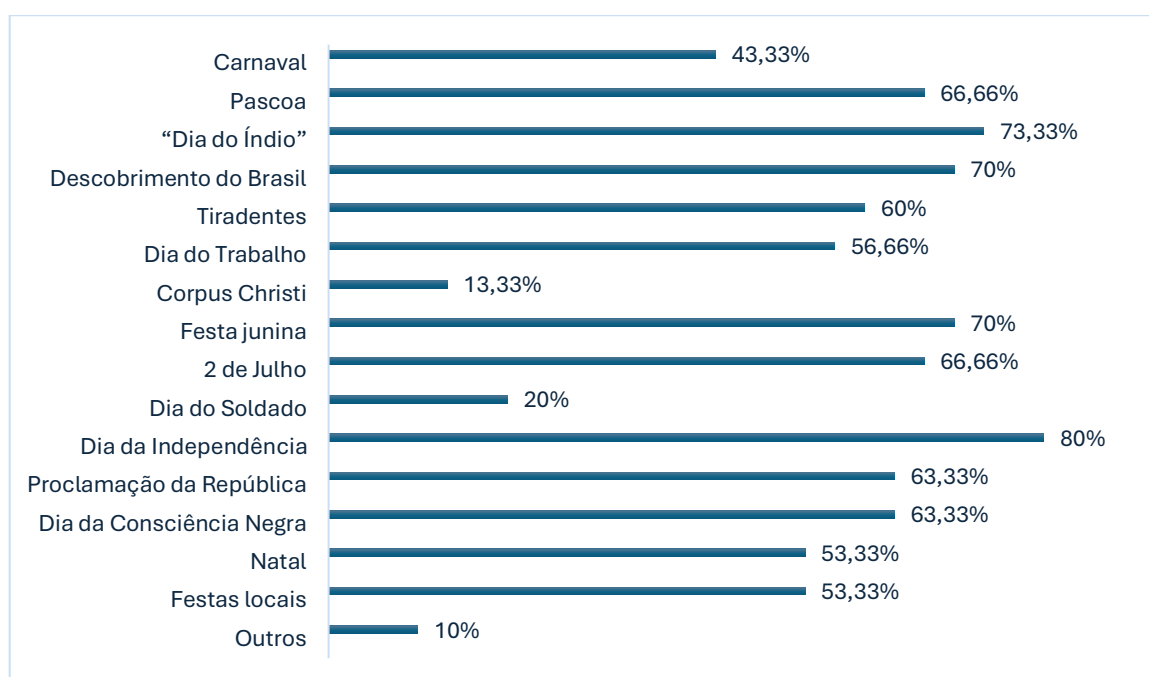
Em seguida, 30% dos professores indicaram que o conceito de cidadania também apresenta desafios. Esse conceito exige uma compreensão ampla, envolvendo questões de direitos, deveres e participação política, o que pode ser complexo para os alunos, especialmente nas séries iniciais, onde a formação de conceitos abstratos, como a cidadania, ainda está em desenvolvimento.

Além disso, 23,33% dos professores mencionaram as fontes históricas como um conceito difícil de ser trabalhado com os estudantes. As fontes históricas exigem dos alunos habilidades interpretativas e analíticas, pois é preciso compreender que elas podem ser parciais, respondendo a um momento histórico específico ou até mesmos interesses de determinados grupos e que é necessário contextualizá-las adequadamente. Esse desafio pode estar relacionado à falta de familiaridade dos alunos com diferentes tipos de fontes, como documentos escritos, imagens, objetos e relatos orais, além da necessidade de uma análise crítica sobre a veracidade e a construção das narrativas históricas.

Por fim, 13% dos professores apontaram dificuldades com os conceitos de passado e memória. Esses conceitos envolvem a relação entre o que é lembrado e o que é esquecido pela sociedade, e exigem que os alunos compreendam como diferentes grupos e indivíduos constroem suas próprias narrativas históricas. A distinção entre o passado enquanto fato e a memória como construção social é um conceito complexo, que exige dos alunos uma reflexão sobre como a história é contada, por quem e com quais intenções.

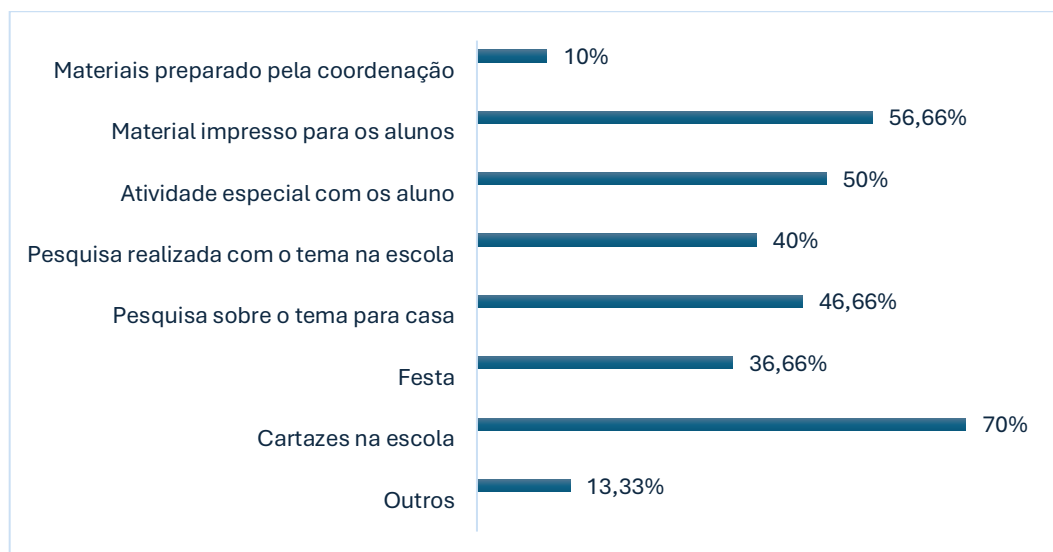
Essas dificuldades indicam a complexidade do ensino de História, especialmente no que diz respeito à compreensão de conceitos abstratos que exigem do aluno não apenas memorização. Nesse sentido, para superar esses desafios, é fundamental que os professores estejam cada vez mais preparados para atender às demandas dos alunos, oferecendo abordagens didáticas que promovam uma compreensão mais profunda dos conceitos históricos.

Gráfico 21 - Datas e festas cívicas relevantes para trabalhar com os alunos



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024)

O trabalho com datas e festas cívicas nas séries iniciais do ensino fundamental desempenha um papel significativo na formação da identidade e cidadania dos alunos. Essas datas, muitas vezes ligadas a acontecimentos históricos importantes ou a celebrações da cultura nacional, oferecem uma oportunidade para os professores explorarem não apenas o contexto histórico, mas também os valores e símbolos que constituem a sociedade.

Gráfico 22 - Abordagem escolar sobre as datas e festas cívicas

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024)

Os dados coletados sobre o trabalho com festas e datas comemorativas nas unidades escolares (Gráficos 21 e 22) revelam que esses eventos são amplamente valorizados pelos professores como uma oportunidade para envolver os alunos em reflexões sobre a história e cultura do Brasil. Todos os professores que responderam à pesquisa afirmaram trabalhar com pelo menos uma data comemorativa, destacando a importância dessas celebrações no ensino de História.

Entre as datas mais trabalhadas, 73,33% dos professores mencionaram o Dia dos Povos Indígenas, e 66,66% citaram o 2 de Julho, uma data histórica significativa para a Bahia. Outras datas como a Páscoa, a Proclamação da República, a Consciência Negra e o Dia da Independência tiveram um percentual de 63,33%. O Dia do Trabalho foi mencionado por 56,66% dos docentes, seguido pelo Natal, com 53,33%, e o Carnaval, com 43,33%. Esses dados indicam que as datas comemorativas continuam sendo um recurso importante para os professores, permitindo-lhes introduzir temas históricos relevantes e promover discussões sobre o passado e a identidade cultural do país.

Além disso, os dados revelam como essas festas e datas são organizadas nas unidades escolares. A maioria dos professores (70%) afirmou que as comemorações são divulgadas por meio de cartazes na escola, criando um ambiente visualmente engajante. Outros 56% mencionaram o uso de materiais impressos destinados aos alunos, enquanto 50% organizaram atividades especiais de comemoração, como apresentações ou atividades culturais. A pesquisa para casa, utilizada por 46% dos

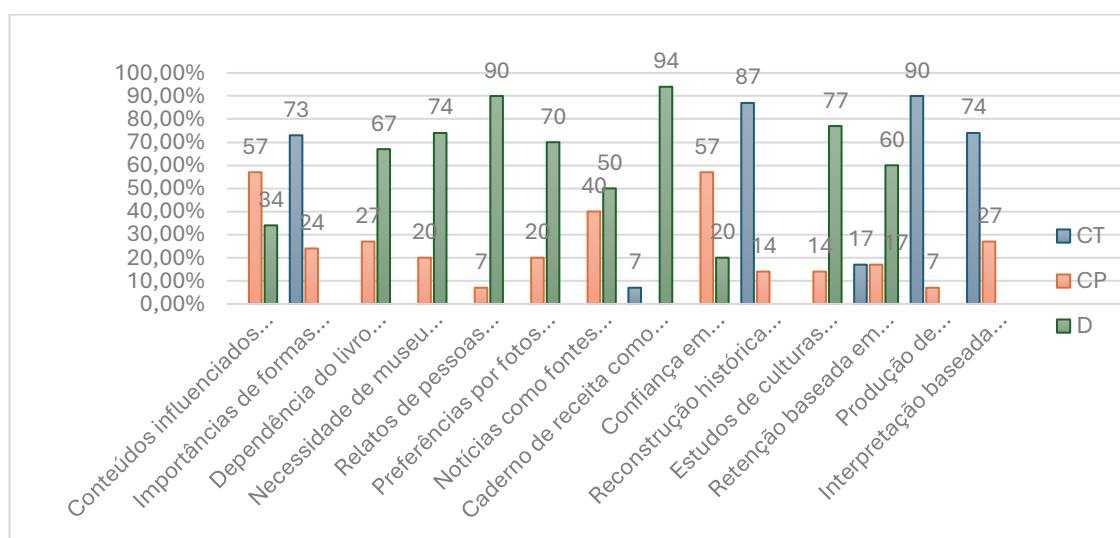
docentes, também se destaca como uma estratégia para aprofundar os conhecimentos dos alunos sobre as datas comemorativas. Por fim, 36,66% dos professores mencionaram a realização de festas escolares como parte das celebrações, envolvendo a comunidade escolar de forma mais participativa.

Esses dados mostram que as datas comemorativas, além de promoverem a reflexão histórica, desempenham um papel importante na criação de um ambiente escolar mais dinâmico e interativo.

O Gráfico 23 ilustra a percepção dos docentes sobre diversas afirmações relacionadas ao ensino de História, categorizadas pelos níveis de concordância: Concordo Totalmente (CT), Concordo Parcialmente (CP) e Discordo (D). Das 14 questões apresentadas, foram analisadas apenas as respostas com maior prevalência em cada categoria, com a exclusão de categorias menos representativas para facilitar a interpretação e destacar tendências gerais.

A inclusão dessas questões foi baseada na sua relevância para compreender as práticas e visões pedagógicas no ensino de História, enquanto a exclusão das respostas com menor prevalência visou focar nas ideias predominantes, garantindo uma análise mais objetiva e prática. Essa abordagem permite identificar os principais consensos e discordâncias entre os professores, refletindo suas prioridades e desafios na área.

Gráfico 23 - Percepções dos professores sobre o Ensino de História



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

O Quadro 29 apresentado abaixo serve como legenda para auxiliar na compreensão das informações dispostas no gráfico, fornecendo uma referência rápida para cada afirmativa avaliada.

Quadro 29 - Afirmações sobre o ensino de História

	AFIRMATIVAS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA	CT	CP	D
1	Os conteúdos de História a serem ensinados para os alunos sempre são influenciados e ou organizados pelos calendários de datas comemorativas.		57%	34%
2	É muito importante buscar formas alternativas para se ensinar as datas comemorativas e os personagens históricos às crianças.	74%	24%	
3	Sem um livro didático nas mãos os alunos não conseguem estudar História.		27%	67%
4	Não é possível trabalhar bem os conteúdos de História se não possuímos um museu ou arquivo da cidade.		20%	74%
5	Uma pessoa de 90 anos que se lembra bem de seu passado irá sempre dar uma visão parcial dos fatos e, por isso, suas opiniões não servem de modo seguro.		7%	90%
6	Entre a opinião de uma pessoa mais velha e a informação que retiro de uma foto antiga, eu prefiro confiar no que está descrito na foto.		20%	70%
7	É bom trabalhar com informações de jornais e noticiários porque são (fontes mais objetivas e imparciais) fiéis a realidade.		40%	50%
8	Um caderno de receitas da família é uma preciosidade, mas não serve como elemento (fonte) de estudo da História.	7%		94%
9	A informação constante de um documento escrito oficial é confiável e deve ser sempre a base para reconstruirmos aquilo que passou (determinado período histórico).		57%	20%
10	É possível, mesmo em uma cidade pequena e em uma escola com poucos recursos (fontes), reconstruir aspectos da História do lugar.	87%	14%	
11	Não há sentido para o aluno que mora na cidade de Salvador(BA) estudar assuntos e culturas inacessíveis e distantes de sua realidade.		14%	77%
12	O aluno só deve ser retido no 3º e 5º ano do ensino fundamental se tiver problemas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.	17%	17%	60%
13	O conhecimento histórico é produzido a partir do conhecimento de diferentes fontes históricas.	90%	7%	
14	A interpretação de um fato e/ou processo histórico deve se basear em evidências históricas.	74%	227%	

Fonte: Elaborado pela autora conforme Miranda (2004)

Com base nos dados apresentados no Gráfico 23 e no Quadro 29 sobre o grau de concordância e discordância dos professores P2 de História das escolas municipais de Salvador, foi possível identificar tendências e percepções que ressaltam a complexidade do ensino da disciplina.

Mais da metade dos professores (57%) concordaram parcialmente que os conteúdos de História são influenciados por calendários de datas comemorativas (Afirmativa 1) enquanto 74% concordaram totalmente sobre a importância de buscar formas alternativas para ensinar essas datas e personagens históricos (Afirmativa). Esse resultado reflete uma compreensão das limitações do uso exclusivo do calendário cívico como base para o ensino de História, apontando para a necessidade de práticas pedagógicas mais inovadoras e críticas.

A ideia de dependência do livro didático (Afirmativa 3) foi amplamente rejeitada, com 67% dos professores discordando que os alunos não conseguem estudar sem ele. Entretanto, ao cruzarmos esses dados com informações sobre os recursos mais utilizados, observa-se que 90% dos professores afirmaram usar o livro didático como principal ferramenta em sala de aula, e 94% o citaram como a principal fonte para o planejamento das aulas. Esse contraste indica que, apesar de reconhecerem que o livro didático não é indispensável, ele ainda desempenha um papel central no cotidiano escolar. Além disso, 74% discordam que a ausência de museus e arquivos (Afirmativa 4) inviabilize o ensino de História, evidenciando uma crença na viabilidade de um ensino eficaz mesmo em contextos de recursos limitados.

Quando questionados sobre diferentes fontes históricas (Afirmativa 5), 90% dos professores discordaram que as opiniões de uma pessoa idosa sejam sempre parciais e, portanto, inválidas como fontes históricas. Além disso, 70% discordaram de confiar exclusivamente em fotos antigas (Afirmativa 6), enquanto 94% rejeitaram a ideia de que um caderno de receitas (Afirmativa 8) não possa ser considerado uma fonte histórica. Contudo, 57% concordaram parcialmente que documentos oficiais (Afirmativa 9) são bases confiáveis para reconstruir períodos históricos, evidenciando uma valorização das fontes formais como referência importante.

Um consenso significativo emergiu a respeito da possibilidade de reconstruir aspectos históricos locais (Afirmativa 10): 87% dos professores acreditam que isso é viável, mesmo em escolas com poucos recursos. Por outro lado, 77% discordaram que estudar assuntos distantes da realidade local (Afirmativa 11) seja irrelevante,

demonstrando que os docentes valorizam tanto o contexto local quanto o conhecimento de culturas e histórias mais amplas.

Em relação aos critérios de retenção dos alunos (Afirmativa 12), 60% discordaram que eles devam se restringir às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, indicando que os professores reconhecem a importância de outras áreas, como História, no desempenho geral dos alunos. Além disso, 90% concordaram totalmente que o conhecimento histórico é produzido a partir de diferentes fontes (Afirmativa 13), reforçando uma visão pedagógica ampla e integradora.

A afirmativa sobre a interpretação de fatos históricos com base em evidências (Afirmativa 14) recebeu um alto índice de concordância (74%), reafirmando o compromisso dos professores com práticas pedagógicas fundamentadas e críticas.

As análises das categorias que investigaram o perfil dos professores P2 de História e suas práticas pedagógicas, correspondentes aos Blocos 1 e 2, revelaram um panorama significativo sobre a atuação docente no ensino de História nas escolas municipais de Salvador. Os dados mostram que os professores buscam utilizar uma variedade de estratégias para ensinar os conteúdos históricos, embora ainda enfrentem desafios relacionados à inovação metodológica e à superação de práticas tradicionais. O uso predominante do livro didático, aliado à valorização de fontes históricas diversificadas, reflete uma tentativa de equilibrar os recursos disponíveis com abordagens críticas e reflexivas. Além disso, os docentes demonstram preocupação em conectar o ensino de História ao contexto sociocultural dos alunos, sem deixar de ampliar horizontes para incluir outras culturas e histórias.

A análise das categoria referentes aos perfil do professores P2 de História e às suas práticas pedagógicas apresentou uma visão sobre quem são esses docentes e como atuam nesse segmento lecionando História. Já a exploração das práticas pedagógicas, por sua vez, foi essencial para refletir sobre os desafios e avanços alcançados no campo da docência. Na próxima seção, será realizada a análise das ideias dos professores acerca do ensino de História e do conhecimento histórico, aprofundando a compreensão sobre suas concepções e como estas impactam o processo de ensino-aprendizagem.

4.3 As ideias dos professores sobre o ensino de História e o conhecimento histórico

As unidades de análise das respostas dos professores às questões apresentadas no terceiro Bloco da Análise Textual Discursiva (ATD), que explora suas ideias sobre o ensino de História e o conhecimento histórico, está sintetizada no Quadro 27. Esse quadro ilustra as unidades identificadas, proporcionando uma base para refletir sobre as percepções dos professores acerca desses aspectos para o ensino de História.

Quadro 30 - Conhecimento histórico e sua relevância no ensino de História

Categoria 3: Conhecimento histórico e sua relevância no ensino de História	
Questão	Unidades de análise
Qual a importância do entendimento da temporalidade histórica para o ensino de História?	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as relações de causa e consequência entre o passado e os acontecimentos do presente. • Percebido como a compreensão dos eventos culturais, sociais e humanos.
O que você entende por conhecimento histórico? E para que ele serve?	<ul style="list-style-type: none"> • Serve para interpretar o presente, evitar erros do passado. • Promover empatia e tolerância, além de desenvolver o pensamento crítico.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Miranda (2004)

Quando questionados sobre a importância do entendimento da temporalidade histórica no ensino de História, os professores destacaram duas questões centrais. A primeira refere-se à necessidade de compreender as relações de causa e consequência entre o passado e os acontecimentos do presente, ressaltando a linearidade e relacionalidade do tempo histórico. Essa perspectiva sugere que os educadores entendem que o reconhecimento da temporalidade histórica é fundamental para que os alunos possam estabelecer conexões entre os eventos históricos e suas repercussões no presente. A segunda questão trata do entendimento dos eventos culturais, sociais e humanos, indicando que o professor não se limita a organizar os fatos de forma cronológica. Eles buscam estabelecer um diálogo sobre o porquê eles ocorreram, e como influenciaram determinados aspectos do presente, promovendo um entendimento mais integrado da História.

No que diz respeito à definição de conhecimento histórico e sua utilidade no ensino de História para os anos iniciais, os professores participantes da pesquisa apontaram que ele é fundamental para interpretar o presente e evitar a repetição de erros do passado. Além disso, destacaram a função prática da disciplina na formação ética, promovendo empatia e tolerância, ao mesmo tempo que desenvolve o pensamento crítico dos alunos. Essas respostas mostram uma preocupação dos docentes com a formação para a cidadania e o desenvolvimento da capacidade dos estudantes de analisar questões sociais e histórica de forma contextualizada.

As respostas analisadas demonstram que os professores valorizam o ensino de História como um espaço para desenvolver competências cognitivas e socioemocionais, com o intuito de promover uma educação que integra a compreensão temporal, o aprendizado ético e o pensamento crítico. Essas ideias que reforçam a relevância do conhecimento histórico no processo educacional.

A terceira fase de aplicação da Análise Textual Discursiva (ATD), conforme descrita na seção 3.3.3.1, representa um momento significativo na pesquisa, reunindo e dando sentido às análises realizadas, culminando na organização e escrita do Metatexto. A seguir, são apresentados os principais resultados dessa fase, destacando-se as interpretações e contribuições para o campo de ensino de História.

4.4 Metatexto (ATD): Capturando o novo emergente

Para atender ao objetivo desta pesquisa, foi realizada a análise das categorias construídas na fase anterior, com o propósito de reconstruir conhecimentos pré-existentes capturando dessa forma o novo emergente. Esse processo inclui uma fase descritiva das categorias estabelecidas, acompanhada de sua interpretação, conforme proposto por Moraes e Galiuzzi (2013).

A compreensão do perfil dos participantes de uma pesquisa é um elemento essencial para a construção de um estudo robusto e significativo, especialmente no campo do ensino de História. Ao conhecer as características, experiências e contextos dos sujeitos envolvidos, o pesquisador consegue interpretar de maneira mais precisa os dados coletados, ajustando as análises às especificidades dos grupos estudados.

Nesta pesquisa, em particular, as diferenças individuais, como a formação docente, a trajetória profissional, as crenças pedagógicas e os contextos

socioculturais dos professores, foram muito importantes para o entendimento das práticas educativas e das abordagens metodológicas adotadas. Por se tratar de professores com formação em Pedagogia e não em História, isso nos permitiu uma reflexão mais aprofundada sobre como esses fatores impactam o processo de ensino-aprendizagem, a análise dessa categoria revelou questões importantes sobre as condições e desafios enfrentado para o ensino da disciplina História nos anos iniciais.

A formação docente para os anos iniciais da educação básica segundo Libâneo (2015), apresenta uma separação entre o conhecimento específico da disciplina e o conhecimento pedagógico. Para o autor esse é um problema recorrente na estruturação dos currículos voltados para a formação de professores.

A discussão sobre os desafios na formação profissional docente baseiam-se em pesquisas que investigaram concepções de formação, matrizes curriculares de cursos de licenciatura em pedagogia e licenciaturas em áreas específicas, além de estudos sobre saberes docentes. (Libâneo, 2015, p. 2)

Esses estudos destacam as dificuldades enfrentadas pelos professores, que consideram sua formação inicial insuficiente para atender às demandas específicas do ensino de História. Além disso, apontam os desafios relacionados ao aprofundamento de alguns conteúdos disciplinares e na de articulação entre teoria e prática.

De acordo com dados da pesquisa, os professores destacaram que “a formação em pedagogia é muito generalista, o que não possibilita o aprofundamento e o preparo suficiente para ministrar alguns conteúdos” (Pesquisa, 2004). Essa afirmação reforça a percepção de que, embora a formação inicial ofereça uma base ampla e generalista, ela apresenta lacunas quando se trata de atender especificidades de disciplinas como História.

Segundo Libâneo e Pimenta (1999), os cursos de formação de professores enfrentam limitações e têm dificuldade em preparar profissionais capazes de atender às exigências de uma educação cada vez mais complexa e repleta de demandas.

[...] a proposta de diretrizes curriculares para o curso de pedagogia, tal como aparece no documento da Comissão de especialistas, reincide nos mesmos problemas já tão criticados: o “inchaço” do currículo, pretensões ambiciosas quanto à diversidade de profissionais a serem formados, aligeiramento da formação (dada a impossibilidade real, no

percurso curricular, de conciliar formação de docentes profissionais e não docentes), empobrecimento da oferta de disciplinas (já que, para atender ao menos seis das áreas de atuação prevista, será necessário reduzir o número de disciplinas, a fim de respeitar o total de 3.200 do curso). Além do mais, fica evidente a impossibilidade de dar ao curso o caráter de aprofundamento da ciência da educação para formar pesquisador e especialista em educação. (Libâneo; Pimenta, 1999, p. 248-249)

Problemas estruturais nos cursos de formação de professores licenciados em Pedagogia refletem diretamente nas práticas pedagógicas, resultando, em muitos casos, em uma preparação insuficiente para o exercício da docência. Essa realidade foi evidenciada em algumas das respostas dos professores pesquisados, que apontaram dificuldades relacionadas à aplicação dos conceitos teóricos na prática educacional e à abordagem de temas relacionados ao ensino de História.

Por outro lado, alguns professores avaliaram que a formação generalista oferecida pelo curso de pedagogia é suficiente para atender às demandas para a atuação nos anos iniciais. Esses docentes consideram que justamente por ser uma formação ampla possibilita a atuação no ensino de História sem maiores dificuldades, especialmente porque 63% dos professores afirmaram ter cursado a disciplina Metodologia do Ensino de História durante a graduação em pedagogia, o que pode indicar a aquisição de conhecimentos básicos para a área.

Nesse sentido, professores indicaram que o ensino de História nos Anos Iniciais envolve conceitos muito elementares, razão pela qual consideram sua formação suficiente para atender essa demanda. Essa perspectiva é exemplificada por um dos depoimentos: “tendo em vista que no Fundamental I, não há um aprofundamento da disciplina” (Pesquisa, 2024). No entanto, é importante refletir sobre os limites dessa visão. Embora os conteúdos trabalhados nos primeiros anos escolares possam parecer simples, os conceitos históricos desempenham um papel fundamental na formação do pensamento histórico dos alunos. Schmidt (1999) destaca a importância dos conceitos históricos no ensino de História, apontando que:

Quando o professor, no cotidiano da sala de aula, tem como objetivo um ensino renovado de História, procurando diferenciar a sua prática com a utilização de documentos e diferentes linguagens, ele precisa ter, como um dos pressupostos do seu trabalho, a aquisição, construção e utilização dos conceitos históricos pelos alunos. (Schmidt, 1999, p.147)

Uma das preocupações atuais no ensino de História é garantir que os alunos desenvolvam um vocabulário histórico que, além de ser de fácil assimilação, possa ser aplicado em diversas situações do cotidiano. (Schmidt, 2009).

Nesse contexto, o ensino de História deixa de se concentrar apenas na aplicação de conteúdos, tratando os conceitos históricos como resultado dos conhecimentos adquirido pelos alunos. Visão que tende a desconsiderar que os conceitos históricos são, na verdade, resultados de uma sistematização que precisa ser trabalhada ao longo do processo de ensino. Para que o aluno realmente compreenda e se aproprie desses conceitos que desempenham um papel essencial na construção do pensamento histórico, como a noção de temporalidade, causalidade, e a percepção de continuidade e mudança, dentre outros, é fundamental que esses conceitos sejam desenvolvidos desde os anos iniciais. Esse processo deve considerar as especificidades dos estágios de desenvolvimento cognitivo dos alunos, além de levar em conta o conhecimento prévio dos estudantes.

A preocupação com os estágios de desenvolvimento dos alunos e a faixa etária para a aprendizagem de determinados conteúdos, bem como a consideração dos conhecimentos prévios dos estudantes, foi apontado pelos professores como um fator que causa dificuldade no ensino de História nos Anos Iniciais. Segundo Piaget (2010), os alunos dessa faixa estaria, estão em grande parte no estágio das operações concretas, enfrentam desafios para compreender conceitos abstratos, como por exemplo a noção de tempo histórico, o que demanda uma abordagem didática que considere suas capacidades cognitivas. Nesse contexto, as aulas de História ganham mais significado e relevância quando são conectadas aos conhecimentos prévios dos alunos e ao seu contexto social, como afirma Vygotsky “o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola.” (Vygotsky, 1991, p. 86), ele enfatiza a importância do conhecimento prévio como ponto de partida para a construção de novos saberes.

Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades elas tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração, e determinação de tamanho. (Vygotsky, 1991, p. 86)

A interação entre os conhecimentos prévios dos estudantes e os conteúdos históricos ensinados, quando realizada de forma bem articulada, favorece o

entendimento de conceitos mais complexos e amplia o repertório cultural e histórico do aluno.

A formação inicial generalista pode servir como ponto de partida, mas frequentemente apresenta limitações no que diz respeito às especificidades do ensino de História. Nesse contexto, enquanto alguns docentes consideram que a formação ampla é suficiente para atuar nos anos iniciais, outros apontam para a necessidade de aprofundamento teórico metodológico. Como destaca um dos participantes da pesquisa: (...) “é necessário aprofundar o conhecimento para aprender novas estratégias de ensino.” (Pesquisa, 2024).

Essa demanda por uma formação mais direcionada é corroborada pelos dados da pesquisa, que revelam que 37% dos participantes não cursaram a disciplina Metodologia da História durante a graduação em Pedagogia. Esse dado evidencia uma possível lacuna na formação inicial, que pode impactar a capacidade dos professores de lidar com os desafios do ensino de História de forma mais efetiva e especializada.

Foi considerado também pelos professores que as mudanças realizadas na estrutura curricular do município, ao estabelecerem as funções de professor P1 e P2, representaram um avanço positivo. A redução no número de disciplinas que o professor P1 (1º Regente), que passou a focar em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências ou na combinação de Língua Portuguesa, Matemática e Práticas Literárias, permitiu uma maior dedicação ao letramento. Essa reorganização curricular foi vista como uma contribuição importante para a melhoria da qualidade do ensino de Língua Portuguesa e para o processo de alfabetização.

Essa divisão de responsabilidades, segundo os professores, favoreceu uma atuação mais qualificada no ensino de conteúdos específicos, ao mesmo tempo que possibilitou uma melhor organização das atividades pedagógicas. A especialização permitida pela nova estrutura possibilitou um foco mais aprofundado em áreas de ensino, o que foi considerado como positivo para os professores.

No entanto, apesar de reconhecerem os aspectos positivos dessas mudanças, os professores ressaltaram mais uma vez a necessidade de formação específica para o ensino de História e outras disciplinas. Como relatado por um dos participantes da pesquisa: “Meu maior desafio é não ter uma formação específica e a necessidade de estar sempre estudando.” (Pesquisa, 2024). Essa demanda recorrente reflete um

desafio central enfrentado pelos docentes e dialoga diretamente com o levantamento da pesquisa, que indicam que 87% dos professores não participaram de nenhuma formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação (SMED).

Essa demanda por uma formação mais qualificada se alinha à proposta de Nóvoa (1991), que destaca a importância de uma formação que vá além da transmissão de conteúdos, oferecendo aos docentes a possibilidade de refletirem sobre suas práticas e se tornarem responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento, num processo que favoreça sua autonomia e evolução na profissão.

As práticas pedagógicas desempenham um papel fundamental no ensino de História. Neste estudo, entendemos o saberes e práticas como as maneiras pelas quais professores :

[...] mobilizam os saberes que dominam para lidar com os saberes que ensinam, formas essas nas quais são articuladas saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes pedagógicos e saberes da experiência, numa criação própria e significativa para seus alunos. (Monteiro, 2007, p. 14)

Essas práticas pedagógicas envolvem a utilização de diferentes métodos e estratégias que buscam promover a aprendizagem, conectando o passado ao presente e possibilitando uma compreensão mais ampla dos processos históricos. Entre as práticas mais comuns mencionadas pelos professores estão a aula expositiva, que serve como uma base estruturada para introduzir os conteúdos, e o uso de recursos variados, como filmes, mapas, vídeos e sites educativos, que tornam as aulas mais dinâmicas e interativas. Além disso, o livro didático permanece como um suporte essencial, sendo utilizado tanto para a organização das sequências didáticas quanto como fonte de consulta.

No cenário investigado, 100% dos docentes destacaram a aula expositiva como o principal procedimento didático, complementada pelo uso de recursos variados, como vídeos, filmes, sites educativos e suportes visuais, como mapas. Essa combinação de métodos reflete tanto a busca por tornar o ensino mais atrativo quanto a necessidade de lidar com limitações estruturais e pedagógicas.

A aula expositiva é amplamente reconhecida pelos professores como um recurso central para apresentar os conteúdos de maneira estruturada no ensino de História. Essa prática permite que os docentes organizem as informações de forma

sequencial e lógica, facilitando a introdução e o desenvolvimento de conceitos fundamentais para a compreensão histórica.

Além disso, essa abordagem é frequentemente utilizada para introduzir temas históricos de maneira objetiva, contextualizando os fatos e estabelecendo relações de causa e consequência. Apesar de sua centralidade, muitos professores buscam complementar a exposição oral com recursos como mapas, imagens, vídeos e outras ferramentas que enriqueçam o aprendizado. Um dos participantes da pesquisa destacou a importância desse recurso ao afirmar: “Vídeos, filmes, textos, mapas. Os alunos conseguem visualizar e ter maior compreensão fazendo a ponte entre o passado e o futuro” (Pesquisa, 2024) tornando a aula mais dinâmica e acessível.

Segundo Bittencourt (2009), é necessário cautela ao utilizar esses recursos no ensino, considerando que elas possuem diferentes origens e finalidades. Algumas são produzidas especificamente como material didático, enquanto outras, como filmes de ficção ou fotografias, são posteriormente adaptadas para esse propósito. Independentemente de sua origem, o desafio principal para o professor está no tratamento metodológico dessas imagens. É fundamental que elas não sejam “usadas apenas como ilustração para um tema ou para um recurso para seduzir o aluno acostumado com a profusão de imagens e sons do mundo audiovisual” (Bittencourt, 2009, p. 360).

Essa combinação reflete uma preocupação em equilibrar a transmissão de conhecimento estruturado com estratégias que promovam maior engajamento e participação dos alunos.

Diversificar os recursos pedagógicos é essencial para atender ao perfil heterogêneo dos alunos e ao contexto sociocultural da escola. Em ambientes onde os alunos têm acesso limitado a determinados materiais ou tecnologias fora da escola, o uso desses recursos em sala de aula contribui para trazer mais oportunidades de aprendizado. Já em contextos onde os estudantes estão mais familiarizados com tecnologias, os professores podem explorar ferramentas digitais para estimular habilidades como pesquisa e o uso responsável desses recursos, embora o uso digital e, principalmente, de redes sociais, deva ser ponderado e até evitado por crianças.

Contudo, mesmo com a incorporação de ferramentas como vídeos, mapas e imagens, o livro didático ocupa um papel central na prática pedagógica, sendo utilizado como principal fonte de consulta por 90% dos professores e como referência

para a elaboração do plano de ensino por 60%. Ele fornece uma base estruturada para a organização dos conteúdos, oferecendo sequências didáticas, textos explicativos, imagens e atividades que auxiliam na condução do processo de ensino-aprendizagem.

Essa ampla preferência pelo livro didático é discutida por Bittencourt (2009), que o descreve como um “objeto cultural complexo”.

Os livros didáticos, os mais usados instrumento de trabalho integrantes da “tradição escolar” de professores e alunos, fazem parte do cotidiano escolar há pelo menos dois séculos. Trata-se de um objeto cultural de difícil definição, mas, pela familiaridade de uso, é possível identificá-lo, diferenciá-lo de outros livros. (Bittencourt, 2009, p. 299)

Nesse sentido, o livro didático não é apenas um recurso pedagógico, mas também um elemento cultural consolidado no ambiente escolar. Assim, a sua utilização pela maioria dos professores é um reflexo desse cenário.

A centralidade do livro didático no ambiente escolar evidencia o papel estruturante que ele desempenha no ensino de História. Contudo, os professores também recorrem a outras estratégias pedagógicas para enriquecer o aprendizado, como a valorização das festas e datas cívicas. Esses momentos, além de complementarem o conteúdo do livro didático, são considerados por muitos educadores como oportunidades essenciais para aproximar os alunos de sua própria história, promovendo reflexões sobre as origens e os significados desses eventos no contexto da sociedade contemporânea.

Na pesquisa realizada com os professores, observou-se que o trabalho com festas e datas cívicas proporciona aos alunos uma compreensão, mas profunda da história. Esses momentos comemorativos são vistos não apenas como celebrações, mas como oportunidades para refletir sobre os eventos que moldaram a sociedade e a cultura. Através dessas práticas, os alunos são incentivados a perceber a História como um processo dinâmico, no qual o presente é influenciado pelas escolhas do passado. Essa perspectiva é confirmada pelos relatos dos docentes (Pesquisa, 2024): “Conhecer a história do nosso povo, influências, costumes, origem, o significado. Valorizar sua cultura.”; “Pois é uma ótima maneira de conscientizar os alunos a respeito de temas importantes da nossa cultura vivenciando-a.”; “porque retrata de

forma mais específica, lúdica e práticas temas históricos importantes.”; “Acho muito importante. Tem uma frase que gosto muito: ‘conhecer o passado nos ajuda a entender o presente e preparar o futuro’. Tudo que se trabalha em sala de aula está intimamente legada à abordagem.”

Para os professores o trabalho com datas e festas cívicas é fundamental no processo de ensino de História, pois permite que os alunos se conectem de maneira concreta com sua cultura e identidade. Os relatos dos professores destacam diferentes aspectos dessa importância. Um docente ressalta que essas datas ajudam os alunos a “conhecer a história do nosso povo, influências, costumes, origem, o significado”, o que contribui para o reconhecimento e valorização das raízes culturais. Outro professor enfatiza que essa abordagem é eficaz para “conscientizar os alunos a respeito de temas importantes da nossa cultura vivenciando-a”, reforçando o caráter ativo e participativo do aprendizado.

A perspectiva lúdica também é valorizada, como mencionado por um educador que observa que as festas e datas cívicas retratam “de forma mais específica, lúdica e práticas temas históricos importantes”, oferecendo aos alunos uma experiência mais envolvente e significativa. Por fim, outro relato resume a relevância dessas práticas, afirmando que “conhecer o passado nos ajuda a entender o presente e preparar o futuro”, reforçando como essas celebrações e datas são fundamentais para a compreensão da continuidade e transformação histórica, ligando o passado ao presente e preparando os alunos para o futuro.

A terceira e última categoria de análise da pesquisa focou nas ideias dos professores sobre o ensino de História e o conhecimento histórico. Nesse contexto, foram exploradas questões relacionadas à compreensão da temporalidade histórica, e ao entendimento dos docentes sobre o que constitui o conhecimento histórico e sua finalidade no processo educacional.

A temporalidade histórica, entendida como a capacidade de situar os fatos no tempo e compreender sua continuidade e rupturas, é reconhecida pelos professores como um conceito essencial para o ensino de História. Essa perspectiva é evidenciada por um dos respondentes da pesquisa, que afirmou:

Permitir entender o passado, presente e futuro, e a relação com eles.
O tempo histórico é utilizado para se referir a acontecimentos que

marcaram a humanidade. Precisamos do tempo cronológico para referências de atividades humanas. (Pesquisa, 2024)

Essa afirmativa destaca a importância de abordar o tempo histórico não apenas como um conceito abstrato, mas também como uma ferramenta prática para conectar os alunos aos eventos importantes para a História. A ênfase no tempo cronológico aponta para a necessidade de situar os fatos em uma linha temporal clara, proporcionando aos alunos um referencial para a compreensão das transformações históricas.

Os professores participantes da pesquisa apresentaram percepções relevantes sobre o ensino do tempo histórico, evidenciando a importância de trabalhar com conceitos que vão além da mera cronologia. Muitos destacaram a necessidade de desenvolver nos alunos a habilidade de compreender as relações de causa e consequência entre o passado e os acontecimentos do presente, assim como a percepção da passagem do tempo, um elemento crucial para entender as mudanças e continuidades ao longo da História.

Entretanto, é fundamental compreender melhor o contexto em que se dá essa percepção do tempo histórico, pois, embora os professores reconheçam a importância de trabalhar com os conceitos históricos, muitos associam esse processo a uma visão limitada de que aprender sobre o passado serve apenas para explicar o presente e evitar que os mesmos erros se repitam. Essa ideia é exemplificada pela afirmação de um dos participantes da pesquisa: “Entender o passado, compreender o presente e escrever o futuro. De onde viemos, onde estamos e qual o propósito que queremos alcançar como povo.” (Pesquisa, 2024). Essa perspectiva, embora tenha sua relevância, ela pode restringir a complexidade do ensino de História.

O tempo histórico é produto das ações, relações e formas de pensar dos homens e essas ações variam ao longo do tempo cronológico. Em cada tempo histórico – ou em cada presente – coexistem relações de continuidade e de ruptura com o passado, bem como perspectivas diferenciadas do futuro. Assim as mudanças e permanências que acontecem num determinado tempo não se explicam pelo que aconteceu num tempo cronológico imediatamente anterior; no entanto não podemos prescindir da cronologia para construir demarcações dos processos históricos. (Siman, 2005, p. 111)

Nesse sentido, é preciso ampliar a compreensão do papel da História no processo educacional, valorizando seu potencial para além da análise do passado e da explicação do presente. A disciplina também desempenha um papel importantes no desenvolvimento de competências humanas fundamentais, como empatia, tolerância e pensamento crítico. Como relatam os professores participantes da pesquisa: “É o entendimento dos eventos, culturais, sociais e humanos. Serve para nossa compreensão do presente, reconhecer e evitar erros do passado, facilitar a empatia e a tolerância entre os povos, assim como desenvolver o pensamento crítico.”(Pesquisa, 2024). Esses relatos reforçam a importância do ensino de História que vá além da transmissão de fatos.

A construção deste Metatexto, baseada na análise dos dados obtidos nas categorias investigadas – o perfil dos professores P2 de História, suas práticas pedagógicas e suas percepções sobre o ensino de História e o conhecimento histórico – revela uma compreensão das complexidades do processo de ensino nos anos iniciais nas escolas municipais de Salvador. Os dados indicam que, embora os professores enfrentem desafios, como a limitação da formação inicial e a falta de formação continuada, eles buscam conceber uma educação histórica que atenda às necessidades das crianças do século XXI.

5. PROPOSTA DE PRODUTO EDUCACIONAL: FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES NO ENSINO DE HISTÓRIA

5.1 Contextualização: o produto educacional

O Mestrado Profissional em ensino de História – Profhistória, por se tratar de uma modalidade voltada à formação profissional, exige de seus discentes o desenvolvimento de um Produto Educacional. Este deve atender às demandas específicas dos professores que atuam na educação básica, promovendo soluções práticas e aplicáveis ao contexto escolar. Nesse sentido, a dissertação do Profhistória busca integrar os conhecimentos gestados durante o processo de estudos no programa, de forma a propor intervenções pedagógicas fundamentadas teoricamente. Assim, a produção final deve englobar as três dimensões estabelecidas no Artigo 15 do Regimento Geral, que orientam as atividades do curso.

Artigo 15 - A dissertação do PROFHISTÓRIA tem por objetivo traduzir o aprendizado ao longo do percurso de formação bem como gerar conhecimento que possa ser disseminado, analisado e utilizado por outros profissionais dessa área nos diferentes contextos onde são mobilizadas diferentes formas de representação do passado.

§ 1º - A natureza da dissertação, a despeito do formato que possa vir a assumir, deve traduzir obrigatoriamente as três dimensões trabalhadas ao longo do curso: (i) a apropriação dos estudos e debates recentes sobre as temáticas trabalhadas; (ii) a criticidade em termos do conhecimento e práticas acumuladas na área e (iii) as possibilidades de produção e atuação na área do ensino de História que contribuam para o avanço dos debates e a melhoria das práticas do profissional de História dentro e/ou fora da sala de aula. Para tal ele constará de duas partes: uma parte crítico-analítica (dimensões i e ii) e uma parte propositiva (dimensão iii).

§ 2º - O produto pode assumir diferentes formatos como: texto dissertativo, documentário, exposição; material didático; projeto de intervenção em escola, museu ou espaço similar, a condição que incorpore as três dimensões anteriormente explicitadas.

O Produto educacional diz respeito à etapa propositiva da dissertação, deve ser entendido como o resultado das dimensões das temáticas trabalhadas e dos diálogos estabelecidos entre os conhecimentos e práticas acumuladas na área. Seu objetivo é responder a “[...] uma pergunta ou um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta associada ao campo ou prática profissional [...]”(MEC, 2019, p.

16). Nesse sentido, propõe-se um curso de formação continuada, em nível de extensão universitária, destinado a professores graduados em Pedagogia que atuam na docência do componente curricular História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em escolas da rede pública municipal de Salvador.

A formação terá como propósito fornecer aos professores fundamentos metodológicos para o ensino de História, de forma que possam orientar suas práticas pedagógicas de forma mais consistente, ampliando e aprofundando os conhecimentos na área em que atuam.

O curso de extensão, estruturado como formação continuada, será desenvolvido com bases em práticas que permitam aos docentes uma participação ativa, incentivando reflexões e trocas dialógicas entre os envolvidos no processo. O caminho para o tornar-se professor é longo, permeado por diversos desafios, que exige constante reflexão e reavaliação das práticas pedagógicas, metodológicas e teóricas. Em torno desta ideia, a formação continuada configura-se como um espaço de ressignificação de saberes e fazeres, fortalecendo a construção de uma educação histórica.

Freire (2019) avalia que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é da reflexão crítica. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática [...]”. Refletir sobre as ideias acerca do conhecimento histórico e das práticas pedagógicas para o ensino dos conteúdos históricos no ensino de História é essencial para aproximar o conhecimento científico da prática do dia a dia da escola. Essa reflexão crítica permite ao professor ressignificar seu papel, entendendo o ensino e aprendizagem como um processo em constante construção.

A formação continuada de professores busca oferecer conhecimentos que contribuam para melhorar a prática docente, respondendo às lacunas da formação inicial quanto às necessidades que surgem no percurso profissional. Esse processo constitui um movimento dialético entre o pensar e o fazer, valorizando as relações dialógicas entre escola e a sociedade. Essas relações apresentam desafios constantes para compreender o papel social da educação. Diversos autores têm discutido a formação continuada de professores em diversas perspectivas, como Freire (2019), Nóvoa (1992), Imbernón (2010), Candau (1997), Marin (1995).

Nóvoa (1992) destaca que “formação deve estimular a perspectiva crítico reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”. Segundo o autor, a formação docente vai além do acúmulo de cursos, conhecimentos ou técnicas. Trata-se de um desenvolvimento pessoal que contribui para o crescimento profissional, fundamentado na reflexão crítica e numa prática consciente.

Já Imbernón(2010) considera que é necessário desenvolver uma nova abordagem para a formação continuada de professores:

A formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz. (Imbernón, 2010, p.47)

A possibilidade de potencializar uma reflexão sobre a prática docente permite aos professores uma gestão de sua formação. Para o autor, a formação continuada, para além da aquisição de conhecimentos, é uma constituição do professor como pesquisador e produtor de conhecimentos, a partir das relações teórico-práticas que se estabelecem ao longo de seu percurso profissional.

Os estudos de Marin (1995) apresentam uma abordagem relacionada às terminologias utilizadas para descrever a formação continuada dos profissionais da educação, as quais vem sendo utilizadas ao longo dos anos. Sua pesquisa visa compreender a relação entre a terminologia utilizada e os objetivos propostos, conforme o uso de cada uma delas.

Dentre os termos mais comuns utilizados encontrados nas duas instancias mencionadas, ou seja, nos discursos e nas instancias administrativas, destacamos para analisar neste artigo: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada, educação continuada. (Marin,2019 p.105).

O uso de cada termo citado acima pode influenciar ou alterar o objetivo daquilo que se busca no campo da formação de professores. Portanto, a compreensão da terminologia auxilia na reflexão do professor acerca do que é mais adequado para atender suas necessidades de formação.

A formação continuada não se resume a um acúmulo de cursos, palestras ou aprendizagem de técnicas e métodos. Segundo Candau (1999), ela é a ressignificação do fazer pedagógico de forma refletida e consciente, como um meio de determinar uma identidade profissional e pessoal. É no sentido de atender a uma necessidade de formação e de busca entender os fazeres enquanto profissionais da educação que a parceria entre a escola e a universidade pode fortalecer a busca por novos caminhos.

5.2 Formação continuada para o docente: justificativas e perspectivas

O trabalho docente exige um diálogo permanente entre a formação inicial e continuada. Há a necessidade de um conhecimento teórico, crítico e reflexivo que embasem a prática da sala de aula; considerando a estreita relação entre os saberes: os saberes a ensinar, os saberes para ensinar e os saberes para aprender (Caime, 2015). Diante disso, propõe-se que esta formação continuada contribua de forma teórica e metodológica para a formação continuada dos professores pedagogos da rede pública municipal de Salvador, que assumiram a regência da disciplina História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, após a reformulação curricular da rede de ensino e a implantação do Plano de Carreira, Cargos e Salários dos Professores Municipais.

A formação docente para a atuação na Educação Básica deve contemplar uma qualificação multidisciplinar e polivalente, capacitando o educador para atuar como um facilitador entre o aluno e o conhecimento, com o objetivo de promover formação integral do indivíduo. No entanto, historicamente, no Brasil, as habilidades de leitura, escrita e cálculo têm sido consideradas o tripé da escolarização inicial, com o propósito de garantir um letramento que permita aos estudantes o domínio básico da linguagem escrita, falada e numérica.

Assim, para o professor pedagogo, pensar sobre formas de iniciar um diálogo entre o conhecimento pedagógico e os pressupostos conceituais da Ciência História traz a possibilidade de compreender quais são as finalidades e os objetivos de ensino de História nos Anos Iniciais da Educação Básica. Decidir quais são as Histórias a ensinar, como e por que as ensiná-las, contribui para a ampliação da capacidade de intervenção dos docentes de forma crítica e analítica. Consequentemente, favorece o

processo de ensino-aprendizagem dos alunos, assegurando-lhes um desenvolvimento que permita estabelecer conexões entre o saber escolar e o saber histórico.

As discussões sobre o ensino de História nos Anos Iniciais da Educação Básica têm despertado o interesse de muitos estudiosos. No entanto, quando se trata da formação inicial e continuada do pedagogo para atuar nesta área, ainda há demanda por publicações que tratem da temática. Por isso, a proposição de um curso de formação continuada pretende ampliar as discussões sobre quais são as intersecções realizadas que esses professores e professoras licenciados em Pedagogia, estabelecem ao assumir a docência da disciplina História. Quais mudanças precisam ser realizadas para o ensino da disciplina e o que permanece do saber do pedagogo na relação com a Ciência História.

A formação continuada proposta tem como objetivo atender às particularidades e especificidades da rede pública municipal de educação da cidade do Salvador, que, em sua Matriz Curricular, inclui o componente da disciplina História, ministrada por professores pedagogos nas turmas do 1º ao 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Visto que, os profissionais licenciados em Pedagogia possui uma formação generalista, sem um aprofundamento nas disciplinas específicas, foram identificados desafios para que esses docentes assumissem com exclusividade essa disciplina.

A formação de professores no Brasil de forma bastante lenta, com poucos investimentos do Estado, e foi oferecida a uma parcela mínima da população. De acordo com Gatti:

Inicialmente para as poucas escolas existentes se tratou do atendimento aos alunos por professores leigos com algum tipo de estudo, ou, por pessoas que, mesmo com pouca escolaridade, eram recrutadas para ensinar as “primeiras letras”. (2019, p.20)

Ao final do século XIX, surgiram cursos específicos para esse ensino inicial com a criação das escolas normais, que correspondem atualmente ao Ensino Médio. Ainda segundo Gatti, foi apenas a partir da Lei nº 9.394/96 que se estabeleceu a formação desses docentes em nível superior. A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) propôs alterações nos cursos de licenciatura, visando ao aperfeiçoamento da relação entre a formação pedagógica e a área disciplinar específica. No entanto, ainda hoje, há pouco espaço de convergência entre essas duas áreas.

Em 2006, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 1 de 15 maio, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, classificando-o como licenciatura destinando a eles a formação de professores para a Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais), Educação de Jovens e Adultos. E se houvesse a necessidade e a disponibilidade do Curso uma formação para o Ensino Médio.

Nos cursos de formação de professores no Brasil, sempre existiu uma distinção entre o professor pedagogo (polivalente ou multidisciplinar) ,aquele que atua na Educação Infantil, no Ensino Fundamental (Anos Iniciais), e na Educação de Jovens e Adultos, com relação ao professor especialista, responsável pela docência no Ensino Fundamental Anos Finais e no Ensino Médio. Esse modelo cria uma dicotomia entre os saberes e os níveis de ensino, causando impactos na aprendizagem dos estudantes.

O Art. 22 da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) estabelece que a Educação Básica deve garantir o desenvolvimento integral dos alunos, oferecendo uma formação que lhes permita tanto seu crescimento pessoal quanto de sua cidadania, preparando-os para o mundo do trabalho e dos estudos posteriores. Contudo, esse artigo sofre uma alteração pela Lei nº 14.407, de 2022 que acrescentou o seguinte:

Parágrafo Único. São objetivos precípuos da educação Básica a alfabetização plena e a formação de leitores, como requisitos essenciais para o cumprimento das finalidades constantes do Caput deste artigo.

No entanto, é necessário observar que, apesar do direcionamento explícito da LDB para as competências básicas da Educação, em níveis infantil, fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, os cursos de formação de pedagogos no Brasil têm se mostrado deficitários, especialmente no que se refere ao domínio dos conteúdos das áreas disciplinares.

Embora a formação seja voltada para a docência, ela não é exclusiva, pois os cursos de Pedagogia possuem um leque muito extenso de áreas de atuação, que vão desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais, Educação de Jovens e Adultos, até a coordenação pedagógica e gestão escolar. Ou seja, trata-se de um curso muito fragmentado.

Essas diversas demandas dificultam a formação de professores capazes de que dominar as disciplinas escolares, comprometendo a preparação de profissionais polivalentes e multidisciplinares para atuar na Educação Básica. Dessa forma, não se alcançam os objetivos da alfabetização dos alunos, conforme estipulado no Art. 22 da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB).

Os aspectos mencionados acima fornecem um pequeno panorama das dificuldades encontradas pelos professores pedagogos ao tentar relacionar a fundamentação teórica com suas práticas em sala de aula. Nesse contexto, a proposta desta formação busca fortalecer o conhecimento das abordagens teóricas e metodológicas para o ensino da disciplina História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, reconhecendo a importância não apenas para os docentes, mas também para toda comunidade escolar e para a sociedade que, será amplamente beneficiada por esse processo de qualificação.

A proposta de formação continuada visa atender à comunidade docente composta pelos professores da rede pública municipal de educação de Salvador, impactados pela regulamentação do Plano de Carreira e Remuneração do Profissionais de Educação, estabelecido pela Lei 8.722/14. Essa legislação implantou a reserva de 1/3 (um terço) da jornada de trabalho para atividades complementares à docência. Para garantir o cumprimento da Lei, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) realizou alterações na matriz curricular, reorganizando, assim, a atuação docente de parte dos professores da rede de ensino.

Com o novo modelo, as aulas passaram a ser organizadas em períodos de 50 minutos cada, reduzido, dessa forma, o tempo de interação do professor com a turma, de modo a garantir um período reservado para o planejamento e atividades pedagógicas. E para atender a necessidade de adequação da carga horária dos alunos, foi criada na rede de ensino municipal de Salvador a função do Professor 2º Regente (P2). Esse professor pedagogo, em conjunto com os professores especialistas (dança, inglês, música, artes e educação física), substitui o Professor 1º Regente (P1) durante suas reservas pedagógicas. O Professor 2º Regente assume a docência das disciplinas História e Geografia, enquanto os demais componentes curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Práticas literárias) permanecem sob a responsabilidade do Professor 1º Regente.

O Professor 2º Regente (P2) da disciplina de História atua em uma rede composta por 423 escolas, distribuídas em 126 bairros da cidade de Salvador e 3 Ilhas: Ilha de Maré, Ilha Bom Jesus dos Passos e Ilha dos Frades, totalizando 134 localidades. Essas unidades de ensino atendem cerca de 115.654 alunos matriculados, abrangendo todas as etapas da Educação Básica. O corpo docente da rede possui aproximadamente 8.392 professoras e professores, dos quais 1.075 desempenham a função de Professore 2º Regente (P2).

Nesse cenário de mudanças, a proposição de uma formação continuada busca atender a comunidade de professores e professoras licenciados em Pedagogia, com atuação generalista, que passaram a lecionar de forma exclusiva o componente curricular História. Como destaca Selva, “A formação é permanente e complexa. A identidade profissional docente é definida social e historicamente” (Selva, 2012, p.114). Assim, os professores da rede municipal de ensino de Salvador estão em constante formação e inseridos em um processo contínuo de construção de sua identidade profissional. Para compreender e se posicionar nesse espaço de construção de identidades profissionais, é essencial que esses educadores conheçam e se apropriem de saberes disciplinares e didático-pedagógicos necessários ao exercício do ofício de professor e professora que ensina História.

A escolha de realizar o curso de formação continuada em Metodologia do Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como uma ação de extensão justifica-se pela intenção de estabelecer uma parceria efetiva entre a Universidade e a rede pública municipal de ensino de Salvador. O Mestrado Profissional em Ensino de História está inserido no Programa de Pós-graduação da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Dessa forma, o envolvimento da instituição em ações de intervenção que buscam atender as demandas da sociedade é fundamental para o desenvolvimento de toda a comunidade acadêmica e do público-alvo das ações de extensão. A Política Nacional De Extensão Universitária, elaborada pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras, destaca que:

A primeira diretriz do Plano Nacional de Extensão diz respeito à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, ela ‘reafirma a Extensão Universitária como processo acadêmico’. Nessa perspectiva, o suposto é que as ações de extensão adquirem maior efetividade se estiverem vinculadas ao processo de formação de

peessoas (Ensino) e de geração de conhecimento (Pesquisa). No que se refere à relação Extensão e Ensino a diretriz da indissociabilidade coloca o estudante como protagonista de sua formação técnica [...]. Na relação entre Extensão e Pesquisa, abre-se múltiplas possibilidades de articulação entre Universidade e a sociedade". (Política Nacional de Extensão Universitária/ elaborada pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras, p 49-50).

Com base nessa diretriz, a formulação do curso de formação continuada um Produto Educacional vinculado à Universidade do Estado da Bahia – UNEB busca abranger a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão. Consolidando dessa forma o papel da Universidade na formação acadêmica dos estudantes, na geração de conhecimento e na realização de ações que atendam às necessidades da sociedade.

5.3 Proposta didática para o curso de formação continuada em metodologia do Ensino de História

A proposta didática para o curso de Formação Continuada no Ensino de História para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental visa proporcionar aos professores da Rede Pública Municipal de Salvador uma formação teórica e prática, focada no desenvolvimento de habilidades pedagógicas específicas para o ensino de História. O curso visa capacitar os docentes para o planejamento e desenvolvimento de aulas que favoreçam a construção do conhecimento histórico dos alunos. A seguir, apresentamos as etapas de planejamento que serão desenvolvidas para a implementação da proposta.

5.3.1 Objetivos do Curso de Formação Continuada para professores em Metodologia do Ensino de História

O objetivo geral deste curso de formação continuada é promover uma capacitação específica sobre a Metodologia do Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

De forma mais detalhada, os objetivos específicos incluem: realizar formação continuada para professores que atuam no componente curricular História, nas turmas do 1º ao 5º ano, nas escolas da rede pública municipal de Salvador; analisar o papel

do ensino de História na formação dos alunos, destacando sua contribuição para a construção da identidade, o desenvolvimento do pensamento crítico e o letramento histórico; desenvolver conhecimentos sobre os fundamentos teóricos e metodológicos do ensino de História, levando em conta as diversas abordagens de aprendizagem, os recursos pedagógicos disponíveis e a avaliação do processo de aprendizagem; conhecer as legislações que regulam e orientam o ensino de História nos Brasil; desenvolver conhecimentos para a elaborar o planejamento didático em História articulando teoria e prática.

5.3.2 Estrutura de elaboração do curso

A organização dos encontros, temas e dos conteúdos programáticos para o curso de formação foi elaborada para proporcionar uma abordagem gradual e integrada entre teoria e prática no ensino de História. A seguir, apresentamos a estrutura geral de cada módulo e os objetivos de cada encontro:

MODULO 1

Objetivo: Desenvolver conhecimento sobre os fundamentos teóricos e metodológicas do ensino de História, levando em conta as diversas abordagens de aprendizagem, os recursos pedagógicos disponíveis e a avaliação do processo de aprendizagem.

1º Encontro: Temáticas e Conteúdo Programático

1. Introdução

Definição de História: conceito de História enquanto campo do conhecimento humano.

História como construção do conhecimento: compreensão da História como um processo interpretativo, construído por meio de análises e debates sobre fontes e contextos.

A importância da História no currículo escolar: reflexão sobre o papel da História na formação dos indivíduos e no desenvolvimento de habilidades críticas, além de sua importância no desenvolvimento da identidade cultural.

2. Conceitos Fundamentais da História

Temporalidade: discussão sobre a noção de tempo histórico, considerando as diferentes maneiras de compreender e registrar o passado.

Mudança e Permanência: identificação de elementos que mudam ou permanecem ao longo do tempo, possibilitando a análise de processos históricos.

Causalidade: estudo das causas e consequências dos eventos históricos, entendendo as relações entre diferentes fatores que os influenciam.

Historicidade: compreensão do contexto em que os eventos ocorrem, destacando a relação entre o presente e o passado.

3. Ferramentas e Métodos no Ensino de História

Fontes Históricas: análise das fontes como documentos, objetos, registros orais e materiais, fundamentais para a construção do conhecimento histórico.

Métodos de Análise: estudo de estratégias metodológicas para interpretar fontes e compreender narrativas históricas de forma embasada.

2º Encontro: Temáticas e Conteúdo Programático

1. Identidade e Memória

Conceitos Fundamentais: conceitos de identidade e memória, enfatizando suas inter-relações e a maneira como se constroem em diferentes contextos sociais e históricos.

Memória Coletiva e Identidade Social: aborda a memória coletiva e a identidade social, observado seu papel na formação de grupos e comunidades.

A Relação entre Memória e História: discute a relação entre memória e História, considerando a memória como uma fonte importante, mas também como um campo de disputas.

2. Ensino de História e Sociedade

Finalidade do Ensino de História: explora os objetivos do ensino de História, enfatizando seu papel na formação dos estudantes.

História e Educação para os Direitos Humanos: destaca a importância de abordar temas históricos que promovam a compreensão e o respeito pelos Direitos Humanos.

História e Desenvolvimento Crítico: enfatiza o papel do ensino de História no desenvolvimento da capacidade de análise crítica e interpretativa.

3. Letramento Histórico

Letramento Histórico³: enquanto a habilidade de interpretar, analisar e utilizar o conhecimento histórico de forma crítica e contextualizada.

Competências Associadas ao Letramento Histórico: aborda habilidades como a análise de fontes, construção de narrativas históricas e compreensão do papel do passado na formação do presente.

Práticas Pedagógicas para o Letramento Histórico: Apresenta estratégias e metodologias que podem ser utilizadas para promover o letramento histórico, como a análise de documentos, debates e projetos interdisciplinares.

3º Encontro: Temáticas e Conteúdo Programático

1. Fundamentos da Aprendizagem Histórica

Definição de Aprendizagem Histórica: conceito de aprendizagem histórica como o processo de desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários para compreender o passado e suas relações com o presente.

Conhecimento Histórico: reflexão sobre como os estudantes podem construir uma visão da História a partir de fontes, narrativas e análises.

Importância na Formação da Cidadania: o papel da aprendizagem histórica na promoção de uma consciência crítica e no entendimento das dinâmicas sociais, culturais e políticas.

³ Para Helenice Rocha “o letramento histórico faz parte da cultura histórica que informa determinada sociedade, constituindo-se de um conjunto particular de práticas de leitura e escrita relativas à história – sendo essas práticas predominantemente escolares”. (Rocha, 2020, p. 26).

2. Dimensões da Aprendizagem Histórica

Temporalidade: tempo histórico e cronológico: como os estudantes podem compreender o tempo em suas diferentes dimensões, desenvolvendo a habilidade de situar eventos e processos no contexto histórico.

Empatia Histórica: como uma ferramenta para compreender as perspectivas e vivências das pessoas no passado, sem anacronismos.

Causalidade: análise das relações de causa e consequência nos eventos históricos, promovendo uma compreensão mais profunda dos processos históricos.

Mudança e Permanência: reflexão sobre os aspectos que se transformam e aqueles que permanecem ao longo do tempo, permitindo uma visão mais ampla das continuidades e rupturas na História.

3. O Papel do Professor na Aprendizagem Histórica

O Professor como Mediador do Conhecimento Histórico: o papel do educador em facilitar o processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos, criando um ambiente que estimule a reflexão e o questionamento.

Desenvolvimento do Pensamento Histórico: desenvolvimento de habilidades como análise crítica, interpretação de fontes e contextualização histórica.

Criação de Estratégias Pedagógicas: a importância de planejar metodologias que estimulem o interesse e a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem.

MODULO 2

Objetivo: Conhecer as legislações que regulam e orientam o ensino de História nos Brasil, com ênfase nas suas implicações para a prática pedagógica no contexto da Educação Básica.

4º Encontro: Temáticas e Conteúdo Programático

1. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

Fundamentos e princípios da LDB (Lei nº 9.394/96): discussão sobre os principais objetivos da legislação educacional brasileira, seus fundamentos e os princípios que regem o ensino no país.

O ensino de História para os anos iniciais no contexto da LDB: reflexão sobre as especificidades do ensino de História nos anos iniciais à luz da LDB.

2. Lei 10.639/06

A obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira nas escolas: abordagem sobre os impactos dessa lei na construção de uma educação antirracista.

Proposta prática: o caráter interdisciplinar da temática étnico-racial: elaboração de atividades que integrem diferentes áreas do conhecimento para explorar questões étnico-raciais.

3. Lei 11.645/08

Ampliação da Lei 10.639/06: análise da extensão do ensino obrigatório para incluir a História e cultura indígena, destacando as implicações pedagógicas dessa inclusão.

Contribuições e valorização das culturas indígenas no ensino de História: discussão sobre estratégias para reconhecer e valorizar a diversidade cultural indígena no contexto escolar, promovendo uma educação que respeite e celebre as contribuições dos povos originários para a formação da sociedade brasileira.

5º Encontro: Temáticas e Conteúdo Programático

1. Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Fundamentos e estrutura geral: apresentação e análise dos princípios norteadores da BNCC.

Ensino de História na LDB: reflexão sobre como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece os parâmetros legais para o ensino de História, vinculando-os à BNCC.

2. Referencial Curricular Municipal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (RCMAIEF)

Diretrizes para o ensino de História: estudo das orientações específicas do RCMAIEF para os anos iniciais, com foco nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das habilidades históricas.

Organização curricular: a organização dos conteúdos históricos no RCMAIEF e sua articulação com a realidade local e as necessidades dos alunos.

Metodologias e estratégias de ensino: abordagens pedagógicas e práticas para o ensino de História, considerando as especificidades dos anos iniciais.

MODULO 3

Objetivo: Desenvolver conhecimentos para elaborar um Planejamento Didático em História articulando teoria e prática.

6º Encontro: Temáticas e Conteúdo Programático

Quadro 31 - Planejamento didático

Temática	Conteúdo programático
Aprendizagens Esperadas	Descrever as competências e habilidades que os alunos devem desenvolver ao final do ciclo de aprendizagem.
Objetivos Gerais e Específicos	Definir os objetivos gerais(grandes metas) e específicos (metas mais detalhadas e mensuráveis) que nortearão o planejamento da aula.
Questões Problematicadoras	Pergunta-chave utilizadas para investigar os alunos, estimulando uma reflexão.
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Factuais: informações específicas sobre o tema(datas, nomes, eventos). • Conceituais: conceitos e categorias de análise histórica (liberdade, poder, independência). • Procedimentais: habilidades de análise, pesquisa e interpretação de fontes históricas). • Atitudinais: valores e normas relacionadas ao tema (ética, empatia, direitos humanos).
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Versão de alta tecnologia: uso de tecnologias digitais (computadores, internet, softwares educacionais). • Versão de baixa tecnologia: recursos como livros, mapas. • Versão zero tecnologia: recurso mais tradicionais (quadro e giz, materiais impressos).
Riscos Digitais	Identificação e análise dos potenciais riscos associado ao uso da tecnologia no ensino, uso inadequado da internet, proteção dos dados pessoais.
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> • Fase inicial: apresentação do tema, mobilização de conhecimentos prévios e introdução da questão problematizadora. • Fase de desenvolvimento: atividades pedagógicas que aprofundam o tema (pesquisas, debates, exercícios práticos) • Fase de síntese: resumos e conclusões sobre os aprendizados, conexão entre teoria e prática.
Avaliação da Aprendizagem	Descrição dos métodos e ferramentas para avaliar o progresso dos alunos, incluindo avaliação formativa e somativa.

Referências	Lista de fontes utilizadas para embasar o conteúdo utilizado, incluindo livros, sites e outras publicações relevantes.
Observações Pós-Aula	Reflexões sobre o desenvolvimento da aula, o engajamento dos alunos, o que funcionou bem e o que precisa ser ajustado para futuras aulas.

Fonte: Elaborado de acordo com a proposta de planejamento didático (Lima, 2022, p. 45)

7º, 8º, 9º e 10º Encontro: Temáticas e Conteúdo Programático

Quadro 32 - Planejamento didático (continuação)

Temática	Conteúdo programático	Objetivo
7º encontro	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagens esperadas: • Objetivos gerais e específicos: • Questões problematizadoras : • Conteúdos: Factuais; conceituais (substantivos e de segunda ordem); procedimentais; atitudinais (valores e condutas éticas, normas e regras). • Recursos: versão de alta tecnologia, versão de baixa tecnologia e versão zero tecnologia. • Riscos digitais • Metodologia: Fase inicial, fase de desenvolvimento e fase de síntese. • Avaliação da aprendizagem • Referencias • Observações pós aula 	Orientar os participantes na elaboração do planejamento didático para o ensino de História.
8º encontro	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão e socialização do planejamento didático elaborado. 	Promover a reflexão sobre o planejamento elaborado, permitindo ajustes e melhorias no processo.
9º e 10º encontro	<ul style="list-style-type: none"> • Continuação da discussão e socialização do planejamento didático. 	Finalizar a socialização do planejamento, permitindo que os participantes compartilhem experiências e aprendizagens baseadas nas discussões realizadas durante o curso.

Fonte: Elaborado de acordo com a proposta de planejamento didático (Lima, 2022, p. 45)

A organização proposta para os encontros e conteúdos programáticos do curso foi estruturada para oferecer uma formação abrangente e integrada, aliando teoria e prática no ensino de História. Os módulos apresentados oferecem uma sequência, que aborda desde os fundamentos teóricos-metodológicos até a elaboração de

planejamentos didáticos que consideram a legislações e as práticas pedagógicas, com a oportunidade de reflexões contínuas e ajustes práticos ao longo do curso.

5.3.3 Carga horária e periodicidade

A carga horária estabelecida para o curso é de 40 horas, distribuída de forma quinzenal, permitindo uma organização eficiente do tempo e garantindo ao professor uma melhor organização do tempo e assimilação gradual dos conteúdos abordados.

5.3.4 Público-alvo da formação continuada e equipe executora

- **Público beneficiário:** professores e professoras com formação em Pedagogia e que atuam como docentes do componente curricular História em turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, em escolas da rede pública municipal da cidade de Salvador, estado da Bahia.
- **Equipe executora:**
Ministrantes das atividades de formação

5.3.5 Avaliação

Como parte da avaliação das atividades de formação continuada, os docentes participantes irão preencher o questionário de avaliação a seguir.

Questionário de avaliação do processo de formação
1. Informações gerais
1.1 Qual é seu nível de experiência no ensino de História?
1.2 A quanto tempo você leciona a disciplina de História?
2. Avaliação do conteúdo
2.1 Como você avalia a relevância dos conteúdos abordados no curso para sua prática pedagógica?
() Muito relevante
() Relevante
() Pouco relevante

☐ Irrelevante

2.2 Os temas abordados no curso ajudaram a ampliar sua compreensão sobre a metodologia do ensino de História?

☐ Sim, muito

☐ Sim, parcialmente

☐ Não, pouco

☐ Não, nada

2.3 Você considera que o conteúdo foi abordado de forma clara e objetiva?

☐ Sim, totalmente

☐ Sim, parcialmente

☐ Não, pouco

☐ Não, nada

2.4 As atividades práticas ajudaram a compreensão dos conceitos discutidos?

☐ Sim, muito

☐ Sim, parcialmente

☐ Não, pouco

☐ Não, nada

2.5 Após o curso, você se sente mais preparado para desenvolver atividades com os conhecimentos adquiridos no seu contexto de ensino?

☐ Sim, muito preparado

☐ Sim, parcialmente preparado

☐ Não, pouco preparado

☐ Não, nada preparado

3.Considerações finais

3.1 O que você mais gostou no curso?

3.2 O que pode ser aprimorado no curso?

3.3 Outras sugestões ou comentários

Agradecemos sua participação!

Fonte: Elaborado pela autor

5.3.6 Certificação

Será emitido um certificado pelo Campus ou Departamento responsável pelo curso de extensão.

5.4 Formação continuada para o ensino de História

A tarefa de ensinar História exige, além da compreensão sobre quem aprende e quem ensina, o estabelecimento de uma relação com o campo do ensino de História, reconhecendo sua relevância na sociedade contemporânea.

A importância do ensino de História no ambiente escolar vem sendo objeto de debates ao longo do tempo, pois o conhecimento histórico é uma forma de problematizar a vida dos seres humanos no tempo e no espaço. Para Marc Bloch, a História é a “ciência dos homens” (...) “dos homens no tempo” (Bloch, 2001, p.55). Embora a História não seja a única forma de compreender os seres humanos através do tempo, ela oferece meios para construir uma leitura capaz de lançar luz para o entendimento da formação e das transformações das sociedades. Através da História, é possível aprender a interrogar o mundo. Em uma sociedade em constantes mudanças, essa capacidade de análise crítica sobre os acontecimentos é fundamental para que os estudantes possam se posicionar e articular em um mundo cada vez mais plural e dinâmico.

Diante do exposto, a proposta de formação continuada pretende atender às demandas de qualificação dos professores, visando realizar um trabalho docente diferenciado, que surgiu como consequência de uma reestruturação na rede de ensino pública de educação de Salvador. É dentro desse cenário, que o ensino de História e as práticas pedagógicas voltadas para essa disciplina, tornam-se uma demanda para a oferta de uma formação de professores sólida e eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada teve como objetivo investigar as ideias dos professores acerca do conhecimento histórico e as práticas pedagógicas adotadas no ensino dos conteúdos históricos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Especificamente, o estudo focou nas percepções de professores e professoras que atuam no ensino e aprendizagem da História nas turmas do 1º ao 5º Ano, identificando suas abordagens, desafios e estratégias utilizadas no processo educativo.

O ensino de História nessa etapa é fundamental, pois oferece as bases para que os alunos desenvolvam uma compreensão crítica do passado, estabeleçam relações entre passado, presente e futuro, e comecem a construir uma visão mais ampla e contextualizada da realidade social e cultural em que estão inseridos. Assim, esta pesquisa não só contribui para a compreensão do processo pedagógico da História nos primeiros anos escolares, mas também evidencia a importância dessa disciplina no desenvolvimento da cidadania, do pensamento crítico e da formação ética dos alunos desde os primeiros anos de escolarização.

A contextualização do trabalho docente do professor P2 de História na Rede Pública Municipal de Educação de Salvador permitiu compreender, em um contexto histórico e social mais amplo, as origens e as transformações que levaram à criação da função de professor pedagogo atuando especificamente na disciplina de História. Essa análise possibilitou identificar como essas mudanças estruturais impactaram o cotidiano docente, evidenciando os desafios e as adaptações exigidas para o exercício da função.

Além disso, foram analisados os Referenciais Curriculares Municipais que orientam e dão suporte ao trabalho desse profissional. Esses documentos constituem uma base importante para a organização do ensino de História, fornecendo diretrizes que buscam alinhar as práticas pedagógicas às demandas educacionais contemporâneas. No entanto, a implementação desses referenciais no cotidiano escolar reflete as condições de trabalho e a formação dos professores, apontando para a necessidade de maior apoio institucional e investimentos na formação continuada.

A pesquisa trouxe reflexões importantes sobre o trabalho dos professores P2 de História em Salvador. Primeiro, identificamos que muitos enfrentam desafios devido

às limitações na formação inicial, especialmente no aprofundamento do ensino de História. Apesar disso, mudanças na organização da rede municipal, como a separação das atribuições entre professores P1 e P2, têm ajudado na especialização e no foco das atividades, embora ainda seja necessário investir mais na qualificação docente.

Nas práticas pedagógicas, os professores utilizam estratégias variadas, combinando aulas expositivas com recursos como mapas, textos, vídeos e ferramentas online, o que torna o ensino mais dinâmico. Contudo, enfrentam dificuldades, como a dependência de livros didáticos e a falta de formação continuada. Essas limitações reforçam a necessidade de suporte para que o ensino de História seja capaz de ensinar o aluno a pensar historicamente.

O professor de História pode ensinar o aluno a adquirir ferramentas de trabalho necessárias; o saber fazer, o saber fazer bem, lança os germes do histórico. Ele é responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vistas. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemática. (Bittencourt, 2012, p. 57)

Por fim, os professores destacaram o papel fundamental do conhecimento histórico na formação dos alunos, ajudando-os a compreender o passado. Isso mostra que o ensino de História vai além dos conteúdos, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e preparados para os desafios do futuro.

Os resultados reafirmam a importância de valorizar e apoiar os professores, tanto na formação quanto na prática. De acordo com Cainelli (2008), o ensino de História possui um importante papel na formação de opiniões e no incentivo à reflexão, o que exige que ele seja conduzido de forma prática e aplicada. Assim, é essencial que o professor apresente os conteúdos de maneira clara e acessível, o que requer tanto o conhecimento aprofundado da disciplina quanto o domínio das teorias que a fundamentam.

Nesse contexto, a formação continuada assume um papel estratégico como ferramenta para qualificar os professores e aprimorar suas práticas pedagógicas, especialmente no ensino de História. Essa necessidade tornou-se ainda mais evidente diante das mudanças estruturais implementadas na rede pública de educação de

Salvador, que atribuíram ao professor P2 responsabilidades específicas no ensino dessa disciplina.

A proposta de um produto pedagógico no formato de formação continuada surge como uma resposta concreta a essa necessidade. Essa iniciativa visa oferecer aos professores P2 de História oportunidades de aprofundamento teórico e prático, permitindo-lhes abordar o conhecimento histórico de maneira mais contextualizada. Ao investir na formação continuada, busca-se não apenas aprimorar o trabalho docente, mas também enriquecer a experiência educacional dos alunos, contribuindo para a construção de uma educação histórica que forme cidadãos críticos.

Esta pesquisa pretende contribuir para o campo do ensino de História, especialmente no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ao investigar as ideias dos professores sobre o conhecimento histórico e as práticas pedagógicas empregadas, foi possível identificar elementos importantes que influenciam o trabalho docente e a aprendizagem dos alunos.

Uma das principais contribuições está na valorização das percepções e experiências dos professores. Os resultados trouxeram à tona a importância de compreender o perfil docente, destacando como suas formações, limitações e vivências moldam suas práticas em sala de aula. A análise revelou desafios enfrentados, como a necessidade de formação específica em História e o acesso limitado a formação continuada, evidenciando a urgência de políticas públicas que priorizem o desenvolvimento profissional docente.

Outro ponto relevante foi o mapeamento das práticas pedagógicas utilizadas. A pesquisa destacou como os professores, mesmo com limitações estruturais, buscam formas criativas e diversificadas para tornar o ensino de História significativo. A combinação de métodos tradicionais e inovadores, como o uso de materiais audiovisuais, mapas e fontes históricas, demonstra o esforço dos docentes em aproximar os conteúdos históricos da realidade dos alunos.

Além disso, a pesquisa reafirmou o papel transformador do ensino de História. Os professores enxergam a disciplina não apenas como um meio de transmitir conhecimento sobre o passado, mas também como uma ferramenta para desenvolver competências críticas, e reflexão sobre questões sociais e culturais. Essa abordagem reforça a relevância do ensino de História na formação de indivíduos que se entendam como sujeitos históricos.

A pesquisa realizada apresentou algumas limitações relacionadas à própria trajetória da pesquisadora, que, como pedagoga atuando como professora P2 de História, compartilhou muitas das dificuldades enfrentadas pelos participantes do estudo. Durante o processo de construção deste trabalho, foi inevitável confrontar lacunas relacionadas ao conhecimento histórico, refletindo desafios semelhantes aos apontados pelos professores investigados.

Nesse contexto, a formação continuada proporcionada pelo Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória) mostrou, na prática, o impacto transformador que uma formação de qualidade pode ter na trajetória profissional de um docente.

Embora a pesquisa possa evidenciar fragilidades no domínio de conceitos históricos, ela também revela como, enquanto pedagogos, buscamos superar essas limitações, integrando saberes e experiências em nosso fazer pedagógico.

Assim, acredito ter contribuído para transmitir um olhar pedagógico sobre a disciplina História, destacando a importância de pesquisas que possam fortalecer o diálogo entre os saberes pedagógicos e os saberes disciplinares, promovendo um ensino mais qualificado e integrado dessa área essencial do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. O ensino de História nos anos iniciais: como se pensa, como se faz. **Antíteses**, p. 555-565, 2012.

BAHIA. Universidade do Estado da Bahia. **Resolução nº 2.018/2019**. Aprova o regulamento das ações de curricularização da extensão nos cursos de graduação e pós-graduação ofertados pela UNEB. Disponível em: <https://proex.uneb.br/wp-content/uploads/2022/02/RESOLUCAO-2.0182019-Curricularizacao-da-Extensao.pdf>. Acesso em: 05 maio 2024.

BARBOSA, Rui. **Obras Completas de Rui Barbosa**. Vol. X, , tomo II, 1883. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946, p. 338 – 359.

BARCA, Isabel. **A Educação Histórica numa Sociedade Aberta: Currículo sem Fronteiras**. v. 7. N. 1, pp. 05-09, Jan/jun. 2007.

BARCA, Isabel. **Educação histórica**: desafios epistemológicos para o ensino e a aprendizagem da história. In: Alves, L. A.; Gago, M. (coord.) *Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica um primeiro olhar*. Porto CITCEM, 2021. P. 59-70.

BARROS, José D' Assunção. **O Projeto de Pesquisa em História**: da escolha do tema ao quadro teórico. 10 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes 2015.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2012.

BRASIL. Capes. Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v. 11, p. 14, 1999.

BRASIL. Estudo sobre a Lei do Piso Salarial – MEC
<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10241-estudo-sobre-lei-piso-salarial>. Acesso 14/03/2024

BRASIL. *Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008*. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 17 jul. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3824, de 2023**. Cria a Política de Incentivo e Benefícios a Futuros Docentes da Educação Básica e dá outras providências. Senado Federal, Brasília, DF, 2023. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/159045>. Acesso em: 18 dez 2024.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 dez. 2024.

CAINELLI, Marlene; BARCA, Isabel. A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado. **Educação e Pesquisa**, v. 44, 2018.

CAINELLI, Marlene Rosa. A construção do pensamento histórico em aulas de história no ensino fundamental. *Tempos Históricos*, Londrina, v. 12, n. 1, p. 97- 109, mar. 2008. <http://e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/view/1946>. Acesso em: 25 jun. 2024.

CAIMI, F. E. (2009). **Fontes históricas na sala de aula**: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? *Anos 90*, 15(28), 129–150. <https://doi.org/10.22456/1983-201X.7963>.

CANDAU, V. M. Formação de professores: tendências atuais. 1995. In: CANDAU, V. M. 6/7 (Org.) **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: RJ: Vozes, 1997.

COOPER, Hilary. **Ensino de história na educação infantil e anos iniciais**: um guia para professores. Tradução: Rita de Cássia K. Jankowski, Maria Auxiliadora M. S. Schmidt, Marcelo Fronza. Curitiba: Base editorial, 2012

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: método qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

D.O.M. Salvador, BA. Diário Oficial do Município de Salvador, Salvador, n. 6.754, p. 6, 06 jan. 2017.

FERMIANO, M. B.; SANTOS, A. S. **Ensino de História para o Fundamental 1**. Teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; RODRIGUEZ, Margarita Victoria. **O Processo De Elaboração da Lei nº 11.738/2008 (Lei do Piso Salarial Profissional Nacional para Carreira e Remuneração Docente): Trajetória, Disputas e Tensões**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.41, p. 88-101, mar 2011.

Disponível em:

<<https://periodicos.sub.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639837>>

FERREIRA, M. de M.; FFRANCO, R. **Aprendendo história**: reflexão e ensino. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

FRANCO, A. P.; SILVA JUNIOR, A. F. de; GUIMARÃES, S. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões . **Ensino em Re-Vista**, [S. l.], v. 25, n. 4, p. 1016–1035, 2018. DOI: 10.14393/ER-v25n3e2018-10. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46455>. Acesso em: 10 dez. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. – 61. Ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2019.

GATTI, Bernardete A. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: POLÍTICAS E PROGRAMAS. **Paradigma**, v. 42, 2021.

GATTI, Bernardete Angelina; NUNES, Marina Muniz Rosa (org.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. Textos FCC, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 1-158, mar. 2009. Disponível em:

<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/article/view/2447/2402>. Acesso em: 25 dez. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2023.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e Prática de Ensino de História**: Experiências, Reflexões e Aprendizado. – 13ª ed. rev. E ampl. -Campinas, SP: Papirus, 2012.

HIPOLIDE, Márcia Cristina. **O ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental**: metodologias e conceitos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JACOMINI, MÁRCIA APARECIDA; JUCA, GIL; DE CASTRO, EDIMÁRIA CARVALHO. Jornada de trabalho docente e o cumprimento da Lei do Piso nas capitais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 34, n. 2, p. 437-459, maio 2018. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-

41932018000200437&lng=pt&nrm=iso>. acessos
em 09 nov. 2024. <https://doi.org/10.21573/vol34n22018.86367>

LIBÂNEO, José Carlos. **Formação de professores e didática para desenvolvimento humano**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, mar. 2015.

LIMA, Carollina C. R. de. Planejamento Didático em História: uma proposta de Plano de Aula. Politeia – História e Sociedade. Vitória da Conquista, v. 21, n. 1, p. 39-54, jan.-jun. 2022. Disponível em:
<https://periodicos2.uesb.br/index.php/politeia/article/view/11018/7445>

LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na sala de aula: gênero e profissão docente**. In: LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 29-44.

MARIN, Alda Junqueira (1995): “**Educação continuada**: introdução a uma análise de termos e concepções”. In: Cadernos Cedes, 36, pp. 3-20.

MARIN, Alda Junqueira; GIOVANI, Luciana Maria. **Práticas e saberes docentes: os anos iniciais em foco** [recurso eletrônico] / organização Alda Junqueira Marin , Luciana Maria Giovanni. - 1. ed. - Araraquara, SP : Junqueira&Marin, 2016.

MATTAR, João. **Metodologia da pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas/ João Mattar, Daniela Karine Ramos. 1 ed. – São Paulo: Edições 70, 2021.

MIRANDA, S. R. Sob o signo da memória: conhecimento histórico dos professores das séries iniciais/ Sonia Regina Miranda. – Campinas, SP: [s.n.], 2004.

MONTEIRO, Ana M. **Professores de História**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Maud X, 2007.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí, RS: Ed. UNIJUÍ, 2007

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz**: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. Ciência & Educação, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do C. **Análise textual discursiva**: Processo reconstrutivo de múltiplas faces. Ciência & Educação, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MUNARI, Alberto. Jean Piaget / Alberto Munari; tradução e organização: Daniele Saheb. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 156 p.: il. – (Coleção Educadores) Inclui bibliografia. ISBN 978-85-7019-546-3 1. Piaget, Jean, 1896-1980. 2. Educação – Pensadores – História. I. Saheb, Daniele. II. Título.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. pp. 13-33. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4758>. Acesso: 17/10/2023

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. O tempo, a criança e o ensino de História. In: ROSSI, Vera Lúcia Zamboni de; ZAMBONI, Ernesta (org.). **Quanto tempo o tempo tem!** Campinas, SP. Alínea Editora. 2006. p. 145-172.

PEREIRA, Nilton Muller. Círculos concêntricos. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLEIVEIRA, Margarida Dias de (org.). **Dicionário de ensino de História**. Rio de Janeiro: FJV Editora, 2019. P. 39-43.

PIAGET, J. Psicologia e pedagogia. Trad. Dirceu A. Lindoso; Rosa M. R. da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.
PROFHISTÓRIA. **Profhistória – Mestrado Profissional em Ensino de História**, s.d. Disponível em: <https://profhistoria.ufrj.br/>. Acesso em: 20 out. 2024.

REVISTA TERRITÓRIOS & FRONTEIRAS. **Letramento(s) histórico(s):** uma proposta plural para o ensino e a aprendizagem de História. Cuiabá, v. 13, n. 2, jul.-dez., 2020.

SALVADOR. Portaria nº 251/2015. Estabelece a Matriz Curricular do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, o horário de funcionamento das Unidades de Ensino e a Implantação da Reserva de Jornada de Trabalho do Professor. **Diário Oficial do Município**, Salvador, BA, 15 de jun. 2015.

SALVADOR. **Base Nacional Comum Curricular e a política Nossa Rede:** concepções articuladas. Salvador. SMED: 2018.

SALVADOR, Decreto nº 25.822, de 11 de fevereiro de 2015. Regulamenta a Lei nº 8.651/2014, que cria o Projeto Primeiro Passo e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Salvador, 11 fev. 2015.

SALVADOR. Decreto nº 26.168, de 19 de junho de 2015. Regulamenta a Lei nº 8722, de 22 de dezembro de 2014. Dispõe sobre o plano de carreira e remuneração dos servidores da educação do município de Salvador e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Salvador, 19 jun. 2015.

SALVADOR. Decreto nº 26.298 de 28 de julho de 2015. Aprova o Regimento da Secretaria Municipal da Educação. **Diário Oficial do Município**, Salvador, 28 jul. 2015.

SALVADOR. Lei Complementar nº 036/2004. Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município do Salvador. **Diário Oficial do Município**, Salvador, 03 mai. 2004.

SALVADOR. Portaria nº 251/2015. Estabelece a Matriz Curricular do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, o horário de funcionamento das Unidades de Ensino e a Implantação da Reserva de Jornada de Trabalho do Professor. **Diário Oficial do Município**, Salvador, BA, 15 de jun. 2015.

SALVADOR. **Referencial Curricular Municipal para os Anos Iniciais do ensino Fundamental**. Salvador: SMED, 2015.

SALVADOR. **Planejamento Estratégico 2021-2024**. Disponível em: http://www.salvador.ba.gov.br/images/PDF/arquivo_planejamento.pdf. Acesso em 15 abr. 2024.

SALVADOR. **Secretaria Municipal de Educação**. Página oficial da Secretaria Municipal de Educação de Salvador. Salvador: SMED, [s.d.]. Disponível em: <https://educacao.salvador.ba.gov.br/>. Acesso em: 05 mar. 2024.

SALVADOR. **Secretaria Municipal de Educação**. Relatório do Censo Escolar: Educação Básica – 2022. Salvador: SMED, 2022. Acesso em 05 mar. 2024.

SALVADOR. **Secretaria Municipal de Educação**. Programação de Carga Horária 2017. Salvador: SMED, 2017.

SALVADOR. **Secretaria municipal de educação de salvador (SMED)**. Diário de Classe de Salvador, 2024.

SALVADOR. Lei 8722, de 29 de outubro de 2014. **Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração dos Servidores da Educação do Município de Salvador**. Salvador, 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. 2ª Edição, São Paulo: Scipione, 2009.

SCHMIDT, M. A. (1999). **Construindo conceitos no ensino de história**: a captura lógica da realidade social. *História & Ensino*, 5, 147–164.
<https://doi.org/10.5433/2238-3018.1999v5n0p147>

SILVA, F. O. B. do, Nascimento, J. C. do, & Macedo, R. S. (2003). **Experiência e concepção do currículo de matemática**: um estudo a partir dos “atos de currículo” no contexto da universidade brasileira.

SILVA, Flávia Oliveira Barreto; DO NASCIMENTO, Jorge Costa; MACEDO, Roberto Sidnei. Experiência e concepção do currículo de formação de professores em matemática: um estudo a partir dos “atos de currículo” no contexto da UESB-Jequié. **CADERNO DE RESUMOS**, p. 41, 2013.

SILVA, Marcos A.; FONSECA, Selva G. **Ensinar História no século XXI**: em busca do tempo perdido. Campinas: Papyrus, 2012.

SIMAN, Lana Mara de Castro. A temporalidade Histórica como Categoria Central do Pensamento Histórico: Desafios para o Ensino e a Aprendizagem. In: ROSSI, V. S.; ZAMBONI, E. (Org.). **Quanto tempo o tempo tem!** Campinas: Alínea, 2005. P. 109-143.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

URBAN, Ana Claudia; LUPORINI, Teresa Jussara. **Aprender e ensinar História nos anos iniciais de Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **Interação entre aprendizado e desenvolvimento**. In: A formação social da mente: o desenvolvimento de processos psicológicos superiores. Orgs. M. Cole et al. Trad. J. Cipolla Neto. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

APÊNDICE A – Instrumento de Coleta de Dados

Questionário de Pesquisa

Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória) UNEB

Mestranda: Thetys Eloí Ma

Orientadora: Professora Dr^a Carolína Carvalho Ramos de Lima

Prezado(a) professor(a)

Esta pesquisa pretende investigar quais são as ideias sobre o conhecimento histórico e as práticas pedagógicas para o ensino dos conteúdos históricos do Professor P2 de História e Geografia que atua na Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador (SMED) em turmas do 1º ao 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

1º BLOCO: Conhecendo os participantes da pesquisa (marque um X na(s) opção(s) escolhida(s))

1. Idade do entrevistado:

- ☐ Até 20 anos
- ☐ entre 20 e 30 anos
- ☐ entre 30 e 40 anos
- ☐ entre 40 e 50 anos
- ☐ entre 50 e 60 anos
- ☐ acima de 60 anos

2. Gênero:

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Prefiro não dizer
- ☐ Outro: _____

3. A sua cor ou raça é:

- ☐ Branca
- ☐ Preta
- ☐ Amarela
- ☐ Parda
- ☐ Indígena

4. Possui religião ou culto:

- ☐ Sim

() Não

- Em caso afirmativo, qual a sua religião ou culto?

5. Formação escolar:

() Magistério nível médio

() Ensino superior incompleto. Qual(is) curso(s)? _____

() Ensino superior completo. Qual(is) curso(s)? _____

() Especialização qual(is) área(s)? _____

() Mestrado. Qual área? _____

() Doutorado. Qual área? _____

() Outro. Especifique: _____

6. Durante sua formação na graduação em Pedagogia você cursou o componente curricular Metodologia do Ensino de História:

() Sim

() Não

7. A sua formação inicial atende às necessidades para o ensino em componentes curriculares específicos? Você se sente preparado para ministrar a disciplina História?

8. Você atua em escola(s):

() Municipal

() Estadual

() Particular

() Outra. Qual? _____

9. Qual o é o tipo de vínculo com a Rede Municipal de Educação de Salvador?

() Estatutário

() REDA (Regime Especial de Direito Administrativo)

() Outro. Especifique: _____

10. Há quanto tempo você atua na Rede Municipal de Educação de Salvador?

() De 1 a 5 anos

- () De 6 a 10 anos
- () De 11 a 15 anos
- () De 16 a 20 anos
- () De 21 a 25 anos
- () De 26 a 30 anos
- () Mais de 31 anos

11. Leciona nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) há quanto tempo?

- () De 1 a 5 anos
- () De 6 a 10 anos
- () De 11 a 15 anos
- () De 16 a 20 anos
- () De 21 a 25 anos
- () De 26 a 30 anos
- () Mais de 31 anos

12. Há quanto tempo você atua como Professor P2 das disciplinas História e Geografia na Rede Municipal de Educação de Salvador?

- () De 1 a 2 anos
- () De 3 a 4 anos
- () De 5 a 6 anos
- () De 7 a 8 anos

13. Frequenta ou frequentou algum curso de Formação Continuada oferecido pela Rede Municipal de Salvador para o ensino da disciplina História?

- () Sim
- () Não

Em caso afirmativo, indique o(s) curso(s): _____

14. Você fez a opção em atuar como Professor P2 da disciplina História e Geografia?

- () Sim
- () Não

15. Enquanto docente na Rede Pública Municipal de Salvador quais são as suas considerações com relação as mudanças realizadas na estrutura

curricular que deram origem a função do Professor P2 (2º Regente da disciplina História e Geografia). Você analisa de forma positiva ou negativa? Poderia comentar?

2º BLOCO: Sobre suas práticas pedagógica para o ensino da disciplina História

16. Quais os documentos e ou orientações curriculares abaixo você utiliza?

Se necessário pode marcar mais de uma opção.

- () Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996)
- () Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9(nove) anos (Resolução CNE/CEB/7/2010)
- () Base Nacional Comum Curricular – BNCC
- () Referencial Curricular Municipal para os anos Iniciais do Ensino Fundamental
- () Lei 10.639/2003 e 11.645/2008 Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana e Indígena

17. Como você constrói o Plano de ensino da disciplina História?

- () Na Jornada pedagógica
- () Nas reuniões pedagógicas com a coordenação
- () No planejamento semanal
- () Utiliza as orientações do livro didático
- () Outro(s): _____

18. Quais são os procedimentos didáticos que você utiliza com frequência em suas aulas de História?

- () Aula expositiva
- () Aula debate
- () Uso de fontes históricas
- () Metodologia de projetos
- () Produções com ferramentas digitais
- () Aula de campo
- () Sala de aula invertida
- () Gamificações

- () Teatralização
- () Rotação por estações
- () Outros: _____
- Sobre os procedimentos didáticos utilizados, qual você utiliza com mais frequência e por quê?

19. Que recursos você utiliza ou utilizou com mais frequência nas aulas de História?

- () Imagens
- () Vídeos e filmes
- () Livros didáticos
- () Mapas
- () Documentos escritos
- () Jogos analógicos
- () Aplicativos
- () Textos literários
- () Jornais e noticiários
- () Outros: _____
- Dos recursos utilizados qual tem melhor resultado para você? Por quê?

20. Quais fontes você utiliza para se atualizar e planejar as suas aulas?

- () Historiografia acadêmica (livros acadêmicos)
- () Livros didáticos
- () Sites e materiais institucionais
- () Vídeos educativos
- () Livros sobre História
- () Sites e blogs
- () Filmes, novelas, séries e documentários
- () Noticiário
- () Lives
- () Podcasts

() Redes sociais, Grupos, páginas e perfis

() Outros: _____

- Sobre o uso das fontes, qual você utiliza com mais frequência ou considera mais importante para suas aulas?

21. Quais são os conceitos que você acha mais difícil/complicado trabalhar em sala de aula:

() Tempo cronológico

() Tempo histórico

() Cidadania

() História

() Fontes históricas

() Memória

() Passado

() mudança e permanência

() Outros: _____

22. Que festas ou datas cívicas você trabalha ou julga importante comemorar e ensinar para os alunos? (Assinalar mais de uma opção se desejar)

Data	Essa data era objeto de comemoração na sua escola quando você era aluno(a)?
Carnaval	
Páscoa	
"Dia do Índio"	
Descobrimento do Brasil	
Tiradentes	
Dia do Trabalho	
Corpus Christi	
Festa junina	
2 de Julho	
Dia do Soldado	
Dia da Independência	
Proclamação da República	
Dia da Consciência Negra	
Natal	
Festas locais	
Outras (especificar)	

- Caso não trabalhe com datas comemorativas, por gentileza, justifique:

23. Para a comemoração dessas festas, o que é mais frequente ocorrer em sua escola?

- () Material preparado pela coordenação
 () Material impresso para os alunos
 () Atividade especial com os alunos
 () Pesquisa realizado com o tema na escola
 () Pesquisa sobre o tema para casa
 () Festa
 () Cartazes na escola
 () Outros: _____

- Você considera importante a trabalhar com os alunos e alunas as festas ou datas cívicas? Por quê?

Para cada frase, indique se CONCORDA TOTALMENTE (**CT**), CONCORDA PARCIALMENTE (**CP**), DISCORDA (**D**), SEM OPINIÃO (**SO**).

	1 CT	2 CP	3 D	4 SO	Observações
24. Os conteúdos de História a serem ensinados para os alunos sempre são influenciados e ou organizados pelos calendários de datas comemorativas.					
25. É muito importante buscar formas alternativas para se ensinar as datas comemorativas e os personagens históricos às crianças.					
26. Sem um livro didático nas mãos os alunos não conseguem estudar História.					
27. Não é possível trabalhar bem os conteúdos de História se não possuímos um museu ou arquivo da cidade.					
28. Uma pessoa de 90 anos que se lembra bem de seu passado irá sempre dar uma visão parcial dos fatos e, por isso, suas opiniões não servem de modo seguro.					
29. Entre a opinião de uma pessoa mais velha e a informação que retiro de uma foto antiga, eu prefiro confiar no que está descrito na foto.					

30. É bom trabalhar com informações de jornais e noticiários porque são (fontes mais objetivas e imparciais) fiéis a realidade.					
31. Um caderno de receitas da família é uma preciosidade, mas não serve como elemento (fonte) de estudo da História.					
32. A informação constante de um documento escrito oficial é confiável e deve ser sempre a base para reconstruirmos aquilo que passou (determinado período histórico).					
33. É possível, mesmo em uma cidade pequena e em uma escola com poucos recursos (fontes), reconstruir aspectos da História do lugar.					
34. Não há sentido para o aluno que mora na cidade de Salvador(BA) estudar assuntos e culturas inacessíveis e distantes de sua realidade.					
35. O aluno só deve ser retido no 3º e 5º ano do ensino fundamental se tiver problemas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.					
36. O conhecimento histórico é produzido a partir do conhecimento de diferentes fontes históricas.					
37. A interpretação de um fato e/ou processo histórico deve se basear em evidências históricas.					

38. Quais são os desafios encontrados na sua prática pedagógica, enquanto, professor com formação em Pedagogia para lecionar a disciplina História?

3º BLOCO: Caro(a) professor(a), neste espaço nós o convidamos a responder algumas questões que irão auxiliar na compreensão de suas ideias acerca do conhecimento histórico e de sua importância para o ensino da História. Caso necessário você pode continuar a responder no verso da folha identificando a questão em continuidade.

39. Considerando sua prática docente, como são trabalhados os conteúdos históricos em suas aulas?

40. Qual a importância do entendimento da temporalidade histórica (relação: passado/presente/futuro) para o ensino de História?

41. O que você entende por conhecimento histórico? Para que ele serve?

Professor(a), gostaríamos de agradecer muito sua gentil colaboração com nossa pesquisa, e solicitar caso tenha interesse em compartilhar um de seus instrumentos de avaliação (prova e/ou atividades) realizados por suas turmas do 1º ao 5º. Você poderá anexá-lo junto ao questionário que acaba de responder.

APÊNDICE B - Produções Textuais dos Participantes da Pesquisa

Recortes das produções textuais dos participantes da pesquisa	
Categoria 1: Perfil dos participantes da pesquisa	
Unidade de análise	Fala dos participantes
Insuficiência na formação inicial, evidenciada por dificuldades enfrentadas na prática docente dessa disciplina.	<p>P1. “não estou preparada”</p> <p>P3. “formação em Pedagogia muito generalista.”</p> <p>P6. “preciso estudar em outras fontes determinados assuntos.”</p>
Conhecimento básico sobre o currículo de História, mas insuficiente, necessidade de aprofundamento para adquirir novas estratégias de ensino.	<p>P9. “Sim, tendo em vista que no Ensino Fundamental I, não há um aprofundamento da disciplina(...)”</p> <p>P. 11 “Acredito ser insuficiente a formação, com todas as nuances que envolvem a sala de aula.”</p> <p>P. 27 “Não considero que minha formação foi eficiente para o ensino de História, por isso me deparo com algumas dificuldades para ensinar a disciplina.”</p>
Reduziu a carga de disciplinas para o professor P1, permitindo um foco maior no letramento.	<p>P3. “Avalio como positiva, no sentido de aliviar a sobrecarga dos professores.”</p> <p>P5. “Além de diminuir a quantidade de disciplina para o professor P1, o letramento fica direcionado e focado.”</p> <p>P6. “Analiso como algo positivo, uma vez que ‘desafoga’ o professor P1.”</p>
Favorece a concentração específica na área de conhecimento de atuação do docente, promovendo maior especialização.	<p>P13. “É positivo. Desta maneira o docente (pedagogo) consegue se preparar mais especificamente para área de conhecimento que atua.”</p> <p>P14. “mais tempo para pesquisar e estudar sobre as duas disciplinas.”</p> <p>P19. “significa tempo para planejar e se dedicar ao aprofundamento das disciplinas e a melhor abordagem.”</p>
A formação pedagógica do professor o capacita para atuar no ensino	<p>P.5 “Sim, pois a disciplina faz parte da grade curricular que já era trabalhada por nós professores anteriormente, na rede.”</p>

dos anos iniciais, independentemente da disciplina.	<p>P.20 “Acredito que sim, até porque o pedagogo ele está preparado para ensinar os anos iniciais qualquer matéria.”</p> <p>P. 26 “Sim. Pois além de fazer o curso de Pedagogia, fiz Magistério que tinha Metodologia do Ensino de História.”</p>
Categoria 2: Sobre as prática pedagógicas para o ensino da disciplina História	
Unidade de análise	P5. “Aula expositiva, ferramentas digitais e projetos.”
Aula expositiva combinada com outros procedimentos didáticos.	<p>P8. “Aula expositiva e produções com ferramentas digitais.</p> <p>P9. “Aula expositiva, Aula debate, Aula de campo.”</p>
Recursos como vídeos, filmes, textos e mapas favorecem a visualização e facilitam a compreensão dos alunos nas aulas de História.	<p>P5. “Vídeos e livros, porque associados há melhor entendimento.”</p> <p>P6. “Imagens, por que deixa os alunos mais atentos, uma vez que apresenta mais cores.”</p> <p>P7. “Trata-se de uma forma que, além de lúdica estimula a leitura da realidade, contextualizada.”</p>
Livros didáticos são as principais fontes de consulta, por serem acessíveis a todos os alunos.	<p>P3. “Utilizo com mais frequência o livro didático.”</p> <p>P7. “Os livros didáticos, pois trata-se de um material acessível a todos os alunos.”</p> <p>P19. “O livro didático intercalado com os recursos digitais e imagens.”</p> <p>P20. “Livros didáticos, pois ajuda a manter o planejamento, sugerindo caminhos e sequências logicas para aprendizagem.”</p>
Sites e vídeos são as principais fontes de consulta secundária (expansão da internet).	<p>P11. “Aplicativos, eles interagem mais.”</p> <p>P13. “Jogos tecnológicos, visto que as crianças interagem com maior interesse.”</p> <p>P16. “Vídeo, devido ao aluno perceber como ocorreu a situação.”</p>
Conheçam suas origens e a História do seu país.	<p>P2. “Conhecer a história do nosso povo, influências, costumes, origem, o significado. Valorizar sua cultura.”</p> <p>P5. “Sim. Pois é uma ótima maneira de conscientizar os alunos a respeito de temas importantes da nossa cultura vivenciando-a.”</p> <p>P8. “Sim. Pois faz parte da História dos povos.”</p>

	<p>P11. “Sim, trabalhar as datas cívicas e trazer reflexões sobre as lutas que contribuíram para a sociedade atual, a importância de saber suas origens e formação de nosso povo, conhecer o passado para compreender o presente.”</p>
Conscientização como cidadão e consciência crítica.	<p>P12. “As datas cívicas são importantes para que o aluno se conscientize enquanto cidadão da sua importância como parte de sua nação. Exerça seu papel enquanto cidadão estando ciente de seus direitos e deveres.”</p> <p>P21. “Sim, cada data está conectada a algum aspecto fundamental no mundo em que vivemos, trabalhar as datas cívicas é uma ótima maneira de conscientizar os alunos a respeito de temas importantes de nossa cultura.”</p>
A formação inicial e em serviço da não oferecem suporte teórico e metodológico suficiente para ensinar História.	<p>P3. “Não ter o aprimoramento necessário para adentrar em determinados conteúdos.”</p> <p>P6. “Meu maior desafio é não ter uma formação específica e a necessidade de estar sempre estudando.”</p> <p>P10. “Acho a formação em pedagogia muito generalista e excessivamente prática; além de pouco conceitual. Isso dificulta a maior apropriação intelectual. Nesse sentido, a análise do conteúdo histórico tende a empobrecer.”</p> <p>P14. “Limitação de formação dos professores.”</p>
É muito difícil devido à faixa etária delas.	<p>P4. “Trazer uma aula atrativa para os alunos, sem ser muito difícil para a faixa etária deles. É trazer várias tipologias textuais voltadas para os conteúdos das duas disciplinas.”</p> <p>P7. “Em primeiro lugar encontrar material apropriado de História para o nível e faixa etária dos alunos, bem como jogos ou material lúdico.”</p>
A partir da sequência geralmente proposta no livro didático.	<p>P1. “Utilizando o livro didático. Utilizando as habilidades. Utilizo imagens. Utilizo mapas.”</p> <p>P4. “Utilizando o livro didático ‘a conquista’ História e Geografia que traz esses conteúdos através de várias linguagens diferentes. Utilizando recursos audiovisuais. Utilizando contação de histórias.”</p> <p>P19. “A partir da sequência geralmente proposta no livro didático.”</p>

	P20. “Livros didáticos, pois ajuda a manter o planejamento, sugerindo caminhos e sequências lógicas para aprendizagem.”
Valoriza o conhecimento prévio dos alunos, buscando tornar o conteúdo mais significativo ao considerar suas experiências e o contexto ao redor.	<p>P14. “Os alunos são sempre estimulados a dizer o que sabem sobre o assunto, externando seus saberes prévios, expressando representações sobre grupo, pessoas, acontecimentos e práticas.”</p> <p>P17. “São trabalhados através do levantamento do conhecimento prévio dos estudantes e ampliação do conhecimento através de aulas expositivas, discussões, pesquisas, análise de imagens e linha do tempo e também leitura de textos e atividades escritas.”</p>
Categoria 3: Conhecimento histórico e sua relevância no ensino de História	
Unidade de análise	P4. “É o entendimento dos eventos, culturais, sociais e humanos. Serve para nossa compreensão do presente, reconhecer e evitar erros do passado, facilitar a empatia e a tolerância entre os povos, assim como desenvolver o pensamento crítico.”
Compreender as relações de causa e consequência entre o passado e os acontecimentos do presente.	<p>P12. “É fundamental que o aluno entenda o tempo cronológico para entender o passado, compreender o presente e avaliar o futuro. É necessário compreender o passado como fonte de referência para o atual momento histórico que vivemos.”</p> <p>P15. “O conhecimento Histórico é o processo pelo qual entendemos a atualidade da sociedade na qual estamos inseridos e de fenômenos que nos levaram a chegar neste momento da História.”</p> <p>P19. “Conhecimento que nos permite estabelecer relações entre passado e presente, causa e consequência na História da humanidade.”</p>
Desenvolver a percepção da passagem do tempo e compreender mudanças e continuidades ao longo da história.	<p>P1. “Para que os alunos aprendam História precisam entender a passagem do tempo.”</p> <p>P11. “Uma análise das evidências, objetos históricos que demonstram as transformações que a sociedade passou durante sua existência. Uma linha do tempo.”</p>
Percebido como a compreensão dos eventos culturais, sociais e humanos.	P5. “Permitir entender o passado, presente e futuro, e a relação com eles. O tempo histórico é utilizado para se referir a acontecimentos que marcaram a humanidade. Precisamos do tempo cronológico para referências de atividades humanas.”

<p>Serve para interpretar o presente, evitar erros do passado.</p>	<p>P4. “Serve para nossa compreensão do presente, reconhecer e evitar erros do passado, facilitar a empatia e a tolerância entre os povos, assim como desenvolver o pensamento crítico.”</p> <p>P13. “Quando o indivíduo conhece o seu passado ele compreende o presente e pode modificar as ações futuras na perspectiva de transformar a realidade que vive.”</p>
<p>Desenvolver o pensamento crítico.</p>	<p>P6. “Serve para a compreensão, interpretação e principalmente para o desenvolvimento da criticidade.”</p> <p>P9. “Área de estudo que busca compreender, interpretar os eventos, processos e fenômenos do passado humano. Sem essa compreensão não podemos construir cidadania e seres humanos críticos</p>