

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NOS ANOS INICIAIS  
DO ENSINO FUNDAMENTAL: DE QUAL HISTÓRIA ESTAMOS  
FALANDO?**

**LARYSSA GONÇALVES DOS SANTOS**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY  
RIBEIRO  
CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ  
MARÇO/2025

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NOS ANOS INICIAIS  
DO ENSINO FUNDAMENTAL: DE QUAL HISTÓRIA ESTAMOS  
FALANDO?

**LARYSSA GONÇALVES DOS SANTOS**

**Linha de pesquisa 1:** Educação, Cultura,  
Política e Cidadania

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais, do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Políticas Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Renata Maldonado da Silva

Co-orientadora: Profa. Dra. Carla Cazelato Ferrari

CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ

MARÇO/2025

**FICHA CATALOGRÁFICA**

UENF - Bibliotecas

Elaborada com os dados fornecidos pela autora.

S237 Santos, Laryssa Gonçalves dos.

A Base Nacional Comum Curricular nos anos iniciais do Ensino Fundamental : De qual História estamos falando? / Laryssa Gonçalves dos Santos. - Campos dos Goytacazes, RJ, 2025.

161 f. : il.

Inclui bibliografia.

Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem, 2025.

Orientadora: Renata Maldonado da Silva.

Coorientadora: Carla Cazelato Ferrari.

1. BNCC. 2. Ensino de História. 3. Anos iniciais do Ensino Fundamental. 4. História e Cultura Afro-brasileira. I. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. II. Título.

CDD - 361.61

# **A Base Nacional Comum Curricular nos anos iniciais do Ensino Fundamental: De qual História estamos falando?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Políticas Sociais, do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Políticas Sociais.

Aprovado em 31/03/2025

## **BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente



ALZIRA BATALHA ALCANTARA  
Data: 12/04/2025 21:06:00-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Professora Doutora. Alzira Batalha Alcântara  
Doutorado em Educação- Universidade Federal Fluminense (UFF)  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Documento assinado digitalmente



DAYANE DA SILVA SANTOS ALTOÉ  
Data: 11/04/2025 09:23:05-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Professora Doutora Dayane da Silva Santos Altoé  
Doutorado em Políticas Sociais - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)  
Instituto Federal Fluminense (IFF)

Documento assinado digitalmente



RAQUEL BRUM FERNANDES DA SILVEIRA  
Data: 11/04/2025 09:47:25-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Professora Doutora Raquel Brum Fernandes da Silveira  
Doutorado em Ciências Sociais - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)  
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)



Documento assinado digitalmente  
RENATA MALDONADO DA SILVA  
Data: 09/04/2025 09:25:39-0300  
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

---

Professora Doutora Renata Maldonado da Silva (**Orientadora**)  
Doutorado em Educação – Universidade Federal Fluminense (UFF)  
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)

Assinado por:

*Carla Cazelato Ferrari*

6CCFC06EA41463...

4/9/2025

---

Professora Doutora Carla Cazelato Ferrari (**Coorientadora**)  
Doutorado em Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)  
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)

## **Agradecimentos**

Agradeço, primeiramente, à Deus, por ser a razão, e o motivo da minha existência. “Dai graças ao Senhor porque Ele é bom, eterna é a Sua misericórdia”. Agradeço à Nossa Senhora e São José por terem me direcionado e cuidado de mim nos momentos em que não via a estrela brilhar no céu.

Agradeço à minha família, que se fez presente mesmo quando eu estive longe, agradeço de forma particular aos meus avós, Eva e Everaldo, e a minha mãe Elba por serem o sinal para mim de força e perseverança. Sou grata por terem feito o que estava ao alcance para que eu conquistasse os meus objetivos.

Agradeço imensamente ao meu noivo, por ter sido meu refúgio, alento, e força nos dias maus, mas também por ter sido apoio nos dias felizes e de conquistas. Sem você eu não teria conseguido finalizar, não conseguiria equilibrar o fim do mestrado com o início de um outro sonho, a posse no concurso. Louvado seja Deus por sua vida, Jayson. Obrigada por tudo e por tanto. Você foi, e é a minha força motriz.

Agradeço aos meus professores, por terem contribuído para a formação de quem sou hoje, desde os da Educação Infantil aos da Academia. Agradeço, particularmente, à professora Renata Maldonado, minha renatinha, pelo carinho e simpatia, agradeço por ser em meio a um espaço de tanta rigidez desmedida, um toque de docura, com firmeza, claro. Aprendi muito com você e sou grata pelos ensinamentos e cuidado, compreendendo as minhas faltas e me ajudando com as minhas inquietudes. Agradeço também à professora Carla Cazelato, pela disponibilidade e por ter aceitado o desafio de coorientar o meu trabalho. Obrigada por todos os direcionamentos, e suavidades durante este processo.

Agradeço aos meus colegas de curso, que foram essenciais nesta caminhada, dividindo as angústias, mas também, as alegrias e conhecimentos construídos. De forma especial o Rafael, Débora, José Victor, e principalmente a minha amiga querida Paula Souza. Obrigada Paula, por ter sido uma irmã mais velha, por ter sido uma mãe em alguns momentos também, obrigada por ter sido minha âncora em meio as minhas viagens de pensamentos, por ter sido a base no momento de descobertas, e por ter sido com quem pude dividir o peso desta dissertação. Só você sabe, que “é justo que muito custe o que muito vale”.

Por fim, e não menos importante, agradeço ao GOU HALAM, ao grupo de oração universitário da UENF, que foi a minha segunda casa, nesta experiência de escrever uma dissertação. Agradeço de forma particular à Flávia, por ter sido o carinho de Deus em minha vida.

**A todos vocês, obrigada!**

*“Que a tua vida não seja estéril. Sê útil, deixa rasto.”*

*São Josemaria Escrivá*

## **A Base Nacional Comum Curricular nos anos iniciais do Ensino Fundamental: De qual História estamos falando?**

### **Resumo**

A presente pesquisa buscou investigar os saberes docentes articulados na disciplina de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na rede pública municipal de Campos dos Goytacazes/RJ, a partir do entrelaçamento com a temática de História e Cultura Afro Brasileira, diante do avanço do projeto neoliberal e da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esta pesquisa discutiu as implicações do neoliberalismo (Saad Filho e Morais, 2019) para as políticas educacionais brasileiras, a partir da década de 1990 (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2004; Peroni, 2003;) e o aprofundamento do projeto neoliberal, no contexto de elaboração da BNCC, especificamente no campo do ensino de História (Saviani, 2016, 2018; Peroni, Caetano e Arelalo, 2019; Oliveira e Caimi, 2021; Franco, 2018). É importante salientar que considera-se, nesta pesquisa, a História enquanto um espaço de construção de conhecimentos críticos e emancipatórios, no qual a Lei 11.645/08 desempenha um papel crucial. Ademais, foi discutida a importância do ensino de História e seu percurso histórico de constituição enquanto disciplina, bem como as peculiaridades no ensino voltado aos anos iniciais do Ensino Fundamental (E.F). Foram apontadas, ainda, as estratégias pedagógicas específicas para esta etapa de ensino e os saberes articulados pelos docentes na disciplina de História (Bittencourt, 2018; Oliveira e Caimi, 2014; Monteiro, 2007; Tardif, Lessard e Lahaye, 1991; Tardif, 2013). Como metodologia, optou-se por uma pesquisa do tipo qualitativa, de cunho descritiva, ao qual buscou evidenciar, por meio da revisão bibliográfica, os pontos relevantes da temática tratada. Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com roteiros pré-estabelecidos e subdivididos em blocos de perguntas (categorias) com 6 docentes da rede pública municipal de ensino de Campos dos Goytacazes/ RJ que atuam nos anos iniciais do E.F com o objetivo de identificar os saberes mobilizados por esses professores. Buscou-se, ainda, identificar a importância e as possibilidades construídas para o ensino de História, considerando a História e Cultura Afro-brasileira e a história local do município. Mediante as análises realizadas, e com os dados coletados, esta pesquisa constatou que apesar dos conhecimentos históricos dos professores serem construídos com defasagens e superficialidade em sua formação inicial, a articulação de seus saberes confere possibilidades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas correlatas à realidade do educando, que promovem o fomento da construção dos conhecimentos históricos aos discentes visando a uma leitura crítica de seu entorno.

**Palavras chaves:** BNCC; Ensino de História; Anos iniciais do Ensino Fundamental; História e Cultura Afrobrasileira

# **The National Common Curricular Base in the initial years of Elementary Education: What History are we talking about?**

## **Abstract**

This research sought to investigate the teaching knowledge articulated in the History discipline in the early years of Elementary School, in the municipal public school system of Campos dos Goytacazes/RJ, based on the intertwining with the theme of Afro-Brazilian History and Culture, in view of the advancement of the neoliberal project and the implementation of the National Common Curricular Base (BNCC). This research discussed the implications of neoliberalism (Saad Filho and Morais, 2019) for Brazilian educational policies, from the 1990s onwards (Shiroma, Moraes and Evangelista, 2004; Peroni, 2003;) and the deepening of the neoliberal project, in the context of the elaboration of the BNCC, specifically in the field of History teaching (Saviani, 2016, 2018; Peroni, Caetano and Arelalo, 2019; Oliveira and Caimi, 2021; Franco, 2018). It is important to emphasize that this research considers History as a space for the construction of critical and emancipatory knowledge, in which Law 11.645/08 plays a crucial role. Furthermore, the importance of teaching History and its historical path of constitution as a discipline were discussed, as well as the peculiarities in teaching aimed at the initial years of Elementary Education (E.F.). The specific pedagogical strategies for this stage of teaching and the knowledge articulated by teachers in the History discipline were also pointed out (Bittencourt, 2018; Oliveira and Caimi, 2014; Monteiro, 2007; Tardif, Lessard and Lahaye, 1991; Tardif, 2013). As a methodology, we chose a qualitative, descriptive research, which sought to highlight, through the bibliographic review, the relevant points of the theme treated. In addition, semi-structured interviews were conducted with pre-established scripts and subdivided into blocks of questions (categories) with 6 teachers from the municipal public school system of Campos dos Goytacazes/RJ who work in the initial years of E.F. with the objective of identifying the knowledge mobilized by these teachers. We also sought to identify the importance and possibilities constructed for the teaching of History, considering Afro-Brazilian History and Culture and the local history of the municipality. Through the analyses carried out, and with the data collected, this research found that although the historical knowledge of the teachers is constructed with delays and superficiality in their initial training, the articulation of their knowledge provides possibilities for the development of pedagogical practices related to the reality of the student, which promote the development of historical knowledge in the students aiming at a critical reading of their surroundings.

**Keywords:** BNCC; History Teaching; Early Years of Elementary School; Afro-Brazilian History and Culture

## **Lista de Abreviaturas e Siglas**

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

EF - Ensino Fundamental

RJ - Rio de Janeiro

FHC - Fernando Henrique Cardoso

ISI - Industrialização por substituição de importações

PEC - Proposta de Emenda à Constituição

MEC - Ministério de Educação

PCN - Parâmetro Curricular Nacional

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

BM - Banco Mundial

PT - Partido dos Trabalhadores

ANFOPE - Associação Nacional de Formação de Professores

PNE - Plano Nacional de Educação

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

## **Lista de Figuras**

Figura 1 - Características do Estado Neoliberal.....	24
Figura 2 - Fases Neoliberais.....	25
Figura 3 - Limitações do Neoliberalismo.....	29
Figura 4 - Pilares das Políticas Educacionais.....	30
Figura 5 - A formação do sujeito para a BNCC.....	43
Figura 6 - Declaração de apoio da Fundação Lemann à BNCC.....	48
Figura 7 - Mapa de localização de Campos dos Goytacazes/RJ.....	88
Figura 8 - Perfil dos sujeitos da pesquisa.....	95
Figura 9 - Mapa de localização da atuação dos docentes.....	96
Figura 10 - Atividade avaliativa de Ciências Humanas do 5º ano.....	121
Figura 11 -Atividade avaliativa de Ciências Humanas do 5º ano.....	122
Figura 12 -Atividade avaliativa de Ciências Humanas do 5º ano.....	123

## **Lista de Quadros**

Quadro 1 - Mecanismos de Estratégias.....	27
Quadro 2 - Explicitação da estratégia de controle de qualidade do ensino.....	31
Quadro 3 - Organização do mandato do Partido dos Trabalhadores .....	35
Quadro 4 - Percurso de construção da Base Nacional Comum Curricular.....	44
Quadro 5 - Pontos de contradição do discurso da BNCC .....	45
Quadro 6 - 1 <sup>a</sup> Afirmação/ dificuldade do ensino de História.....	68
Quadro 7 - 2 <sup>a</sup> Afirmação/dificuldade do ensino de História.....	69
Quadro 8 - 3 <sup>a</sup> Afirmação/dificuldade do ensino de História.....	70
Quadro 9 - 4 <sup>a</sup> Afirmação/dificuldade do ensino de História.....	71
Quadro 10 -Os tipos de saberes profissionais.....	75
Quadro 11 - Os saberes docentes.....	78
Quadro 12 - As categorias de conhecimentos de conteúdo.....	79
Quadro 13 - Considerações dos docentes sobre a BNCC.....	106
Quadro 14 - Especificação do uso de matriz escolar e livro didático.....	108
Quadro 15 - Relevância do ensino de História para os anos iniciais do E.F.....	116
Quadro 16 - Especificação sobre o planejamento e recursos didáticos adotados.....	119
Quadro 17 - Ensino de História e práticas pedagógicas.....	120
Quadro 18 - A relação dos docentes com a História local e afro-brasileira.....	125

## **Lista de Gráficos**

Gráfico 1 - Anos de magistério dos docentes.....	97
Gráfico 2 - Ano de escolaridade da atuação docente.....	100

## Sumário

<b>Considerações iniciais.....</b>	<b>1</b>
<b>Inquieta Quietude.....</b>	<b>1</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>2</b>
<b>Capítulo 1 - O Estado Neoliberal brasileiro: o contexto político e as intercorrências nas políticas educacionais brasileiras a partir da redemocratização do país.....</b>	<b>7</b>
1.1 - O processo de transição da economia brasileira para o Neoliberalismo.....	8
1.2 - As influências do Neoliberalismo para o sistema educacional brasileiro.....	16
1.3 - O contexto político Brasileiro e a tentativa de suavizar o neoliberalismo: o equilibrar na corda bamba.....	22
1.4 - A ponta do Iceberg: O processo de construção da Base Nacional Comum Curricular.....	29
1.5 - O processo de construção da Base Nacional Comum Curricular de História....	38
<b>Capítulo 2 - O ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um campo de poder e disputas.....</b>	<b>44</b>
2.1 - Alguns apontamentos da História enquanto disciplina escolar.....	44
2.2 - O ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental: desafios e possibilidades.....	52
2.3 - Os saberes docentes do pedagogo para o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental.....	63
2.4 - O ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma discussão sobre a História e Cultura Afro-brasileira.....	71
<b>Capítulo 3 - Os saberes docentes no ensino de História nos anos iniciais: uma breve discussão da educação pública em Campos dos Goytacazes/RJ.....</b>	<b>78</b>
3.1 - A metodologia adotada e a caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	78
3.2 - O perfil do docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.....	89
3.3 - Os saberes docentes no contexto da Base Nacional Comum Curricular.....	98
3.4 - Os saberes Históricos e as estratégias de ensino no universo dos anos iniciais.....	107
<b>Considerações finais.....</b>	<b>124</b>
<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>129</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>135</b>
<b>Apêndices.....</b>	<b>147</b>

## Considerações iniciais

### **Inquieta Quietude**

A escolha da presente temática inicia-se com a minha saída da graduação de Pedagogia, em 2022, para o chão da sala de aula. Um chão diferente do esperado, do ideal que eu alimentava durante as aulas. Esperava um chão de escola onde eu pudesse realizar tudo aquilo que durante anos fui cultivando, permeado de ideias e experiências vividas, ouvidas e sentidas. Esperei por muito tempo para ter uma turminha e chamar de minha, para colocar o nome nas mesas, para desenvolver aquilo que aprendi e experienciei nas aulas dentro da brinquedoteca da UENF, com a professora Clareth, espaço esse onde eu me encantei pela Educação Infantil, pois até então, meu coração batia forte pelo Ensino Fundamental. O objetivo, então, era colocar em prática o aprendizado sobre os direitos das crianças ....

No entanto, a realidade foi diferente, comecei com uma turma de Pré-Escolar II em setembro de 2022, com um público que não era o que eu esperava, com a turma majoritariamente branca e “rica”, em uma escola privada em Macaé/RJ, mas esse não era o grande problema. A inquietação que me trouxe até aqui, foi a suposta quietude (talvez, monotonia) do planejamento, não das crianças, que essas, pelo contrário, eram o alvoroço certo que eu precisava naquele momento. Eram cheias de alegrias, conversas, diversões e descobertas. Mas, me incomodei com a quietude, um tanto quanto forçada, de um planejamento já pré-estabelecido, todo programado, muito bem delimitado, com o que e como eu deveria fazer com as crianças. Aparentemente, esse tal planejamento sabia melhor do que eu o que era melhor para as crianças. Naquele momento, deparei-me ainda com o livro didático, que até então só conhecia por nome, pois quase não o utilizei, por motivos diversos.

Esse livro era curioso, pois dizia estar de acordo com a BNCC - a linda base, a base que a primeiro momento, eu me encantei, pois o discurso que chegou até a mim, naquele momento, era que traria uma uniformização do ensino. A base garantiria, ainda, que todos aprendessem as mesmas coisas, garantindo os direitos de aprendizagem das crianças. Lindo o discurso, lindo mesmo. Mas, fui reparando uma dificuldade com o passar do tempo em manuseá-la, ao observar as atividades que estavam no livro, e que eu deveria realizar todas com as crianças, percebi a falta de contexto com a realidade e idade das crianças, assim como superficial e objetiva

demais. E então, me inquietei, com a minha limitação aos planejamentos, com a obrigatoriedade restrita e exclusiva ao livro didático. De repente o que eu tinha imaginado que era a docência, foi perdendo forma.

Sim, foi a partir desse momento que eu pensei: “preciso retornar a academia, preciso entender se é isso mesmo. Será que eu sou o problema? Talvez seja o que todos falam “ah, no começo é assim, você quer mudar o mundo!”; “Professor novo é assim mesmo, tem gás no começo”. Todavia, eu sabia que alguma coisa estava acontecendo, a criticidade que eu tanto defendi na minha monografia, não tinha tempo para ser estimulada. Até tentei em algumas atividades, correlacionar as aulas à realidade das crianças, apresentar discussões diferentes. O dia da consciência negra, por exemplo, foi um baque, o planejamento não falava nada sobre. Era indicado que falássemos do dia da independência do Brasil, ou que trabalhássemos a primavera. Tentei mais uma vez, em uma aula sobre simetria e comparações, levei plaquinhas com partes do rosto de crianças negras. Mas, era como uma gota no oceano.

Não sobrava tempo para isso, as crianças precisavam cumprir com um conjunto de atividades alheias a sua realidade e idade até. Isso para que? Eu também não sabia o porquê, e foi aí, que ao decidir vir para o mestrado, me debrucei em um tema que surgiu de um incômodo profissional, e que até então eu não sabia que era resultado de políticas educacionais que estavam alinhadas à uma questão político-econômica construída através da ideologia do neoliberalismo. O ensino de História, neste cenário, aparece por ser a expressão para mim de curiosidade. Sabe a fase da criança que tudo pergunta: “Por que?”, então, eu me considero presa nesta fase, pois gosto de saber o porquê, o como, o quando. E compreendendo o ensino de História como o espaço capaz de responder, não poderia ter feito outra escolha. Além do fato de que flertei no início da minha graduação com a licenciatura em História, porém quando me dei conta, a pedagogia já tinha me conquistado. Enfim, essa é a história por trás desta temática: A quietude inquieta da sala de aula pós BNCC.

## **Introdução**

Esta dissertação está inserida no Programa de Pós-graduação de Políticas Sociais, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, especificamente concentrada na Linha I de pesquisa que trata das questões da Educação, Cultura, Política e Cidadania. Esta pesquisa, portanto, debruça-se na análise de uma política educacional (BNCC) e os seus impactos para a educação

básica, articulando os campos da História, Política e Educação. Neste sentido, comprehende-se que, desde a década de 1990, com a adesão do Estado brasileiro ao neoliberalismo, as políticas educacionais têm sido implementadas com o objetivo de reorganizar a educação pública a partir das orientações do setor privado. Além disso, um dos pontos centrais desse processo é o predomínio de estratégias voltadas para o controle da educação por meio das avaliações em larga escala (Zanotto e Sandri, 2018). A partir disto, é possível compreender a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enquanto uma política educacional decorrente de reformas educacionais realizadas em vários países, com o objetivo de contribuir para a ‘melhoria’ da qualidade do ensino (Triches e Aranda, 2016).

A Base Nacional Comum Curricular, portanto, foi construída em um contexto político e econômico com o objetivo de acentuar a competitividade e intensificar a aproximação ao mercado. Esse processo foi iniciado no Brasil a partir da década de 1990 e, a partir das mudanças políticas-econômicas do Estado brasileiro desde 2014, em que é possível verificar as continuidades e semelhanças com a política educacional homologada em 2017, pois seus pressupostos já estavam delimitados pelas influências de organizações internacionais e do setor privado. É importante compreender que a defesa de um padrão curricular mínimo para toda a educação foi ressignificado ao longo das três últimas décadas, em busca de auxiliar nos mecanismos de avaliação que tem por objetivo aferir a “qualidade” da educação. Logo, é perceptível que o foco final da educação nas décadas atuais, e principalmente após a homologação da BNCC pelo Governo Temer, esteja na homogeneidade com fim nas avaliações de larga escala.

A Base Nacional Comum Curricular, portanto, surge como uma espécie de “réguia homogeneizadora, com poderes de equalizar as profundas diferenças que assolam o Brasil (Oliveira e Caimi, 2021, p.3)”. No entanto, têm intensificado as desigualdades existentes, na medida que, segundo as mesmas autoras, mostra-se gerencialista e servil aos processos avaliativos externos. Neste sentido, o processo de ensino hoje está voltado ao alcance de metas que visam o desenvolvimento de um cidadão hábil ao trabalho e com convivência “útil” na sociedade. Segundo Freire (2014), a ideologia fatalista neoliberal é imobilizante, a qual oferece somente uma saída para a prática educativa: adaptar o educando para a realidade que não pode ser mudada, e por isso o objetivo é treiná-los para a sobrevivência. A partir disso, é

possível questionar como se comporta o ensino de História em meio a este cenário, uma vez que conforme aponta Bittencourt (2018), a historiografia oficial que ganha força no processo de construção da BNCC, e principalmente na versão homologada é a história eurocêntrica.

É válido ressaltar que o ensino de História passa por mudanças e discussões, nas quais têm-se durante a ditadura empresarial-militar, a partir da década de 60, a tentativa de esvaziamento da problematização dos conhecimentos curriculares no âmbito do ensino de História, e o condensamento do ensino de História e Geografia em “Estudos Sociais”. Com o declínio da ditadura e o início do processo de redemocratização brasileira, no início da década de 80, há um repensar do ensino de História, com reflexões voltadas para a consolidação e reestruturação do ensino de História no currículo escolar, uma vez que estava calcado em um ensino permeado pela “ideologia da alienação” (Martins, 2015). Contudo, a partir da década de 90, com o contexto da adesão ao Neoliberalismo são evidenciadas novas perspectivas no ensino de História.

Todavia, após a hegemonia da pedagogia tecnicista durante a ditadura empresarial-militar e a tentativa de esvaziamento da problematização dos conhecimentos curriculares no âmbito do ensino de História, e o contexto da redemocratização promoveram a instauração do modelo neoliberal instaurado a partir do final da década de 1990. Entretanto, a partir de 2002, sob a vigência do Partido dos Trabalhadores (PT), no contexto do neoliberalismo, foram incorporadas demandas históricas dos movimentos sociais, dos quais se destacam os movimentos negros e os movimentos em defesa dos direitos dos indígenas. Isso resultou na obrigatoriedade, na primeira década do século XXI, do estudo da história e Cultura Afro-brasileira e Indígena por meio das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que incorporou sujeitos historicamente ausentes ou que, eram inseridos sob uma perspectiva eurocêntrica na disciplina de História na Educação Básica. É importante destacar que este trabalho se debruçou, especificamente, nas questões relacionadas à História e Cultura Afro-brasileira. Neste viés, o Ensino de História é compreendido como a disciplina escolar que pode fomentar a criticidade dos educandos, compreendendo os seus papéis sociais e históricos na sociedade, bem como a possibilidade de se posicionarem mediante as intercorrências às quais estão submetidos (Abud, 2012).

Vale considerar que com o aprofundamento do projeto neoliberal e as diferentes versões da BNCC, no qual o ensino de História foi um dos campos de intensos debates e conflitos, emergiram as discussões das temáticas relacionadas à História e Cultura Afro-brasileira que ocupam um espaço de apêndice no currículo escolar. Esta pesquisa, portanto, buscou problematizar essa questão, bem como as especificidades do ensino de História nos anos iniciais do E.F, que de acordo com Oliveira e Caimi (2021), são marcadas por dificuldades elencadas, pelas autoras, como obstáculos para o desenvolvimento dos conhecimentos históricos nesta etapa da educação básica.

Embora haja características próprias desta etapa de ensino, estas não se configuram enquanto impeditivos para que seja construído um espaço de fomento à criticidade. Neste viés, cabe o conhecimento e discussão acerca dos saberes docentes mobilizados para esta disciplina, considerando o pedagogo - o profissional que atua nos anos iniciais do E.F. Desse modo, a questão de pesquisa deste trabalho pautou-se em: Como os professores articulam os saberes para a sua prática docente na disciplina de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, diante do avanço do projeto neoliberal e da implementação da BNCC, especialmente nas temáticas relacionadas à História e Cultura Afro-Brasileira?

É a partir dessas discussões e questões que a presente pesquisa se encaminhou. Nesta perspectiva, teve por objetivo geral investigar os saberes docentes mobilizados durante a disciplina de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na rede pública municipal de Campos dos Goytacazes/RJ, mediante a História e Cultura Afro-Brasileira. Os objetivos específicos foram:

- a) Discutir as políticas educacionais a partir da década de 1990, diante ao avanço do neoliberalismo e o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular, especificamente o ensino de História;
- b) Discutir a importância do ensino de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental e a relevância da História e Cultura afro brasileira nesta etapa de ensino;
- c) Analisar as articulações dos saberes docentes nas aulas de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Para atingir os objetivos acima, foi realizada uma pesquisa qualitativa. Primeiramente, foi realizada uma revisão bibliográfica da articulação do neoliberalismo com as políticas educacionais no Brasil, pautando-se nas considerações de Saad Filho e Morais (2019); Saviani (2016;2018), Shiroma, Moraes e Evangelista (2004) e

Peroni (2003). No campo do ensino de História, a pesquisa foi ancorada em Bittencourt (2018), Abud (2012), Oliveira e Caimi (2014; 2021) e Monteiro (2007). Posteriormente, com o intuito de identificar os saberes mobilizados e articulados pelos docentes nos anos iniciais, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 6 professores da rede pública de Campos dos Goytacazes/RJ, por meio de um roteiro de perguntas pré estabelecido. Nesse campo, foram articuladas as considerações, de Tardif, Lahaye e Lessard (1991); Tardif (2000) e Freire (1989; 2014) que possibilitaram a análise e compreensão do discurso dos professores sobre seus saberes docentes.

O *locus* da pesquisa foi selecionado em função de um conjunto de fatores, um deles está na possibilidade e nuances essenciais que o município de Campos dos Goytacazes apresenta para a temática tratada nesta dissertação, tendo em vista que sua formação sócio-histórica é permeada pela presença da história e cultura afro-brasileira e indígena. No que tange aos sujeitos da pesquisa, foram escolhidos de maneira proposital, proporcionando pontos de discussões que se entrelaçam com as questões ressaltadas durante os capítulos. É importante ressaltar que este trabalho se justifica devido a carência de pesquisas voltadas à esta temática, assim como suscita a reflexão da questão do ensino de História voltado para o contexto e realidade dos educandos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com professores polivalentes.

Portanto, a dissertação foi dividida em três capítulos. No primeiro, discutiu-se a orientação das políticas educacionais a partir da década de 1990 e o aprofundamento do neoliberalismo após o golpe parlamentar em 2016 e, o processo de construção da BNCC, e de forma particular, as considerações sobre os embates na elaboração da BNCC de História para o Ensino Fundamental. No segundo capítulo, abordou-se o processo histórico da consolidação da História enquanto disciplina, assim como as suas características nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além do processo de construção da Lei 11.645/08, considerando seus impasses e avanços. Por fim, no terceiro capítulo encontram-se reflexões realizadas mediante as entrevistas concedidas pelos docentes, buscando identificar os saberes articulados na disciplina de História, nos anos iniciais, sobre a temática de história e cultura afro-brasileira, identificando as suas potencialidades e estratégias pedagógicas.

## **CAPÍTULO 1 - O Estado Neoliberal brasileiro: o contexto político e as intercorrências nas políticas educacionais brasileiras a partir da redemocratização do país.**

Neste capítulo, analisou-se, a partir da década de 1990 e em função das mudanças políticas-econômicas do Estado brasileiro, as influências de organizações internacionais e do setor privado nas políticas educacionais no cenário brasileiro, a partir, principalmente, ao governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2003). Neste sentido, as discussões em torno de uma Base Nacional Comum (BNCC), proposta pelos movimentos dos educadores no contexto da redemocratização brasileira (Saviani, 2016), foram metamorfoseados para a construção da BNCC, a partir da adoção das orientações neoliberais pelo Estado brasileiro.

De acordo com Cássio e Caitelli (2019) a BNCC se instituiu como uma política de centralização curricular, tendo sido construída em um contexto político e econômico com o objetivo de acentuar a competitividade e intensificar a aproximação com as orientações do mercado. Neste sentido, está alicerçada na ênfase das padronizações impostas pelas avaliações de larga escala e, sobretudo, vem normatizando a produção dos livros didáticos. Vale ressaltar que a BNCC contempla todas as etapas da Educação Básica e foi construída e homologada separadamente. Em 20 de Dezembro de 2017, as versões finais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foram homologadas e, em 14 de dezembro de 2018, um ano após, a versão final do ensino médio (Cássio, 2019).

É importante compreender que a defesa de um padrão curricular mínimo para toda a educação foi ressignificado ao longo das três últimas décadas, a fim de auxiliar nos mecanismos de avaliação, que tem por objetivo aferir a “qualidade” da educação. Contudo, eficiência e qualidade não são sinônimos. Logo, é possível constatar que o foco principal da educação nas décadas atuais, e que foi acentuado após a homologação da BNCC durante o Governo Temer, foi a instauração de padronizações com foco nas avaliações de larga escala, que contribuem para garantir o indicativo de desenvolvimento do país (Peroni, 2004). Neste viés, cabe a análise e discussão de todo o processo de construção da BNCC e o seu contexto político a fim de compreender, de fato, os seus objetivos e disputas na realidade brasileira.

## 1.1 O processo de transição da economia brasileira para o neoliberalismo

A educação é considerada um direito de todos, e dever do Estado, segundo a Constituição Federal de 1988. Esse texto legal foi o resultado de inúmeros embates e disputas na sociedade brasileira ao longo da década de 1980, em que vários movimentos de educadores (sindicais, entidades, entre outros), organizaram-se para propor uma nova política educacional e, principalmente, exigir maior compromisso do Estado com a educação pública. Em função disso, é necessário compreender o que se entende neste trabalho por Estado e o seu papel no sistema educacional brasileiro, tendo em vista que as suas ações, inherentemente, indicam determinados interesses e prioridades. Sendo assim, é importante definir qual o tipo de Estado que está sendo preconizado na análise desta temática, a fim de compreender seus alcances e intercorrências em todo o sistema educacional. Segundo Bourdieu (2014), pode-se compreender o Estado enquanto um produto do próprio Estado, isto é, um campo de disputas; o autor definiu, ainda, como o conjunto de interesses de um grupo. No âmbito político, a partir de uma outra perspectiva, segundo Behring e Boschetti (2011) é necessário analisar a relação das ações do Estado com os interesses das classes sociais, a fim de identificar as ênfases e tendências da ação estatal no que diz respeito às suas decisões e escolhas. Por sua vez, o Estado não se configura como um ente superior às classes, mas atua como representante da classe hegemônica, ou seja, da classe predominante que tem como o seu foco o interesse no capital (Peroni, 2003, p. 90 *apud* Plá, 1996).

Nesse sentido, defende-se que as articulações entre Estado, educação e política são indissociáveis. Isso ocorreu a partir da constituição da chamada Modernidade, em que a política passou a ser definida enquanto um campo de estudo das atividades humanas articuladas ao Estado. Portanto, as forças políticas, ou seja, as classes constitutivas deste Estado, podem interferir a partir dos seus interesses nas futuras delimitações e construções de políticas sociais (Behring e Boschetti, 2011). Em função disso, historicamente, o papel do Estado vem sofrendo alterações, como no momento atual, em que incorporou uma lógica empresarial da produtividade no seu interior (Peroni, 2003).

O Estado, portanto, é compreendido como o produto da razão (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2004), sendo o resultado do modo material de vida dos indivíduos (Peroni, 2003). Vale ressaltar que ao longo da história, o Estado vem assumindo diferentes faces e, na perspectiva marxista, o papel do Estado passou a ser

questionado pelas anteriores análises liberais, sendo compreendido como uma instância ocupada, sobretudo, pelas classes que detêm o poder econômico e político em uma determinada sociedade, buscando a hegemonia. A partir disso, segundo análises de Saviani (2020); Shiroma, Moraes e Evangelista (2004) e Peroni (2003) o Estado Brasileiro, a partir da década de 1990 assumiu o projeto político neoliberal. Nesse modelo, o mercado foi definido como regulador das relações sociais, podendo ser mais bem incisivo, quando se tem um Estado com pouca intervenção para os direitos sociais, em que a regulamentação do mercado seja a principal beneficiária (Behring e Boschetti, 2011).

Portanto, as ações constitutivas do Estado, historicamente, provêm das relações de produção que são instaladas na sociedade civil (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2004). As políticas sociais, nas quais se incluem a de educação, por sua vez, acontecem em meio às essas pressões, lutas e conflitos, em que são desenvolvidas as ações de acordo com o que se constitui a agenda de prioridades do governo em questão, que impreterivelmente se coaduna ao contexto político e econômico da época (Conde, 2020). O Estado, neste cenário, exerce uma ação coercitiva sobre o indivíduo, por meio de suas ações/leis e regulamentações. Nesta perspectiva, conforme supracitado, o princípio neoliberal se insere não somente nas relações econômicas, mas também nas sociais, se entrelaçando e reorganizando a rota do sistema educacional brasileiro. A educação, neste contexto, ao invés de caracterizar-se como um direito dos diferentes sujeitos, como preconiza a Constituição Federal de 1988, passa a se configurar como uma escolha de consumidores (Saviani, 2020; Chizzotti, 2020) . Desta maneira, faz-se necessário a compreensão das políticas sociais, e especificamente, que é o cerne desta pesquisa, das políticas educacionais brasileiras que foram fomentadas e implementadas ao longo das últimas décadas.

A partir disso, é possível compreender a construção das políticas sociais como um mecanismo de violência simbólica do Estado (Bourdieu, 2014), que atribui de maneira subliminar, como uma mão invisível, algumas ações que condicionam os sujeitos e suas possibilidades. Logo, “uma análise das políticas sociais se obrigaria a considerar não apenas a dinâmica do movimento do capital, seus meandros e articulações, mas os antagônicos e complexos processos sociais que com ele se confrontam” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2004, p. 9). Nessa perspectiva, a fim de compreender as articulações, meandros e os processos sociais aos quais o Brasil se

apoia na elaboração das suas políticas, é necessário compreender a constituição do Estado neoliberal no cenário mundial e no Brasil, assim como as suas influências e intercorrências.

No contexto específico da história mundial, a partir das transformações ocorridas na segunda metade do século XX, ocorreu a constituição do Estado Neoliberal, em diferentes contextos ao longo do globo. A princípio, esse modelo surge como um conjunto de práticas econômicas em resposta à recessão e às crises do capitalismo, iniciadas a partir de 1973, que, segundo os teóricos neoliberais, teriam ocorrido em função do modelo de Estado de Bem Estar Social (*Welfare State*<sup>1</sup>) (Behring e Boschetti, 2011). Assim, diversos argumentos contrários ao modelo de Estado em vigor, que teria sido excessivamente interventor, foram fomentados, elencando a necessidade de que os governos reduzissem os custos sociais, assim como o investimento público em específicos setores da sociedade. Behring e Boschetti (2011) elucidam que, para os neoliberais, as políticas redistributivas de um Estado Social seriam prejudiciais ao desenvolvimento econômico do país. Logo, frente às argumentações supracitadas, o neoliberalismo foi adotado em diversos países ao longo das décadas de 1970 e 1980, e posteriormente no Brasil, indicando “reformas” urgentes e necessárias, orientadas para “diminuir” o tamanho do Estado e enfatizar a atuação do mercado, considerada a instância mais eficiente nessa nova ordem.

Quando se busca definir o conceito de neoliberalismo, Saad Filho e Morais (2019, p. 96) esclarecem que esse se caracteriza como “mais do que uma ideologia ou conjunto claramente definido de políticas tais como privatização, liberalização financeira e importações ou ataque coordenado ao Estado de Bem Estar Social. Concebe-se “(...), como um sistema de acumulação dominante, ou seja, (...) o modo de existência do capitalismo contemporâneo”. Segundo os autores, o neoliberalismo possui quatro características específicas, que seriam:

---

<sup>1</sup> Este modelo de Estado foi disseminado desde 1945 nos países do capitalismo avançado e preconizava a intervenção direta do Estado nas relações produtivas e como interventor dos conflitos capital X trabalho. A sua adoção promoveu a expansão da acumulação do capital vinculada a avanços socioeconômicos para as classes pobres ao longo das décadas posteriores, a partir da atuação forte do movimento sindical, políticas sociais para os trabalhadores, em um contexto de expansão econômica (Harvey, 2003, p. 55).

Figura 1: Características do Estado neoliberal



Fonte: Elaboração própria, a partir de Saad Filho e Morais (2019)

As características acima foram identificadas, de forma mais consolidada, desde os governos FHC, na década de 1990, como os subsequentes no Brasil, sejam eles os governos Lula, Dilma, Temer ou Bolsonaro, em que uns, com mais ênfase e, outros com menos, demonstraram o projeto neoliberal em suas ações. Ainda que não se utilize as mesmas palavras, constatou-se que os princípios neoliberais estavam entranhados em suas políticas, sobretudo, nas educacionais, bem como em suas movimentações econômicas. Além disso, Saad Filho e Morais (2019) indicam que o neoliberalismo possui fases, e pode discorrer de diversas maneiras nos diferentes países, que se caracterizariam por:

Figura 2: Fases Neoliberais



Fonte: Elaboração própria, a partir de Saad Filho e Morais (2019)

A consequência da implementação do neoliberalismo em um país é o predomínio da concepção de que há a necessidade de redução do Estado para que seja possível aderir à nova configuração do capitalismo. Segundo Saad Filho e Morais (2019), essa retórica insistente, tem em um país com neoliberalismo de 1<sup>a</sup> fase a reorganização do Estado, buscando a hegemonia das forças do mercado e o processo de destruição dos direitos sociais. A partir das explicitações, é possível analisar em qual fase o Brasil perpassou na década de 1990 e na qual ainda hoje se encontra. Todo este sistema impacta nas relações sociais, principalmente por meio da financeirização<sup>2</sup> e da privatização de bens comuns. Nesta ótica, conforme Chizzotti (2020) apontou, os direitos inalienáveis passam a ser um bem de consumo, e, por sua vez, o cidadão torna-se apenas um consumidor. Deste modo, compreendendo que este sistema influencia de forma direta nas relações sociais, e provoca o aumento da concentração de riqueza, é possível identificar como e o porquê das políticas educacionais suscitadas corresponderem aos interesses econômicos, com o predomínio do mercado e na redução dos direitos dos trabalhadores.

<sup>2</sup> A financeirização é uma característica do Estado neoliberal, em que o chamado capital financeiro, baseado em mecanismos de valorização e associado às instituições financeiras, tais como os bancos, detêm o poder econômico. Ver CHESNAIS, F. (org.) A mundialização Financeira. São Paulo, Xamã, 1998.

No entanto, Saad Filho e Morais (2019) destacam que o Brasil obteve uma transição para o neoliberalismo relativamente tardia, tendo em vista que avançou a passos lentos em comparação com a América Latina e países da África e da Europa Ocidental. Isso teria ocorrido em decorrência da dificuldade da elite brasileira em estabelecer um ideário neoliberal, segundo os autores, em meio ao controle inflacionário e às disputas de projetos de sociedade em curso no chamado processo de redemocratização, em que o alcance das reformas neoliberais foi inicialmente retardado ou limitado. Assim sendo, o sistema neoliberal a ser implementado no Brasil tinha como meta superar os obstáculos deixados pela Industrialização por substituição de importações - ISI<sup>3</sup> na década de 1980, que ocorreu no contexto da ditadura civil-militar. Seriam eles: a) ineficiência do setor financeiro; b) acesso insuficiente à investimento, tecnologia e mercado; c) o atraso industrial devido a debilidade da inovação brasileira e d) crise fiscal.

Esses obstáculos só poderiam ser superados mediante uma estratégia que levasse à modernização da economia e da sociedade brasileira, segundo o discurso neoliberal. Para tanto, seria necessário a “retração excessiva do Estado na economia, por meio de cortes de despesas, privatizações em larga escala, liberalização do comércio, das finanças e dos fluxos internacionais de capital, além de reformas fiscal, tributária e do sistema de seguridade social (Saad Filho e Morais, 2019, p. 99)”. Vale ressaltar que tal estratégia foi aprofundada em 2016 com a ascensão de Michel Temer após o golpe-parlamentar que destituiu a presidente Dilma Rousseff, que delimitou a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 55/2016, que limitou por 20 anos os gastos públicos, assim como a homologação de políticas educacionais mais excludentes para a educação pública. Entretanto, segundo o discurso oficial, isto elevaria o nível de desenvolvimento a partir de:

Quadro 01 - Mecanismo de estratégias

Estratégia/Ação	Benefício/Consequência
A Reforma fiscal	reduziria a inflação
liberalização financeira	elevaria a poupança e o

<sup>3</sup> “É um sistema de acumulação que se orienta pela internalização da produção de bens manufaturados (anteriormente importados) e de serviços auxiliares, a fim de aliviar a restrição do balanço de pagamentos, criar empregos e incorporar novas (“mordenas”) tecnologias e novos valores culturais. (Filho e Morais, 2019, p. 37)”.

	investimento doméstico,
a liberalização das importações	baratearia os insumos, aumentaria a possibilidade de bens de consumo de última geração e reduziria o poder de monopólio dos produtores ineficientes e dos sindicatos de trabalhadores
a liberalização dos fluxos de capital	atrairia investimentos diretos para financiar a reestruturação econômica.

Fonte: Elaboração própria, a partir de Saad Filho e Morais, 2019.

As mudanças e ações pensadas nesse contexto tiveram apoio e forte pressão por parte de governos internacionais, de forma especial, dos Estados Unidos da América (EUA), após o Consenso de Washington<sup>4</sup> e de organizações multilaterais, como o Banco Mundial. Portanto, no Brasil, a transição para o neoliberalismo ocorreu por meio das eleições presidenciais de 1989, com a vitória de Fernando Collor e a derrota de Luís Inácio Lula da Silva. No entanto, mediante o cenário de intensas disputas políticas, descontrole da economia e inúmeras denúncias de corrupção, o presidente foi destituído de seu cargo. O seu vice-presidente Itamar Franco assumiu o governo, que prontamente estabeleceu medidas voltadas para o controle da inflação e em busca de atrair capital estrangeiro. Assim, por meio do Plano Real<sup>5</sup>, o projeto neoliberal é legitimado no Brasil (Saad Filho e Morais, 2019). Em resumo, este projeto, em um curto espaço de tempo, garantiu inflação baixa e conseguiu convencer aqueles que ainda não estavam, dos benefícios do sistema neoliberal. Mediante a isto, as eleições de 2002 deram a vitória ao Ministro da Fazenda do governo Itamar Franco e mentor principal do plano econômico, Fernando Henrique Cardoso.

Por fim, a resposta neoliberal aos desafios acima citados foi a de incorporar “reformas” à Constituição Federativa Brasileira de 1988, por meio de sucessivas

---

<sup>4</sup> Segundo Morais, Silva e Silva (2020), foi um encontro sediado em Washington em 1989, que apresentava recomendações para a superação das crises do endividamento feito por países da América Latina. Foram desenvolvidas diretrizes neste encontro, e formatadas em cartilha obrigatória de reajuste e estabilização econômica, a fim de que fosse concedido novos empréstimos.

<sup>5</sup> O Plano Real foi uma medida de estabilização econômica, estabelecida em 1994 sob o governo de Itamar Franco, que obtinha o intuito de resolver o problema inflacionário do país herdado da crise iniciada nos anos 1970, e que aumentou gradualmente até 1994. O Plano Real instituiu a moeda real, e ofereceu estratégias para a redução da inflação, ao mesmo tempo que apoiou as reformas neoliberais (Filho e Morais, 2019)

alterações que limitaram os direitos sociais e impuseram rígidas “regras” fiscais para assegurar uma baixa inflação, segundo o discurso oficial. Mediante a essas ações, os governos neoliberais procuraram “limitar a expansão da cidadania e restringir o escopo do Estado de Bem estar social emergente (Saad Filho e Morais, 2019, p.116)”. Novamente, é válido ressaltar que essas iniciativas não aparentam ser em um tempo tão distante, é possível identificar as mesmas estratégias sendo desenvolvidas nos últimos governos, principalmente a partir dos governos Temer e Bolsonaro.

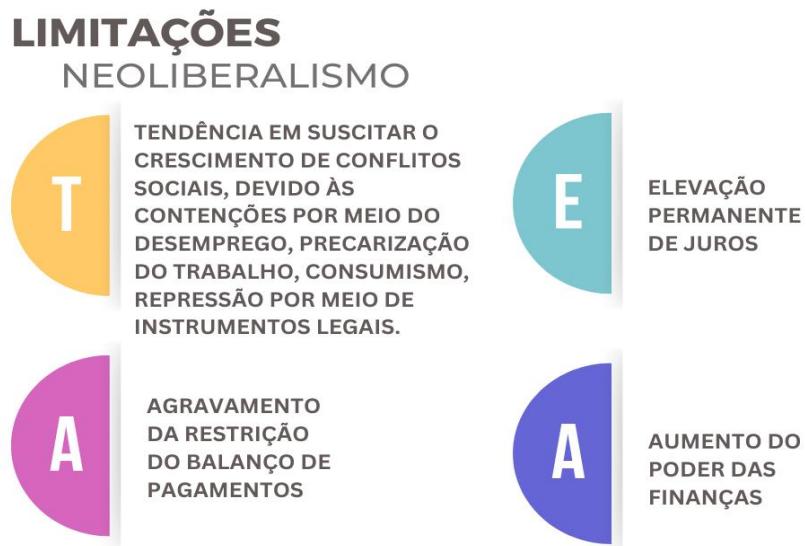
Segundo Peroni (2003), no governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1995, houve a proposição de uma Reforma de Estado, ao qual, segundo o documento, o Estado passaria de responsável direto pelo desenvolvimento econômico e, a partir de então, seria o regulador desse desenvolvimento. Desta forma, por meio da privatização, terceirização e publicização<sup>6</sup>, que se constituem respectivamente em entrega dos lucros ao setor privado, o Estado conferia à sociedade essa responsabilidade pelo desenvolvimento, reorientando a relação entre público e privado. Desta forma, Saad Filho e Morais (2019) destacam que a política econômica brasileira, neste cenário, foi em direção a apoiar a transição ao neoliberalismo. Nessa transição houve a formulação de políticas sociais de acordo com os interesses do capital, por meio de transferência para o setor financeiro.

Além disso, o Estado conduziu a liberalização e desregulamentação da economia, o que gerou a reestruturação e privatização de grandes empresas estatais. Muitas medidas foram alcançadas durante esse período, dentre elas a transferência de empresas estatais para o capital estrangeiro. A economia brasileira, por sua vez, tornou-se mais dependente do mercado internacional. Todavia, a transição para o neoliberalismo não mudou o cenário econômico brasileiro, tendo em vista que continuou a ser desigual, dependente e gerador de pobreza, aliado ao seu baixo crescimento. Por sua vez, Saad Filho e Morais (2019) destacaram que o neoliberalismo possui limitações claras, que perpassam por:

---

<sup>6</sup> Segundo Pereira (1997 *apud* Peroni, 2012), privatização é a passagem dos serviços lucrativos para o mercado. A terceirização é o processo de transferência para o setor privado de serviços auxiliares ou de apoio e a publicização, caracteriza-se pela “transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta”.

Figura 3: Limitações do Neoliberalismo



Fonte: Elaboração própria, a partir de Saad Filho e Moraes (2019)

## 1.2 As influências do Neoliberalismo para o sistema educacional brasileiro

No que se refere às influências deste Estado Neoliberal no âmbito das políticas educacionais brasileiras, é possível identificar, a partir da década de 1990, a ênfase no discurso da qualidade da educação, ao mesmo tempo em que o Estado reduz a sua atuação no campo dos direitos sociais. Entretanto, o parâmetro da qualidade está condicionado ao proposto pelo mercado, que é comprovado por meio dos testes em avaliação em larga escala, por exemplo. Esse processo foi acentuado, de acordo com Peroni (2003), a partir da Reforma do Estado, como já foi mencionado anteriormente. Nesse contexto, os pilares da política educacional passaram a se constituir em:

Figura 4: Pilares das Políticas Educacionais

**A PARTIR DA DÉCADA DE 90**  
**PILARES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**



Fonte: Elaboração própria, a partir de Peroni (2003)

Há de se destacar que, por um lado, os projetos educacionais sofreram um processo de centralização, em que o Governo Federal passou a definir estratégias e metas para a educação nacional, como por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos programas de avaliação institucional. Por outro lado, descentralizou os recursos, e desobrigou a União do financiamento da educação básica (Peroni, 2003). Assim, o processo de descentralização desses recursos consistiu em uma transferência para a sociedade e/ou para o mercado da responsabilidade das políticas. Essa responsabilidade está embutida na liberdade e aglutinação do mercado para a condução de interesses que deveriam ser, a priori, de caráter público. Nesse sentido, em um jogo de palavras é possível compreender que existe um Estado mínimo para as questões e políticas sociais, entretanto um Estado máximo para o capital e seus anseios, tendo em vista as intervenções e políticas que são criadas a fim de atrair o capital financeiro e transnacional.

A descentralização, gradualmente, tenta retirar responsabilidades do Estado, o qual quer transferir para a sociedade tarefas que eram suas no que se refere às políticas públicas e, principalmente, às políticas sociais (Peroni, 2003, p. 69)

Atrelado a esta dinâmica de descentralização, ocorreu a intensificação aos parâmetros do mercado, por meio da competitividade, resultando na diminuição do Estado. Deste modo, pode-se compreender que algumas das políticas educacionais que vêm sendo criadas estão ao passo de colaborar e intervir em prol do capital, uma vez que “o Estado está centralizando o controle, principalmente, através dos

Parâmetros Curriculares Nacionais e descentralizando o financiamento da educação (Peroni, 2003, p. 71)". Ou ainda, atribuindo a sua qualidade ao mercado. Vale ressaltar que a qualidade da educação tornou-se uma pauta importante após 1980, visto que nesta época, com a promulgação da Constituição Federativa de 1988, as políticas educacionais estavam voltadas para a democratização da escola, e gestão democrática, centrando na formação do cidadão, tendo em vista que considerava a educação enquanto um direito social. No entanto, a partir da década de 1990 as políticas educacionais passaram a ter como meta, supostamente, a qualidade do ensino, na qual, segundo Peroni (2003), foram ressignificadas a produtividade, eficiência e eficácia por meio do controle dessa possível qualidade, mediante a terceirização de serviços.

As transformações no campo educacional ocorreram em função dos novos interlocutores do governo, que, no contexto da redemocratização brasileira, eram sensíveis aos diversos setores da educação que apresentavam suas propostas para a educação brasileira. Entretanto, a partir de 1995, esse diálogo foi reduzido, e o Estado passou a sofrer influências de outros atores, como o Instituto Herbert Levy, que é um dos representantes do setor empresarial no país. É importante destacar que, em 1992, o Instituto Herbert Levy realizou uma proposta de educação ao Ministério de Educação - MEC (Peroni, Caetano e Arelalo, 2019), e em decorrência desse documento, desenvolveu o 'Seminário Ensino Fundamental & Competitividade Empresarial', no qual defendia a lógica da produtividade na educação brasileira. Este seminário culminou em um documento com a apresentação da realidade da educação brasileira, que passava por um problema da repetência, o que levaria a um problema de qualidade do ensino, sendo necessário que o governo agisse no sentido de:

Quadro 2 - Explicitação da estratégia de controle de qualidade do ensino

Objetivo	Ação
Estabelecer um sistema de controle de qualidade do ensino (avaliação institucional)	Desenvolvimento de um mecanismo universal de arrecadação para repasse de recursos mínimos à educação (Peroni, 2003, p. 88 <i>apud</i> Oliveira; Castro, 1993, p.6).

Fonte: Elaboração própria, a partir de Saad Filho e Morais (2019)

A partir disso, esses objetivos atrelados aos PCNs constituíram o carro chefe das políticas educacionais a partir da década de 1990. Ademais, a qualidade da educação tão ressaltada era uma estratégia, e fator definitivo para a competitividade empresarial. Deste modo, conforme apontou Peroni (2003, p. 90) “os empresários propunham participar ativamente da elaboração das políticas educacionais, influenciando mais as políticas do que gerindo diretamente às escolas.” Por fim, entende-se que o Estado, além do repasse de responsabilidades para a sociedade civil, conforme supracitado, é permeável à influência do mercado (Peroni, 2003). No que se refere ao documento elaborado, o financiamento e a avaliação tornaram-se os pilares das reformas educacionais necessárias.

Segundo Peroni (2003), as avaliações em larga escala constituem-se os parâmetros e mecanismos para aferir a qualidade do ensino. As avaliações, por sua vez, contribuem para a ideia de que se faz “necessário” minimizar custos e aprimorar os resultados, propagando a visão neoliberal de que o gasto com educação não é tão essencial quanto um bom “gerenciamento” desses recursos (Melo e Bertagna, 2020, p. 5).” Nesta perspectiva, ocorreu, por exemplo, a criação do SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (1991) que possui como objetivo diagnosticar a educação básica do País e contribuir para a melhoria de sua qualidade. No entanto, não há como se ter uma avaliação padronizada, na esperança de resultados satisfatórios, quando não se considera as variáveis, os fatores e as circunstâncias aos quais os educandos e os sistemas de ensino estão submetidos.

Na década de 1980 essa visão já estava presente, pois, por mais que se quisesse padronizar o ensino com o discurso de acesso à todos, isso não ocorreu (Peroni, 2003). Mediante as condições e circunstâncias diferentes, inevitavelmente, o resultado esperado foi alterado. Cássio (2019), por sua vez, ressalta que o problema dessas avaliações está no uso errôneo de seus resultados, pois são insuficientes para medir de fato a qualidade do ensino. Deste modo, há de se pensar: o que é significativo de efetividade para a visão neoliberal? O que é considerado um ensino de qualidade? Essas questões são suscitadas frente à comprovação da tendência pedagógica presente no documento da Base. Além disso, a BNCC contribui, ainda que subliminarmente, ao condicionamento do trabalho docente, por meio de suas competências e habilidades, dispostos em livros didáticos.

Dessa forma, o processo de centralização do currículo está vinculado aos processos de avaliação. Portanto, um currículo voltado para as avaliações em larga escala determina e indica qual o tipo de sujeito desejável para sociedade. Segundo Silva (1999) o currículo não se resume somente à escolha de conteúdos, mas também, à busca pela modificação das pessoas que serão influenciadas por ele, por meio dos comportamentos, e das escolas e não somente pelas escolhas de suas práticas pedagógicas, métodos e materiais didáticos. Desta maneira, há de se compreender que o sujeito que o Estado capitalista neoliberal busca desenvolver, é aquele que contribui para a reprodução de suas dinâmicas. Ou seja, acentua-se uma concepção de educação voltada para a formação de recursos humanos, abandonando o projeto de construção de sujeitos críticos e emancipados em sua integralidade. Neste sentido, um currículo voltado para avaliações em larga escala considera somente às possíveis competências a serem desenvolvidas, negligenciando as potencialidades do sujeito e os seus aspectos cognitivos, físicos e psicossociais.

Ao se analisar a Base Nacional Comum Curricular, constata-se a tendência em compreender a qualidade do ensino como sinônimo de aquisição e desenvolvimento de competências que possam ser quantificadas, voltando assim às avaliações. Vale destacar que as políticas de currículos voltadas para a avaliação, segundo Peroni (2003), visam a competição, pois “a competição das escolas por uma reputação, possibilitada pela publicação dos resultados da avaliação, torna-se um dos pilares dessa nova estratégia (Peroni, 2003, p. 91 *apud* Oliveira e Castro, 1993, p. 75)”. Esse modelo estava presente nas reformas propostas pelo documento da Fundação Herbert Levy anteriormente mencionado, inspirado em políticas educacionais do Chile e Inglaterra, consideradas as mais bem desenvolvidas, tendo em vista que eram países marcadamente neoliberais.

Portanto, identificou-se que o aumento do setor privado interferiu de modo direto na educação, mediante a interferência das empresas de livros didáticos na construção da BNCC, por exemplo. Isso vem ocorrendo desde a década de 1990, quando o Banco Mundial (BM) definiu as prioridades e estratégias para a educação, uma vez que segundo Peroni (2003) propôs a vinculação estreita entre educação e produtividade. Não obstante, o foco do BM na educação básica residiria em “ajudar a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade, melhorando a saúde, e dotando as pessoas de atitudes que necessitam

para participar plenamente na economia e na sociedade (Shiroma, Moraes, Evangelista, 2004, p. 75)".

Portanto, os direcionamentos para as políticas de educação mundial, neste período, estavam voltados para a produtividade e a inserção dos países na economia mundial. Atualmente, é reconhecido "que a educação é mais importante para o desenvolvimento econômico e a redução da pobreza do que se acreditava. Em consequência, merece que os governos em seu conjunto, e não só os ministérios de educação, lhe deem mais prioridade (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2004, p.75)". Em função disso, é notória a presença neoliberal nas políticas educacionais pela forte presença internacional que passam a definir as pautas de discussão (Peroni,2003).

Essa prerrogativa esteve permeada também nos planos de governo subsequentes à década de 1990, em que foram desenvolvidos projetos que envolveram o apelo à qualidade e responsabilidade da educação de todos. Dentre eles, como exemplo tem-se no "Governo FHC, o "Acorda Brasil. Está na hora da escola" e no Governo Lula, o "Compromisso Todos pela Educação", presente no decreto que instituiu o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE (Saviani, 2020, p.2). Desta maneira, constata-se as nuances e os prelúdios da concepção neoliberal na educação, caracterizado por Seffner (2019) como uma mudança de um direito de todos e dever do Estado, para a escolha e consumo de todos, e dever do Estado paralelo a esta escolha. O mesmo autor apontou que, na medida em que a educação perde o seu *status* de direito e passa a ser uma "escolha", como um bem de consumo, relaciona-se ao conceito de meritocracia. Portanto, desobriga o Estado de ofertar uma educação de qualidade, e, ainda que o projeto não seja bem-sucedido, torna-se um problema individual.

Nessa perspectiva, subliminarmente, por meio de discursos e slogans, o indivíduo é culpabilizado por não ter acesso à suposta qualidade da educação que deveria ser ofertada pelo próprio Estado. Desta maneira, evoca os princípios de competitividade do neoliberalismo, em que a meritocracia está presente. Deste modo, a educação passa a ser uma mercadoria, em que aqueles que não podem comprar, alcançam lugares menores. Dispõem de um ensino que menos tece críticas e grandes reflexões, em detrimento de um modelo mais "adequado" às exigências do mercado. Vale destacar que neste caso, sobrepõe-se o preparo e exercício para o trabalho em

detrimento ao desenvolvimento integral dos discentes. Logo, comprehende-se que a ótica neoliberal, não está preocupada com a formação do sujeito pleno e suas potencialidades, mas sim com a formação de um cidadão produtivo e articulado aos seus princípios.

Deste modo, chega-se à necessidade de compreender o contexto político e econômico precedente à construção e execução da Base. É importante compreender as nuances e o percurso das políticas educacionais no Brasil até a homologação da BNCC para o ensino de História, visto que permitirão a compreensão dos impactos da orientação neoliberal na educação pública. A partir de análises construídas com as leituras de Shiroma, Moraes e Evangelista (2004); Saviani (2018) e Behring e Boschetti (2011), foi possível identificar que as ações políticas-ideológicas existentes no país desde 1990, configuram-se enquanto uma nova ordem socioeconômica, o neoliberalismo. Esse processo ocorreu a partir das orientações do chamado Consenso de Washington, que ocorreu em 1989 em Washington/USA, em que os países centrais promoveram uma série de diretrizes que nortearam as reformas consideradas necessárias para a América Latina.

### **1.3 O contexto político brasileiro e a tentativa de suavizar o neoliberalismo: o equilibrar na corda bamba**

As reformas neoliberais no Brasil, a partir da década de 1980 e início dos anos 1990 ocorreram a partir do resultado do esgotamento do sistema econômico anterior. Portanto, as classes dominantes buscaram, com a transição para o neoliberalismo, a melhoria na eficiência econômica e o controle do processo inflacionário, que teria ocorrido pela excessiva intervenção do Estado (Saad Filho e Morais, 2019). Essa transição desencadeou a internacionalização e financeirização da economia, ao mesmo tempo em que acentuou as desigualdades sociais. Segundo os mesmos autores, o Brasil na década de 1980 enfrentava um impasse histórico que só seria resolvido pela adoção do neoliberalismo, de acordo com o discurso hegemônico, embora ainda não houvesse completado o processo de transição democrática. Deste modo, essa dinâmica fortaleceu e legitimou o neoliberalismo como projeto político hegemônico do país.

Nesse cenário, e com a construção da democracia em vigor, nasce o Partido dos Trabalhadores (PT). Esse se manteve no governo por 14 anos (2003-2016), no período antecessor do Governo Temer e promulgador das subsequentes políticas

educacionais, que possuem com mais ênfase ou menos ênfase os princípios neoliberais. A priori, o PT surge na década de 1980 como uma organização da classe trabalhadora e das classes populares. É importante chamar a atenção que o Partido dos Trabalhadores é uma organização que nasceu a partir dos fortes embates da classe trabalhadora com a ditadura civil-militar, com forte apoio de setores da Igreja Católica, que categorizou históricas greves contra o regime (Saad Filho e Morais, 2019). Por isso, emergiu o seguinte cenário:

Quadro 3 - Organização do mandato do Partido dos Trabalhadores

Partido dos Trabalhadores (PT)	
A organização mais importante na história da esquerda brasileira (Saad Filho e Moraes, 2019).	
Governos:	
Governo Lula	2003-2006 - 1º MANDATO 2007-2010 - 2º MANDATO 2023-2026 - 3º MANDATO (Atual)
Governo Dilma	2011-2014 - 1º MANDATO 2015-2016 - 2º MANDATO

Fonte: Elaboração própria, a partir de Saad Filho e Morais (2019)

Primeiramente, para chegar ao Poder Executivo, após diversas derrotas eleitorais anteriores, o PT constrói uma aliança de perdedores e ajusta o seu discurso aos interesses do mercado. Tratava-se de grupos que haviam sofrido inúmeras perdas diante da transição para o neoliberalismo, mas que não eram homogêneos. Contudo, surge Luiz Inácio Lula da Silva, um político “excepcionalmente brilhante, maior que o PT, e perfeitamente apto para conduzir uma nova fase na história do país. (Saad Filho e Morais, 2019, p.133)”. O PT conseguiu o apoio de quatro grandes grupos: a) classe trabalhadora e profissionais da classe média; b) classe trabalhadora informal; e c) Capitalistas proeminentes (burguesia interna) e oligarcas e latifundiários. Por ser um grupo diverso de apoiadores, consequentemente, havia fissões no interior do bloco, uma vez que não haviam sido definidas políticas a serem implementadas, mas apenas um princípio em comum: a união pelo mesmo inimigo - o neoliberalismo.

Deste modo, na perspectiva dos autores acima citados, é possível constatar que o PT aos poucos perdeu sua essência embrionária de um partido que lutava por mudanças mais radicais na sociedade. Pois, segundo Saad Filho e Morais (2019), aos poucos assumiu um caráter moderado, em que a concessão de direitos aos diversos grupos configurou-se como marca e condição para alcançar novos postos. Segundo os autores, a transição para o neoliberalismo a partir da década de 1990 impactou os principais grupos de apoio ao PT. Em decorrência disso, além do enfraquecimento da ala radical dentro do PT, houve também a perda de força dos sindicatos e de outros movimentos sociais, em função das mudanças no mundo do trabalho. Nesse contexto, o PT foi levado a reconstruir suas bases de apoio. As sucessivas concessões em meio aos princípios do partido, levou a um desgaste político que será notório em 2016. Saad Filho e Morais (2019, p. 91) salientam que:

O esvaziamento de suas ambições transformadoras e a prioridade crescente dada a questões administrativas, em detrimento da radicalidade, ajudaram o PT a conquistar novos eleitores, principalmente na classe média moderada e entre os trabalhadores do setor informal, além de muitos capitalistas nacionais.

Apesar do PT conquistar parcelas significativas das classes médias, surge o impasse de “fazer concessões e alcançar conquistas concretas para os trabalhadores, fosse no Legislativo, fosse no Executivo, ou permitir que as elites e classes dominantes ficassem com os cargos, de modo a preservar os princípios do PT? (Saad Filho e Morais, 2019, p. 91)”. A História responde a esse questionamento: o PT a cada eleição conquistou mais votos e mais grupos, o que foi conferindo mais responsabilidades, e aos poucos, tornou-se um partido cada vez mais moderado. O governo de Lula, em seu primeiro mandato (2003-2006) foi marcado pelo equilíbrio entre os desejos neoliberais e os anseios por equidade e redistribuição das riquezas, apesar do apoio do bloco político do ex-presidente FHC e do FMI (p.141).

A gestão do Partidos Trabalhadores pode ser caracterizada por seus teóricos de “neoliberalismo desenvolvimentista”, em que, inicialmente, diante de um contexto de expansão econômica ocorreu o crescimento de empregos, onde foram implementadas políticas de transferência de renda e a correção anual do salário mínimo, conquistando o apoio das classes trabalhadoras. Esse projeto se acentuou a partir do segundo mandato de Lula (2007-2010), em que passaram a ser desenvolvidas políticas ancoradas entre o Estado e o setor privado com o objetivo de ampliar o crescimento econômico e a busca pelo enfrentamento da desigualdade

social e a redução da pobreza. Vale ressaltar que neste período a base do governo e o que o reelegeu foi a “aliança de vencedores”, que reuniu os grupos ganhadores do primeiro mandato de Lula, sendo eles a classe média e a burguesia (Saad Filho e Morais, 2019).

No segundo mandato de Lula, o governo implementou uma variante desenvolvimentista do neoliberalismo, com o financiamento público, investimentos em empresas estatais, expansão do crédito, aumento das transferências e outras melhorias para as classes mais pobres. Contudo, Saad Filho e Morais (2019, p. 134) destacam que ao final do segundo mandato, “as taxas de aprovação tocaram 90%, e apenas 4% dos eleitores consideraram seu governo “ruim” ou “muito ruim”. Desta maneira, apesar dessas vantagens, sua popularidade dependia fortemente das classes mais pobres, e seu governo permaneceu isolado de setores das classes médias e da burguesia neoliberal”.

Em 2011, a partir da indicação do presidente Lula, Dilma Rousseff tornou-se a primeira mulher presidente do Brasil. Durante o seu primeiro mandato (2011-2014) caracterizou-se por uma quase hegemonia no Senado Federal, e havia se comprometido a intensificar o crescimento econômico e a distribuição de renda. A partir disso, foram injetados gradualmente investimentos privados em bens básicos com o objetivo da produtividade. Nesta prerrogativa, é possível identificar como que desde o governo Dilma, intensificou-se a influência da esfera privada na educação. Em 2014, Dilma é reeleita, entretanto, passou por intercorrências em seu segundo mandato (2015-2016), pois foi necessário equilibrar as demandas de seu partido, com as hostilidades da elite acerca de sua administração (Saad Filho e Morais, 2019). Neste cenário, seu governo entrou em colapso em meio à crise internacional de 2008, e em seu segundo mandato, a taxa de desemprego no país pulou de 4% para 14%, o que se configurou um retrocesso, pois esse valor beirava aos valores dos anos 2000.

O governo Dilma, mediante a tentativa de permanecer no poder, realizou tentativas de implementar políticas sociais, fiscais, tributárias, de investimento público e do mercado de trabalho. Conforme a economia desacelerou, “o governo abraçou a ortodoxia neoliberal em uma tentativa de chegar a uma acomodação com a burguesia (Saad Filho e Moraes, 2018, p.232)”. Cassin (2022) explicitou que a presidente Dilma tomou atitudes que levaram à contrarreforma da previdência e intensificou as privatizações, com o intuito de se manter no poder, assemelhando-se ao programa de seu oponente.

Era uma tentativa de ceder os anéis para não perder os dedos. Mas já era tarde. A magnitude da crise econômica e política no Brasil exigia que fossem entregues não só os dedos e anéis, mas, principalmente, a coroa. (Cassin, 2022, p.19)

Na medida em que Dilma cedeu aos interesses econômicos neoliberais no intuito de se manter no poder, perdeu o apoio da classe trabalhadora e se distanciou dos seus eleitores de base, que haviam sido definidos mediante as políticas de assistência. Neste sentido, a ex-presidenta perdeu ainda a sua base no congresso, o que culminou em políticas sociais, fiscais e tributárias que não se sustentaram (Cassin, 2022). Na visão de Antunes (2020, p. 291 apud Cassin, 2022), “os capitais exigem, nesse momento de crise, que se realize a demolição completa dos direitos do trabalho no Brasil. Dado que essa programática não consegue ter respaldo eleitoral, o golpe foi seu truque”.

Deste modo, o contexto e motivações para o golpe de 2016 foi marcado pelo desejo de superar a crise do capitalismo por meio de uma receita recorrente: a demolição de direitos. Tal prerrogativa permanece nos governos subsequentes, mediante a demolição de direitos sociais e do ataque ao direito à educação. Um exemplo disso ocorreu a partir de medidas econômicas que demoliram alguns direitos sociais e educacionais. Conforme apontou Cassin (2022, p. 20), “o golpe de 2016 foi a alternativa encontrada pelas classes dominantes para deter os impactos da crise econômica e a instabilidade política, adequando o país às exigências da acumulação capitalista em nível mundial”. Portanto, segundo o mesmo autor:

As mudanças econômicas em larga escala provocaram mudanças demográficas, sociais e culturais políticas que levaram a novos padrões de comportamento à criação de novas indústrias, classes sociais e grupos de interesses (p.39)

Deste modo, é possível identificar uma articulação entre o modelo de Estado em vigor, com as transformações propostas no âmbito educacional, como o exemplo da concepção tecnicista presente durante a ditadura civil-militar. Naquele momento, as políticas educacionais foram ao passo de se adequar às exigências de produtividade e desenvolvimento que o país galgava. No contexto mais atual, em função da orientação do aprofundamento do Estado neoliberal, a partir de 2016, com o advento do presidente Temer à presidência, uma das primeiras medidas do seu governo foi a proposta da PEC 241/2016 que sinalizava o congelamento dos gastos

públicos em 20 anos, a fim de superar a crise econômica, conforme Cassin (2022, p. 22) ressaltou:

os gastos sociais com saúde, previdência social, assistência social, educação, cultura, saneamento, desenvolvimento agrário, ciência e tecnologia, habitação, infraestrutura, dentre outros, deveriam ser limitados às despesas executadas em 2016 e corrigidos anualmente apenas pela variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) até 2036.

Neste viés, compreendendo a educação como um direito social e, diante desse cenário pouco acolhedor, a concepção e modelo de educação são redefinidos. Dois exemplos disso podem ser identificados em duas políticas educacionais controversas: a Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Novo Ensino Médio<sup>7</sup>, que tendem para além de uma relativa padronização do ensino, em que serão consideradas as mesmas propostas de atividades, no currículo e nos livros didáticos, mas correspondem a um esvaziamento dos conteúdos escolares que reduzem os conteúdos em habilidades, esvaziando as possibilidades de ensino. Vale ressaltar que essa compreensão foi atribuída pelos docentes em entrevistas realizadas durante a pesquisa, e que serão discutidas no capítulo 3. Desta maneira, analisando de maneira geral e atual, é possível indagar-se: Qual a relação entre a BNCC e o Estado neoliberal?

Zanotto e Sandri (2018) respondem ao questionamento acima quando explicitam que a BNCC se configura enquanto “uma política curricular que tende a intensificar o gerencialismo na educação (p.128)”. Desse modo, buscam por meio da padronização o controle dos professores e das habilidades e competências, em que a gestão gerencialista é concebida como “uma ideologia que traduz as atividades humanas em indicadores de desempenho, e esses desempenhos em custos ou benefícios” (Gaulejac, 2007, p. 37 *apud* Zanotto e Sandri, 2018, p. 128). Portanto, a BNCC intensificou, em tese, a produtividade (no sentido econômico e nessa concepção de educação, o que colaborou para uma maior utilidade na ótica neoliberal - produção de mão de obra), e diminui os gastos ao desconsiderar as especificidades. Isto porque uma educação que tenha um currículo heterogêneo, que conte

---

<sup>7</sup> A Lei [14.945, de 2024](#), altera a Lei de Diretrizes e Base nº9.394/96, e define as diretrizes para o novo Ensino Médio, no qual determina que o currículo será composto de formação geral básica e de itinerários formativos, sendo estes itinerários voltados para formação técnica e profissional. (Brasil, 1996)

diversas realidades, livros e recursos didáticos diferenciados, demandaria professores com maiores especializações, conferindo maiores gastos aos empregadores.

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), em função da adesão do Estado brasileiro às orientações neoliberais, teria havido um estreitamento da educação pública aos preceitos do mercado. Segundo elas, esse processo teria ocorrido a partir de dois elementos principais, em que, em primeiro lugar as diretrizes da iniciativa privada passaram a ser consideradas socialmente mais “adequadas” ao modelo público de ensino, com forte atuação do empresariado na formulação das políticas educacionais no país, no qual a BNCC é um dos principais exemplos e o incentivo às estratégias de privatização. Em segundo lugar, intensificou-se a ideia de que, para a conquista do desenvolvimento econômico e social do país, seria necessária uma educação voltada para o mercado. Ou seja, trata-se de incentivar um modelo de ensino voltado para a formação das “competências” necessárias para que os indivíduos se tornem produtivos ao mercado de trabalho. Atribuindo-se, portanto, à educação “o condão de sustentação da competitividade (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2004, p.56)”.

É importante salientar que a competitividade, um princípio da filosofia liberal, foi ressignificada no Estado neoliberal, e é compreendida enquanto uma forma de “autonomia” para o indivíduo em decidir e lutar pelo o que considera como “melhor” para a sua inserção na sociedade. No plano do Estado, a busca pelo desenvolvimento e pela inserção no cenário internacional global passou a ser perseguida pelos países periféricos, a fim de adentrarem no *hall* dos países desenvolvidos (Behring e Boschetti, 2011). Neste cenário, há um discurso sobre a urgência “da modernização dos sistemas educacionais, em que não basta apenas educar, é necessário a aprendizagem conveniente dos conhecimentos adquiridos (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2004)”. Nesta perspectiva, as políticas educacionais se ampararam em avaliações em larga escala e em reformas curriculares que atendessem às prerrogativas supracitadas, que “constituíram-se e foram apresentadas como importante instrumento de persuasão (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2004, p.14)”. A partir deste pressuposto é possível compreender a origem da construção de um currículo comum, que foi pensado no contexto da redemocratização brasileira e foi gradativamente ressignificado em prol da busca pela competitividade e da melhoria da qualidade educacional.

Por fim, “entre as propostas aventadas, destaca-se o conceito de “competências” para designar atributos de ordem subjetiva e de difícil mensuração (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2004, p.81)”. Segundo essa lógica, tais competências, supostamente requeridas pelo novo paradigma produtivo, deveriam ser “formadas” na escola básica. Logo, não é curioso compreender como e o porquê a BNCC utiliza-se do termo de competências e habilidades. A padronização leva à mensuração, que será possível por meio das avaliações em larga escala, o que garante a subida nos rankings existentes, elevando a condição do país ao desenvolvimento. Portanto, parafraseando Meneses (2006, p. 96), quando se quiser discutir sobre a Base, “não se pode deixar de trazer à tona, sempre que possível, a parte não visível do iceberg”.

#### **1. 4 A ponta do iceberg: O processo de construção da Base Nacional Comum Curricular**

No tópico anterior, foram realizadas considerações a respeito da parte não visível do iceberg - BNCC. A partir de agora, os esforços serão concentrados em compreender o processo de construção da Base - a ponta do iceberg. As discussões em torno de uma Base Nacional Comum Curricular remontam ao contexto da redemocratização brasileira, a partir da forte atuação das entidades sindicais e das associações educacionais, dos quais se destaca a Associação Nacional de Form de Professores (ANFOPE), criada em 1983. A ideia de uma base nacional comum surgiu para orientar a organização dos cursos de formação de professores, a partir dos debates e experiências realizadas e, principalmente, para se contrapor aos princípios da pedagogia tecnicista (Saviani, 2016).

Vale destacar que as orientações e debates em torno da construção de um currículo comum permaneceram ao longo das décadas de 1980 e 1990, no contexto da promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases, em 1996. Nesta última, já foi incorporada a expressão base nacional comum a partir da indicação de um currículo comum para o Ensino Fundamental e Médio, mas que também contemplaria uma parte diversificada, considerando as características regionais e das unidades escolares. No que se refere à formação de professores, a mesma expressão anterior foi mantida, incorporando, portanto, as discussões da ANFOPE, como anteriormente mencionado (Alves, 2014).

Entretanto, a partir dos anos 2000, surgiram novas propostas e atores envolvidos na elaboração de uma Base Nacional Comum, sobretudo a partir da instauração do programa do Governo Federal Currículo em Movimento, em 2009 (Franco; Munford, 2018), que passou a defender um currículo comum. Segundo os mesmos autores, esse debate ganhou maior expressão a partir das discussões do Plano Nacional de Educação - PNE, em 2014, que incluiu a BNCC em quatro das vinte metas relacionadas à educação básica. Nesse contexto, o Governo Federal assumiu como prioridade a construção dos chamados direitos de aprendizagem e a ideia de uma Base Nacional Comum Curricular (Peroni; Caetano; Arelalo, 2019).

A partir de 2011, diante de um forte contexto de crise, no terceiro mandato do Partido dos Trabalhadores, comandado por Dilma Rousseff, ocorreu um forte desgaste político, tendo em vista a busca, no contexto econômico, em manter a inflação em baixa e atender de certa forma aos anseios da classe média que se opunha às políticas de assistência do governo (Saad Filho e Morais, 2019). Segundo Clementino e Oliveira (2023, p. 2), “entre os anos de 2003 e 2016, o Brasil vivenciou mudanças sociais e econômicas importantes que afetaram diretamente o bem-estar da população, principalmente a mais pobre”. Logo, a aliança neoliberal em detrimento das ações progressistas da, até então, presidente Dilma contribuíram para o seu desgaste no poder. Assim, foi destituída em 2016 por meio de um golpe jurídico-parlamentar, no qual houve a ascensão de Michel Temer (Saad Filho e Morais, 2019), que era um político conservador e defensor de medidas mais ortodoxas de austeridade fiscal. O Brasil, neste período, vivenciou retrocessos em relação às décadas anteriores, tendo em vista que retomou o espírito autoritário vigente na ditadura civil-militar, e além disso, acentuou um espírito neoliberal, e menos progressista no que diz respeito às políticas educacionais (Saviani, 2018).

É válido ressaltar que as tensões das políticas educacionais nos governos petistas refletiram

um movimento recorrente de rupturas e permanências das políticas adotadas nos governos neoliberais de FHC (1995-2002). Pode-se dizer que tais ambiguidades fazem parte de um Estado, capitalista por natureza, que é envolto de contradições: ora se apresentando como a cisão sociedade e Estado, legitimando as relações de desigualdade e exploração entre capitalistas e trabalhadores, ora realizando ajustes sociais em benefício dos cidadãos (O'Donnell, 1980, apud Clementino e Oliveira, 2023).

No bojo dessas tensões, e entre o período do segundo mandato de Dilma e suas concessões frente ao cenário econômico, ocorreu o seu processo de destituição da presidência, mediante ao golpe jurídico-parlamentar ocorrido em 2016 (Saviani, 2018). Neste cenário caótico e de fortes disputas, a Base Nacional Comum Curricular foi construída e implementada. Mediante ao caráter neoliberal deste governo, a BNCC sofreu forte influência do setor empresarial, o que alterou e delimitou sua forma e conteúdo, bem como as “habilidades e competências” desejáveis a se alcançar.

É válido mencionar que no período da ditadura civil-militar (1964-1985), com a hegemonia da pedagogia tecnicista, foi possível identificar a replicação da organização de uma empresa para a escola, bem como da sua burocratização, conforme elucidou Saviani (2008). Ao analisar a BNCC é notório os traços da burocratização do ensino, uma vez que busca a formação de um sujeito que atinja determinadas habilidades e competências, conforme na ditadura. As cometências e habilidades são termos explicitamente proferidos no documento. Na página nº13, a Base aponta que:

#### Figura 5 - A formação do sujeito para a BNCC

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2018)

É importante destacar que a construção da BNCC estava prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2013) e no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014). Segundo o site oficial da BNCC, o documento trilhou o seguinte percurso:

Quadro 4 - Percurso de construção da Base Nacional Comum Curricular

## 2015

Em 16 de setembro a **1ª versão da BNCC** foi disponibilizada. Posteriormente, de 2 a 15 de dezembro de 2015 houve uma mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNC.

## 2016

Em 3 de maio de 2016 a **2ª versão** da BNCC foi proposta. Em agosto, começou a ser redigida a terceira versão, em um processo “colaborativo” com base na versão 2.

## 2017

Em abril de 2017, o MEC entregou a **versão final** da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Em 20 de dezembro de 2017 a BNCC foi homologada pelo Ministro da Educação, Mendonça Filho.

Fonte: Elaboração própria, a partir do site oficial.

A fim de contextualizar e elucidar os embates políticos do percurso acima, Neira, Junior e Almeida (2016) apontaram que a primeira versão da BNCC, em 2015, foi construída por grupos de professores da CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação), pela UNDIME (União Nacional dos Dirigentes de Educação) e por profissionais de 35 universidades diferentes. Esta primeira versão visava incorporar elementos da diversidade cultural, religiosa e de gênero, além de aspectos importantes do país de expansão continental (Neira; Junior; Almeida, 2016). Contudo, em função do conturbado contexto político, houve um intenso e caloroso debate, uma vez que grupos conservadores se posicionaram contra o documento. Hypolito (2019, p. 4), ancorado nas considerações de Apple, definiu que “os neoconservadores são aqueles que definem os valores do passado como melhores que os atuais e lutam pelas tradições culturais”. De acordo com eles, o texto apresentado estava aquém do “conhecimento” que consideravam necessário para os educandos. Para os progressistas, a primeira versão estava com pouco engajamento no que se refere às críticas às políticas neoliberais.

A partir disso, foi realizada uma consulta pública em que foram sugeridas “modificações nos textos introdutórios da Educação Infantil, das áreas do Ensino Fundamental e Médio (línguas, ciências humanas, ciências naturais e matemática) e dos componentes (língua portuguesa, educação física, biologia...), assim como dos objetivos de aprendizagem (Neira; Junior; Almeida, 2016, p. 36)”. A segunda versão da BNCC foi marcada pela consulta pública em 2016, no qual:

mais de 12 milhões de contribuições, mostrando assim que a sociedade brasileira não abriu mão de apresentar suas sugestões para os rumos da educação. A organização e categorização das contribuições recebidas ficou a cargo de equipes de pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB) e da PUC-RJ, sendo em seguida analisadas pelos assessores e especialistas. Aliado às contribuições advindas do portal da BNCC, deu-se também a participação de leitores críticos que emitiram pareceres acerca da primeira versão. Associações científicas ligadas aos segmentos ou componentes curriculares também se reuniram e enviaram suas observações (Neira; Junior; Almeida, 2016. p. 36)

No entanto, Cássio (2019) destaca que o discurso de que a construção da BNCC perpassou por uma consulta pública, sendo um processo de democratização é um engano, pois segundo o autor há um problema com a afirmação de que houveram mais de 12 milhões de contribuições, tendo em vista, principalmente, duas questões:

Quadro 5 -Pontos de contradição do discurso da BNCC

Ponto 1	De acordo com o Censo escolar da época, existiam cerca de 2,2 milhões de professores nas redes públicas e privadas do país. Em função disso, só seria possível tal dado, caso os professores contribuíssem 5 vezes a mais;
Ponto 2	Analizando os microdados da consulta pública, obtidos pela Lei de Acesso à Informação, o número total de contribuintes únicos foi de 143.928, em contraponto aos 12 milhões ressaltados, no qual percebe-se uma diferença de 8400%.

Fonte: Elaboração própria, a partir de Cássio, 2019.

Outro ponto a se destacar, a partir da defesa do modelo de consulta pública, seria: o que pode ser considerado como contribuição? Segundo Cássio (2019), para

o MEC, nas consultas realizadas, vale pontuar que, de forma online, as contribuições consideradas eram as respostas objetivas tais como: “concordo fortemente”, “concordo”, “discordo fortemente”, “discordo”. Nesta perspectiva, como considerar com algum teor qualitativo uma resposta tão simplória ou possíveis contribuições quando não se abriu espaços para sugestões efetivas? Neste viés, o mesmo autor pontua que, apenas, cerca de 1,52% podem ser consideradas enquanto significativas, visto que disponibilizaram comentários e sugestões de inclusões e modificações no texto. Entretanto, “não há nenhuma indicação nos relatórios públicos do MEC de como elas foram analisadas e incorporadas à versão posterior (Cássio, 2019, p.28)”. Portanto, questiona-se aqui os critérios e as formas de participação propostas pelo Ministério da Educação no que se refere à construção da BNCC.

Contudo, com o advento do golpe jurídico-parlamentar que destituiu a ex-presidenta Dilma Rousseff, e diante da ascensão de Michel Temer ao Executivo Federal, que assumidamente se posicionou com atitudes que ampliaram o projeto neoliberal, o documento sofreu contundentes críticas, sendo considerado: “esquerdista e ideológico (Neira; Junior; Almeida, 2016. p, 37)”. Assim, foi “solicitada” a sua substituição por um outro texto a ser posteriormente elaborado e que foi submetido à aprovação. Em agosto de 2017, portanto, começou a ser redigida a terceira versão, em um processo “colaborativo” apoiando-se na segunda versão. Em 20 de dezembro de 2017 a Base Nacional Comum Curricular foi homologada pelo Ministro da Educação, Mendonça Filho.

O caráter autoritário do governo Temer remete à uma corrida para a implementação de políticas que favorecessem estritamente os princípios neoliberais. Essas medidas autoritárias são perceptíveis para além da promulgação desta terceira versão da Base, mas também na criação da Reforma do Ensino Médio, que ‘convida’ o estudante à escolha de seu próprio itinerário, em meio a poucas possibilidades. Seffner (2019) expõe que "se der errado mais adiante, certamente já sabemos o que a autoridade educacional dirá" (p.33). Saviani (2020) explicitou ainda que o Governo Temer, sendo um governo ilegítimo, utilizou-se das medidas provisórias para exercer um poder autoritário, o que reforça a violência simbólica do Estado, uma vez que não se utiliza da força (exército e polícia) para moldar a sociedade, mas por meio da ordem: a ordem legislativa.

É necessário salientar que nesta terceira versão foi intensificada a atuação de inúmeros grupos empresariais, que já atuavam nas políticas educacionais desde a década de 1990, conforme apontaram Peroni, Caetano e Arelalo (2019). Segundo eles, tal processo intensificou-se nas últimas décadas, tendo em vista que o processo da mercantilização do ensino é compreendido não só quando se visa atender ao mercado, mas quando se tem a influência do setor privado na educação pública. “Nesse caso, a propriedade permanece pública, mas a direção do conteúdo das políticas educativas é repassada para o setor privado (Peroni, Caetano e Arelalo, 2019, p.38)”. Nesse processo, o professor torna-se cada vez mais limitado pelas políticas educacionais, no qual a BNCC é um dos exemplos aqui contemplados e, na perspectiva dos autores aqui citados, pode ser considerado como uma modalidade de privatização da educação.

É interessante pontuar que a educação se tornou uma pauta estratégica nos principais periódicos do mercado. Segundo Cássio (2019) foram produzidas inúmeras matérias ‘favoráveis’ sobre a Base nos seguintes periódicos: o jornal *Valor Econômico*, as revistas *Exame*, *Isto É Dinheiro* e *Época Negócios*. Vale destacar que a revista *Nova Escola*, em parceria com o *Google* desenvolveu diversos conteúdos acerca da Base, bem como planos de aulas e dicas. A revista *Nova Escola* é considerada um dos principais meios de comunicação do Grupo *Lemann*, e é voltada estritamente para professores e alunos. Este mesmo grupo faz parte em conjunto com outros, do *Movimento pela Base Nacional Comum*, que conta com a presença de outras fundações, como: Roberto Marinho, Natura, Instituto Ayrton Senna, dentre outros<sup>8</sup>. A questão que pode ser indagada neste caso é: Qual o interesse desses grupos na educação básica?

No que se refere ao Grupo *Lemann*, a partir de buscas em seu site oficial, a respeito de seus objetivos e história, é possível identificar um discurso voltado para o desenvolvimento do país. Na aba sobre perguntas e respostas, foram localizadas

---

<sup>8</sup>Segundo Peroni, Caetano e Arelalo (2019, p. 44), “os grupos que fizeram parte do Movimento pela Base, dentre os agentes privados foram: a Fundação Santillana e Abrelivros, Itaú-Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Insper, Fundação Roberto Marinho, Instituto Natura e o Movimento Todos pela Educação, entre outros. Entre os agentes públicos estão: as secretarias ligadas a governos do PSDB como São Paulo, Salvador, Goiás, Paraná, a Undime, representante dos secretários municipais de educação do país e o Consed, 44 RBPAE - v. 35, n. 1, p. 035 - 056, jan./abr. 2019 que representa os secretários estaduais de educação, além do INEP, do MEC e Conselho Nacional de Educação.”

questões relacionadas à BNCC, que indicam a sua posição mediante o apoio e financiamento da política:

Figura 6 - Declaração de apoio da Fundação Lemann à BNCC

Por que a Fundação Lemann apoiou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? 

Acreditamos que todos os alunos e alunas, independentemente da região onde vivem ou de sua condição socioeconômica, têm o direito de aprender. É isso que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) busca garantir ao definir os conhecimentos e as habilidades essenciais de cada etapa da vida escolar - da Educação Infantil ao Ensino Médio. A Base funciona como uma espinha dorsal para outras políticas importantes e pode ajudar a garantir um maior alinhamento entre os currículos, os materiais didáticos, a formação dos professores e as avaliações - o que facilita muito o processo de ensino e aprendizagem dentro de cada escola no país. Além disso, a Base ajuda os pais e a sociedade a cobrar das escolas e dos governos o direito de aprendizagem das crianças. Esses direitos não estavam explicitados de forma tão clara. Agora, todos sabemos aquilo que os alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental têm direito de aprender ao final de cada ano, em cada disciplina.

Fonte: Site oficial da Fundação Lemman, 2024

No que se refere aos grupos empresariais, o Grupo Lemman foi um destaque, uma vez que “por meio do *Lemann Center*, vinculado à Universidade de *Stanford-USA*, buscou-se especialistas ligados ao *Comum Core* americano para revisar a primeira e segunda versão da base (Peroni; Caetano; Arelalo, 2019, p 42). Em 2013,

uma delegação brasileira participou, em caráter de Missão Oficial a convite da Fundação Lemann, do Seminário Internacional “Liderando Reformas Educacionais: Fortalecendo o Brasil para o Século XXI”, realizado na Universidade de Yale, em abril de 2013, nos Estados Unidos, segundo Requerimento 227/2013/CE (Câmara de Educação). Nesse seminário o tema foi o *Common Core* americano e, segundo o Deputado Alex Canziani, em discurso na Câmara dos Deputados “esse debate queremos trazer para o Brasil. Tratasse do currículo único para a educação brasileira. A ideia é que nós possamos, através dos secretários estaduais de educação, através dos secretários municipais, do próprio MEC, fazer uma discussão sobre currículo (Brasil, 2013 *apud* Peroni, Caetano e Arelalo, 2019, p. 44).

A partir do exposto, é possível constatar que houve uma alocação de políticas educacionais internacionais para o sistema educacional brasileiro. Desta maneira, concordando com Bottino, Araújo e Nascimento (2012) entende-se que algumas experiências pedagógicas, modelos e métodos são apropriados para a educação brasileira a partir de outras realidades, sem uma devida adequação, ou sem considerar o contexto social do país. Na verdade, são introduzidos “pela força da caneta de secretários ou ministros (p.3)”. Deste modo, comprehende-se que os princípios e fins da educação se alteram sem dialogar com a sociedade. A BNCC, portanto, a partir desta análise, pode ser o exemplo de uma política educacional elaborada a partir de um processo antidemocrático. Segundo Peroni, Caetano e

Arelalo (2019), a terceira versão foi construída sem transparência, pois de Setembro a Dezembro de 2017, a BNCC tramitou no Conselho Nacional de Educação (CNE), sendo aprovada e desconsiderando

a construção já produzida pelas instituições educacionais comprometidas com a educação pública de qualidade social e sob forte resistência de três conselheiras, representantes de entidades nacionais, que votaram contra a BNCC, assim como diversas instituições e associações de docentes e pesquisadores manifestaram sua oposição a BNCC (Peroni; Caetano; Arelalo, 2019, p.43).

A Base Nacional Comum Curricular caracteriza-se, portanto, como um projeto educacional construído em um contexto de aprofundamento do neoliberalismo, a partir do apoio de um grupo hegemônico de empresários que utilizam da educação básica como um novo meio de gerenciamento de negócios, nos quais, suas empresas, prestadoras de serviços podem contribuir. Desta forma, há instituições empresariais que atuam por meio de programas na educação básica, prestando serviços para o setor público e propondo “soluções” para a crise na educação pública brasileira (Peroni, Caetano e Arelalo, 2019). Os autores indicam ainda que os discursos neoliberais buscam convencer a sociedade de que há uma crise no Estado, e, consequentemente, condiciona as políticas sociais, e neste caso as políticas educacionais para o mercado.

Tal fato coaduna-se aos argumentos de Sampaio, Santos e Mesquida (2002, p. 8) quando indicam que a “educação vira um negócio e, em muitos casos, altamente rentável, disputado pela proliferação de organizações particulares que não visam senão ao lucro”. Nesse aspecto, a educação passa a ser uma mercadoria, e o educando um cliente. Deste modo, essas empresas, prestadoras de serviços, tais como: livros e recursos didáticos apresentam seus modelos de acordo com a BNCC. Basicamente, aqueles que influenciaram a lei beneficiaram-se dela, visto que são esses mesmos os capazes de oferecer os serviços necessários para o exercício da política.

A BNCC, neste contexto, o objeto de estudo desta pesquisa, é “compreendida como expressão de um projeto de nação com função normativa e reguladora (Oliveira, Caimi, 2021, p.6)”. O documento normativo articula-se aos livros didáticos integrados

ao PNLD – Programa Nacional do Livro Didático<sup>9</sup>, que segundo Franco (2018), a partir do ano de 2017 com a promulgação da base, assumiu o objetivo de apoiar na implementação da BNCC, e assume, segundo Oliveira e Caimi (2021), “o papel de guardião do currículo prescrito na BNCC (p.1)<sup>10</sup>”. Além disso, o uso dos livros didáticos padronizados e a prescrição das práticas pedagógicas a se desenvolverem em sala de aula, conforme aponta Franco (2018), têm contribuído para uma considerável limitação da autonomia docente, bem como delimita e prescreve à risca o que o professor deve ensinar, por meio da coleção didática adotada pela escola onde atua.

### **1.5 O processo de construção da Base Nacional Comum Curricular de História**

No que se refere à construção da BNCC de História dos anos iniciais do Ensino Fundamental é importante destacar que em meio aos primeiros movimentos para a construção de uma base, em 2015, eclodiram conflitos e disputas teóricas sobre o que ensinar e aprender em História (Franco, 2018). Cerri e Costa (2021) explicitam que a primeira versão obtinha uma perspectiva inovadora de História, na qual reduzia “drasticamente os conteúdos de história antiga e medieval (p.3)”, assim como fez a “opção” de priorizar a história do Brasil e a história recente, ao qual rompia com o código disciplinar de história até então<sup>11</sup>. Todavia, recebeu ataques advindos do Ministro de Educação da época - Renato Janine Ribeiro e dos grupos conservadores da sociedade, incluindo entidades de historiadores. Vale destacar que Cerri e Costa (2021) ressaltam que esta opção pela história do Brasil não se caracterizou enquanto um abandono da história geral, mas como uma mudança de foco e prioridade de conteúdo. Uma vez que, a BNCC se configura enquanto uma listagem estruturada de escolhas do que se mantém, e de destaque do que é prioritário em meio ao que é secundário.

---

<sup>9</sup> O PNLD é uma política educacional que avalia e distribui obras literárias e didáticas para as escolas da educação básica pública, e as conveniadas ao poder público (Oliveira e Caimi, 2021).

<sup>10</sup> Franco (2018) menciona ainda que com o decreto estipulado em 2019 para o PNLD, com a abertura de um edital com critérios de seleção das coleções voltadas à contemplação dos objetos de conhecimento e habilidades da BNCC promoveu o cerceamento da criatividade dos autores, e as coleções de livros, consequentemente, foram padronizadas.

<sup>11</sup> Segundo Cerri e Costa (2021), mesmo em meio à falta de transparência acerca dos critérios para a formação das equipes que redigiram a versão preliminar da Base, é notório, a partir da leitura do material que “a maior parte destas equipes foi composta por representantes das secretarias municipais e estaduais de Educação, com a assessoria de professores universitários de diversas regiões do país (p.4)”

Franco (2018), por sua vez, menciona que alguns dos aspectos discutidos e das críticas tecidas ao documento estavam relacionados às questões relativas à cronologia, ao eurocentrismo e às relações entre o nacional e universal. A partir disso, houve a condenação da primeira versão, caracterizada por um “excesso de ideologia”, pois “retirar” a história antiga e medieval e privilegiar a África e os indígenas significaria um rompimento com a “gramática da temporalidade (Cerri e Costa, 2021, p.7)”. Logo, as críticas tecidas à Base, condicionaram a elaboração da segunda versão do documento, ainda sob o governo Dilma Rousseff, em maio de 2016, com o retorno triunfante do modelo quadripartite<sup>12</sup> (Oliveira e Caimi, 2021). Com o retorno desse modelo, houve um silêncio em análises e manifestações em torno desta versão, e, concomitantemente, aconteceram movimentações para o “*impeachment*, reconhecido como golpe pela ampla maioria da comunidade de Ciências Humanas e Sociais (Cerri e Costa, 2021, p.15) ”.

Em janeiro de 2017, o documento é reelaborado, mediante ao golpe parlamentar em 2016 que depôs a presidente eleita Dilma Rousseff, com um desenho canônico do modelo de tempo histórico quadripartite, que fora destacado e, notoriamente, explícito na terceira versão conjecturada por um grupo de especialistas vinculados ao grupo político que assumiu o MEC, ao qual foi enviada ao Conselho Nacional de Educação, sendo discutida, aprovada e sancionada pelo Ministro da Educação em 2017 (Franco, 2018). A terceira versão da BNCC homologada em 2017, segundo análises de Silva (2017), dispõe de inconsistências em sua forma e conteúdo, pois os fundamentos que são explicitados no início do documento não se mantêm no momento em que são descritos os objetivos e conhecimentos abordados no quadro de habilidades. De acordo com a autora, o documento utilizou como referência uma visão restrita de currículo, com a descrição de listas de objetivos, como uma retomada do modelo curricular chamado de “tecnicista”, e que o Brasil vivenciou durante a ditadura civil-militar, considerada uma listagem supostamente neutra de conhecimentos e tecnicamente organizada.

Quando se busca, brevemente, compreender o que a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental propõe enquanto objetivo desta etapa de ensino, identifica-se uma visão limitada de

---

<sup>12</sup> Divisão do tempo histórico em Idade Antiga, Média, Moderna e Contemporânea

currículo, considerando e elencando um conjunto/lista de habilidades que necessitam ser desenvolvidas pelos educandos. Além disso, o documento normativo sinaliza, em sua página nº 403 que do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental dos anos iniciais, com diferentes graus de complexidade, deve ser desenvolvido o reconhecimento do “eu”, do “outro” e do “nós”. Silva e Santos (2023), por sua vez, afirmam que a terceira versão da Base resgata uma concepção de currículo que esteve presente na ditadura empresarial-militar em 1964, a qual concebia o ensino de História fundido à Geografia, além da destituição do seu caráter problematizador, denominado por Santos, Ribeiro e Onório (2020 *apud* Silva e Santos, 2023) do modelo dos círculos concêntricos.<sup>13</sup> Essa versão comprehende que o ensino de História deveria partir do concreto (por proximidade geográfica), para o considerado mais distante ou, o que seria considerado “diferente”. No entanto, apenas conceber o local, sem questionar os conflitos existentes não contribui para um ensino de História que, conforme aponta Silva e Santos (2023, p. 8), problematize

a realidade social e (...) a compreensão das desigualdades intrínsecas ao capitalismo, as relações de exploração e de disseminação de um projeto hegemônico, que conduziram determinados sujeitos à invisibilidade ou à ocupação de um lugar secundário na História, assim como a dinâmica social, de lutas e confrontamentos que as diferentes classes adotaram em diferentes contextos.

Logo, a BNCC de História para os anos iniciais do E.F possui um caráter factual da realidade, onde preconiza o reconhecimento de si, e do outro, sem a análise dos embates existentes nas relações sociais. As autoras explicitam, ainda, que o esvaziamento das lutas sociais nos processos históricos promove uma redução de conflitos, embates e, sobretudo, altera a possibilidade de diálogo e reflexões relacionadas às questões atuais no Brasil e no mundo. Esta perspectiva está presente, notoriamente, no conteúdo da base, quando explicita que a ênfase nos anos iniciais do E.F, e especialmente, no 3º, 4º e 5º ano, está na compreensão da diferenciação de vida privada e pública, urbana e rural, e os processos de circulação dos primeiros grupos humanos, assim como da diversidade de povos e culturas e suas formas de organização. Sendo assim, o documento comprehende que a apresentação da

---

<sup>13</sup> Os círculos concêntricos é uma perspectiva de organização do currículo escolar, no qual comprehende a o ensino e a aprendizagem partindo do mais simples para o complexo, do mais perto ao mais distante. Ver mais em: KUHN, Martin; TOSO, Cláudia Eliane Ilgenfritz; CALLAI, Helena Copetti. O ENSINO DA HISTÓRIA E DA GEOGRAFIA:: pressupostos psicológicos e pedagógicos dos círculos concêntricos. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, [S. I.], v. 11, n. 21, p. 05–26, 2021. DOI: 10.46789/edugeo.v11i21.1129.

diversidade dos povos contribui para evitar a visão homogênea. No entanto, quando se busca “pensar a diversidade dos povos e culturas”, ou, ainda, “observar os registros variados de cada grupo” não se preconiza a discussão e compreensão dos conflitos presentes nas relações sociais durante essas dinâmicas. Tal ressalva é realizada também por Franco (2018), quando menciona que o texto do documento seleciona e indica os processos que são imperativos para a formação dos estudantes, aos quais concentram-se na identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto, entretanto, o texto é discreto em relação ao estímulo à problematizações.

A temática do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, por exemplo, dentro da base, surge pela primeira vez no 4º ano do Ensino Fundamental, e esta menção, segundo Silva e Santos (2023), está articulada à expansão marítima europeia e à utilização do trabalho escravo. Nesta perspectiva, as autoras consideram esta disposição e associação como uma reafirmação da historiografia tradicional e da perspectiva eurocêntrica que foi “remodelada pelas chamadas unidades temáticas na BNCC, e que nas últimas décadas vinha sendo problematizada no campo do ensino de História (Silva e Santos, 2023, p.17)”. Franco (2018) indica que a inclusão pela BNCC, de questões relacionadas à história da África e cultura afro-brasileira e indígena de maneira marginal atua como a manutenção de um “outro colonial” como subalterno. Assim, é possível compreender, conforme destaca Oliveira e Caimi (2021), o caráter de apêndice que o documento confere à esta temática, mesmo sendo reforçada pela Lei 10.639/03 e 11.645/08 que tratam da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura afrobrasileira e indígena.

Grada Kilomba (2019) concebe o conceito deste ‘outro’ mediante a existência de um padrão, de uma ‘norma’, e é nesta perspectiva que se identifica o outro no ensino de História com a BNCC. Pois, segundo Franco (2018), a ‘Base’ possui uma concepção histórica caracterizada por um “modelo político, econômico, social e cultural considerado “norma”, mediante a “outras histórias” com significância menor (p. 1024)”. Portanto, o documento normativo sancionado em 2017, “privilegia uma abordagem cronológica, linear, justaposta, do passado para o presente, quadripartite/tripartite, eurocêntrica (Oliveira e Caimi, 2021, p.7)”.

Além disso, quando a BNCC, propõe em suas habilidades “identificar motivações de processo migratórios”; “analisar contribuições para a sociedade brasileira”; “analisar mudanças mediante a migração”, favorece à dificuldade da compreensão dos processos históricos como fruto de relações com conflitos e embates que incidem na realidade histórico-social. Oliveira e Caimi (2021) ressaltam que esse processo de ensino, fundamenta-se em operações cognitivas de menor complexidade, pois, majoritariamente, buscam a identificação e descrição, por exemplo, das contribuições e nas mudanças com a migração. Com isso, o texto permanece tímido e/ou superficial em relação à discussão das diferenças, pois Franco (2018) destaca que prevalece a perspectiva da diversidade sem embates. No entanto, faz-se necessário que os educandos compreendam a ideia do ‘outro’ e as diferenças existentes em meio a construções históricas com relações de poder que, historicamente, privilegiam um determinado grupo e subalterniza outros.

Nesta perspectiva, a BNCC de História se constitui enquanto um projeto de educação, e uma concepção de homem e sociedade que se pretende formar. Para Freire (2014), em meio a ideologia do discurso neoliberal, têm-se uma formação voltada para a passividade e conformismo e imobilização. Oliveira e Caimi (2021), por sua vez, reforçam esse conformismo quando apontam que a BNCC de História comprehende os professores e educandos como sujeitos receptores de saberes e executores de ações cognitivamente pautadas na análise de algo já dado e estabelecido. A partir disso, Kunh, Toso e Callai (2021), explicitam que materializa-se a forma com que se conhece as coisas, como se dispõe e determina a ordem das coisas no mundo, produzindo assim um modo de compreensão do mundo. Para Cerri e Costa (2021), essa materialização é a caracterização da estrutura canônica de conteúdos eurocêntricos que apresentam verdades, contextos e perspectivas lineares. Neste sentido, um ensino de história marcado por fatos, informações, conceitos e imagens em meio às poucas aulas de história, contribuem, segundo os autores, para a memorização, e consequente conformação e reforço de um “círculo vicioso de ferro”.

No entanto, é necessário compreender que as disputas, conflitos e embates ao longo do tempo histórico acontecem em meio a um processo de consolidação da História, enquanto disciplina. Além disso, a identificação das possibilidades e dificuldades especificamente para o ensino de História nos anos iniciais do Ensino

Fundamental são necessárias de serem discutidas, uma vez que, segundo Kuhn, Toso e Callai (2021) a criança conhece e aprende tomando como referência a realidade imediata. Além disso, analisar como os grupos, até então subalternos na história, são inseridos no currículo escolar e trabalhados dentro do processo de ensino e aprendizagem são questões a serem tratadas nesta pesquisa.

## **CAPÍTULO 2 - O ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um campo de poder e disputas**

Neste capítulo, buscou-se analisar o processo histórico da História enquanto disciplina e os seus desdobramentos a partir do século XIX, até o século atual, considerando ainda, as especificidades do ensino de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Posteriormente, foi realizada uma discussão referente aos saberes docentes ancorado em Tardif, Lessard e Lahaye (1996), assim como a discussão sobre a implementação do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena obrigatório na educação básica, considerando a Lei nº 11.645/08, e especificamente, as questões afro-brasileiras e a sua vinculação à história local de Campos dos Goytacazes/RJ. Contudo, é importante discutir e refletir a constituição do ensino de História ao longo do tempo, assim como a concepção de mundo e a perspectiva histórica que tem sido salvaguardada no currículo oficial.

### **2.1 Alguns apontamentos da História enquanto disciplina escolar**

A História, enquanto disciplina, foi construída, com base em uma concepção elaborada ao longo do século XIX, que legitimou uma nova ordem política social em constituição até os dias atuais (Bittencourt, 2018). A partir do pressuposto de que o ser humano se constitui enquanto sujeito histórico, é necessário compreender que o ensino de História está calcado na compreensão das mudanças e transformações ao longo do tempo. Segundo Bittencourt (2018), o ensino de História no Brasil passou por diferentes denominações, desde “História Universal<sup>14</sup>” ou “História da Civilização” à “História do Brasil ou História Pátria<sup>15</sup>”, sendo esses indicativos de como o ensino de História se adequou ao tempo histórico e a situação política ao qual estava imerso, bem como o “percurso de mudanças quanto aos objetivos, conteúdos e práticas educacionais do século XIX aos dias atuais (Bittencourt, 2018, p.127)”. É necessário pontuar que, conforme aponta a autora, a História passou por transformações, e atualmente, “enfrentam constantes desafios para se efetivarem, como a inclusão da

---

<sup>14</sup> Caracterizava-se por “um conceito de história cuja importância pedagógica residia em mostrar a evolução do gênero pelo estudo do progresso das civilizações, e assim seria possível desenvolver no aluno um pensamento racional e evolucionista “em marcha para o progresso (Gomes, 2017 *apud* Bittencourt, 2018)”

<sup>15</sup> Possuía por objetivo “sedimentar uma identidade nacional capaz de justificar o predomínio de uma política oligárquica sobre uma população composta por ex-escravos, indígenas e mestiços despossuídos de bens e de propriedades (Bittencourt, p. 137, 2018)”

história da África e da cultura afro-brasileira, a história dos povos indígenas ou das mulheres" (p. 127), que será abordado posteriormente.

Quando se busca compreender a trajetória do ensino de História, de acordo com Bittencourt (2018) identifica-se as tensões de poderes e disputas, em um confronto velado ao longo do tempo entre as tendências curriculares de "humanidades clássicas, humanidades modernas e humanidades científicas (p.127)". Assim, ao analisar melhor as três tendências, constata-se que no ensino de História nas chamadas humanidades clássicas, a partir do século XVI, sendo originária dos gregos e romanos, buscou-se desenvolver a plenitude do sentido do homem. Este ensino também foi adotado de maneira específica nos colégios dos jesuítas nas colônias portuguesas, bem como no ensino secundário. De acordo com a autora, "os mestres eram sempre clérigos (p.129)". Além disso, "as práticas escolares tinham como objetivo formar oradores para pregar sermões (p.129)". Utilizava-se, frequentemente, de textos clássicos, o que segundo Bittencourt (2018), propunha um modelo de ensino seletivo, estritamente para a elite brasileira, e estimulava a adesão à cultura portuguesa. Com isso, "os excertos de autores gregos e romanos eram, portanto, cuidadosamente selecionados e deviam ser adequados ao convívio em sociedades guerreiras, além de haver, nos escritos dos antigos, justificativas para a escravização (p.128)"

Entretanto, a partir da reforma realizada por Marquês de Pombal, em 1759, houveram mudanças significativas. As humanidades clássicas foram reorganizadas, e foram inseridos, segundo Bittencourt (2018), o estudo de textos históricos com outras funções pedagógicas. Além disso, os professores não eram constituídos somente por clérigos, passaram a ser leigos à serviço do Estado e não mais da Igreja. Houve também a inserção da língua materna no currículo escolar. Bittencourt (2018, p. 130), por sua vez, sinalizou que

No final do século XVIII, no Seminário de Olinda, colégio pernambucano considerado pela historiografia como um dos raros locais da colônia portuguesa em que se buscou organizar currículos modernos sob inspiração de John Locke (1632-1704) e Luis Antônio Verney (1713-1792), foi possível identificar uma introdução aos estudos de história nos documentos curriculares pelos quais deveriam ser ensinados "os princípios gerais, em que se funda toda a História" e as "principais noções de Cronologia, das épocas, dos tempos em comum" (Alves, 1993, p.127).

Contudo, a partir do século XIX, o ensino de História foi pensado a partir do processo de construção do Estado nacional brasileiro. Seus principais propulsores eram representantes das elites que integravam os ministérios, o Conselho de Estado, a Câmara dos Deputados e o Senado. Segundo Bittencourt (2018), eram indivíduos, majoritariamente, provenientes de uma oligarquia constituída por fazendeiros, comerciantes respeitados, sendo filhos de portugueses, ou nascidos em Portugal que realizaram sua formação acadêmica no colégio dos Nobres, em Portugal. Deste modo, a autora ressaltou que o primeiro projeto ‘nacional’ pensado para o ensino de História foi construído por Martim Francisco Ribeiro de Andrade, que sugeriu

Um Primeiro Grau elementar, com três anos de duração para alunos entre 8 e 10 anos, e um Segundo Grau de instrução, para jovens de 12 a 18 anos, organizado por “disciplinas”, e dentre elas a História e a Geografia. Pelo ensino de História, o aluno deveria “seguir a ordem dos tempos, e ordenar no espaço e no tempo, os fatos e observações diversas que lhe forem transmitidos” e, por esta atividade, constituiria o hábito de “abrir suas relações e a criar para si uma filosofia da história” (Andrade, 1945, p.104 apud Bittencourt, 2018).

A sugestão não foi aceita pela Assembleia Constituinte de 1823, por diversos fatores, porém um deles esteve voltado aos investimentos públicos que seriam ‘consideráveis’ (Bittencourt, 2018). Vale ressaltar que houve uma outra proposta para o ensino de História, elaborado por um deputado religioso, ligado à maçonaria<sup>16</sup>, e que ao longo do tempo foi aceita nos cursos secundários do Colégio Dom Pedro II, no Rio de Janeiro. O ensino de História, por sua vez, foi compreendido como obrigatório e necessário somente a partir do momento em que passou a ser ofertado nos cursos preparatórios para a entrada no ensino superior, no formato do antigo secundário. Bittencourt (2018) destacou que “essa condição avaliativa imprimiu uma cultura educacional que tem controlado a seleção de conteúdos e métodos das escolas públicas e particulares secundárias até os dias atuais. (p.133)”

Um ponto a ser destacado, a partir das explicitações da autora supracitada, perpassou pela discussão de que o conhecimento dos cursos preparatórios fora construído e sistematizado por um geógrafo. A autora indicou que “o primeiro

---

<sup>16</sup> Segundo Amaral (2017), é um grupo não religioso, que possui aspectos do ideário liberal e positivista, buscando uma nova sociedade baseada na ordem e no progresso. Atuam de forma individual, com sua atuação político-cultural como indivíduos, mas pertencentes a grupos, e lojas (lugar ou a reunião em que se congregam os maçons para o trabalho seu específico) que os orienta e sinaliza caminhos. Basicamente, a maçonaria se opunha ao escravismo, às práticas monárquicas e às influências clericais e jesuíticas, consideradas retrógradas e ultrapassadas, defendendo o laicismo no campo educacional.

professor contratado para as aulas de História e Geografia no curso preparatório em São Paulo, Julio Frank, era estrangeiro, natural da Saxônia, e destacou-se por “seus profundos conhecimentos em geometria, história antiga e moderna, condição que justificou seu ingresso na Academia” (Gomes, 2016 *apud* Bittencourt, p. 133, 2018). Bittencourt (2018) sinalizou, ainda, que a inserção do ensino de História nos cursos preparatórios e no Colégio Dom Pedro II, bem como nos liceus e nas escolas privadas introduziram a autonomia disciplinar desses campos. No entanto, permaneceu com um ensino dogmático e voltado para formação moral. A partir de intensos embates e discussões, o ensino de História, entre o final do século XIX e meados do século XX, passou a ser concebido sob o conceito de História da Civilização. A consolidação dessa História estava fundamentada em uma base “científica”, o que incorporou a necessidade de situar a história como um conhecimento científico e válido, desenvolvendo uma tradição no ensino de História, defendida pelo discurso positivista, que consistia em: a História com o objetivo de narrar os fatos notáveis sucedidos na sociedade, e compreender as conexões que os unem (Bittencourt, 2018).

O ensino de História no Brasil, em sua trajetória, acompanhou o fluxo dos países europeus, ainda que em condições específicas. A inclusão dos conceitos de “civilização” e “progresso”, foi consagrado pela elite nacional da época. Que, segundo Bittencourt (2018, p. ), eram “os novos donos do poder”. Neste sentido, a perspectiva de progresso foi incorporada no ensino, a partir de conteúdos relacionados à identidade nacional e à historicidade da pátria. Nesta perspectiva, entende-se que o ensino de História da Pátria ou do Brasil, tinha o objetivo principal de “inventar tradições”, que Hobsbawm (1984, p. 10) definiu como

um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade em relação ao passado.

Portanto, a História ensinada após a instauração do regime republicano no Brasil tinha como intuito sedimentar a identidade nacional, justificando o predomínio de um povo sobre o outro. Segundo Mathias (2011), era uma concepção de história que partia da perspectiva da elite branca e voltada para a Europa e para a mestiçagem brasileira. Bittencourt (2018) defendeu que, na verdade, a história brasileira, neste cenário, era considerada enquanto um apêndice da história da civilização europeia,

“com data de nascimento estabelecida no processo da expansão marítima dos portugueses (Bittencourt, 2018, p. 138)”. Os historiadores brasileiros incorporaram passivamente essas concepções, no qual a disciplina de história passou a propagar as tradições inventadas. Essas tradições consistiram na concepção de um etnocentrismo, justificando a superioridade europeia sobre os demais povos e nações (Bittencourt, 2018).

Nas primeiras décadas do século XX, iniciaram-se debates sobre uma renovação curricular em escala nacional no ensino de História, o que foi concebido, na França especificamente, sob o fundamento das Humanidades científicas. Este tinha como objetivo a consolidação de disciplinas articuladas por conteúdos, métodos e avaliação. No Brasil, desde a revolução de 1930 com Getúlio Vargas, o ensino de História foi pensado a partir da concepção de Estado Nacional, além da busca por uma identidade do povo brasileiro (Bittencourt, 2018). A ideia principal da elite brasileira era a de que ela seria a condutora das massas. Esta concepção perdurou durante o período da ditadura estadonovista<sup>17</sup>, com propagandas nacionalistas, e pelo ensino de história,

o ensino de história foi revestido com as cores da bandeira, objetivando a conjuração de uma consciência patriótica por meio da seleção de episódios significativos e de grandes nomes do passado. As novas gerações deveriam conhecer seus direitos e, mais importante, seus deveres para com a pátria. Tacitamente, repicavam se os princípios da família, da tradição, da nação e da pátria (Mathias, 2011, p. 43)

Segundo Bittencourt (2018), a mudança do cenário acima ocorreu a partir da Reforma Capanema em 1942<sup>18</sup>, com a renovação curricular fundamentada nas Humanidades modernas, e com princípios voltados para o nacionalismo patriótico e cívico. Contudo, ainda se manteve a disseminação das histórias das “guerras civilizadas” do mundo contemporâneo. Entretanto, após a 2ª Guerra Mundial, essa concepção de “civilizados” foi questionada, uma vez que as supostas ‘nações civilizadas’ da Europa foram as responsáveis por uma guerra perversa que resultou na morte de milhões de pessoas. Assim, logo após a 2ª Guerra Mundial, o ensino de História foi repensado pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a

<sup>17</sup> Ditadura do Estado Novo, governado por Getúlio Vargas, no período de 1937 a 1945.

<sup>18</sup> Em 1942, por iniciativa do ministro Vargas Gustavo Capanema, são reformuladas algumas tâmas do ensino, que tomara, dentro do Estado novo, foram consideradas enquanto as leis orgânicas do ensino. Ressaltando nestas reformas, mudanças para o ensino profissional (Romanelli, 1991). Ver mais em: História da Educação no Brasil, Otaíza Oliveira Romanelli (1991)

Educação, a Ciência e a Cultura), e tinha por objetivo difundir um ensino de “História para a paz” (Bittencourt, 2018). Segundo Laville (1999 *apud* Bittencourt, 2018), o ensino de História após a 2ª Guerra Mundial, adotou a função de desenvolver nos educandos a cidadania participativa para a construção política e democrática da época.

A partir dos anos 1950 com a criação dos cursos de História nas universidades, e com a inserção do ensino de História no ensino secundário entre 1950 e 1960 tinha-se “um ensino propedêutico com conteúdo selecionado para atender aos exames vestibulares e que limitavam mudanças de conteúdos e métodos. (Bittencourt, 2018, p.140)”. Os objetivos de uma história voltada para a identidade nacional, derivada e anexada à soberania europeia foi corroborada em 1964 com a instituição da ditadura civil-militar que culminou em supressões para o sistema da educação brasileira, tais como: mudanças das disciplinas de História e Geografia para Estudos Sociais; formação curta com impedimentos de atualizações historiográficas, entre outros (Bittencourt, 2018). Foi neste cenário, segundo Viana (2014), de repressão e autoritarismo, que houve a criação da Lei nº 5.692/71, que provocou mudanças no sistema de ensino brasileiro, e especificamente no ensino de História. O autor afirmou que esta lei promoveu um esvaziamento dos conteúdos, bem como um distanciamento entre os saberes escolares e os saberes acadêmicos, mantendo ainda, a primazia de aspectos políticos, datas comemorativas, personagens heroicos e batalhas, ou seja, uma perspectiva de História linear, evolucionista e factual.

Nos anos finais da ditadura civil-militar e no contexto da chamada redemocratização brasileira, emergiram movimentos voltados a “repensar” o ensino de História, considerando novas condições e novos conteúdos que se apresentavam ao mesmo tempo como desafios a serem superados, assim como resquícios do período ditatorial anterior (Mathias, 2011). Havia ainda, a problemática de “salas de aulas sempre precárias e professores em constantes lutas para melhoria das condições de trabalho e de salário (Bittencourt, 2018, p.142)”. Além disso, tornou-se imprescindível a necessidade de introduzir novos conteúdos que estimulassem os alunos, assim como a necessidade de propostas que incorporassem a nova produção da história sócio/cultural e a do mundo do trabalho. Neste viés, Mathias (2011) sinalizou que o ensino de História deixou de servir aos interesses do Estado autoritário

para prestar serviços à sociedade democrática, com o objetivo de “tornar o recém-cidadão capaz de intervir e transformar a realidade brasileira (p. 45)”.

Caldeira (2020), por sua vez, ressaltou que o período da redemocratização incitou mudanças em recursos didáticos do ensino de História, como os livros didáticos, por exemplo, que fugiam de histórias gloriosas e buscavam evidenciar uma história “viva”. Mathias (2011) mencionou que essas mudanças corroboram a necessidade da discussão dos problemas da realidade social vivida. Na verdade, o objetivo estava em oferecer espaço a novos “personagens”, contrapondo aos velhos heróis do passado, e com isso “dar voz a outros grupos e agentes que compunham um núcleo esquecido dessa história ensinada (Caldeira, 2020, p. 38)”. Esses novos personagens serviram para contar uma história “viva” e “presente”, que evocavam a história dos retirantes, do cangaço, dos camponeses, dos homens e mulheres, buscando um elo entre o presente e o passado, e desta forma, dando voz aos excluídos pelas políticas educacionais oficiais. Além disso, buscava-se o debate acerca da memória nacional, sinalizando conflitos e resistências, tais como as brutalidades cometidas com negros e indígenas, por exemplo. Desse modo, Caldeira (2020) sinalizou que “o ato de resistir, além de ligar passado e presente, conferia à história da gente brasileira alguma esperança frente a um futuro incerto que se abria com a redemocratização (p.39).”

A partir de 1990, foram realizadas reflexões relacionadas à História ensinada no decorrer da ditadura civil-militar, que excluía a realidade e as experiências do educando, impedindo-o de problematizar sobre a sua historicidade. Desta maneira, novos temas foram introduzidos, tais como: o cotidiano, a família, o lazer, a sexualidade, o gênero, a feitiçaria, a inquisição, a vida privada, a infância, a memória, a mentalidade, o imaginário, a cultura material, dentre outros (Le Goff, 1998; Fonseca, 2006; Fonseca, 2003 *apud* Mathias, p. 47, 2011). É a partir deste momento que o ensino de História conquistou a possibilidade de capacitar o educando para o questionamento de sua realidade, de sua própria historicidade, a fim de refletir sobre a natureza histórica do mundo (Mathias, 2011). Logo, o conhecimento prévio do educando tornou-se fundamental, pois, a partir dele, o professor poderia fomentar a sua habilidade de “pensar a história e não apenas decorar nomes e datas, o aluno deveria, pois, defender suas ideias e, mais importante, deter a habilidade de modificá-

las quando pertinente (Mathias, 2011, p. 47)", compreendendo-se assim, enquanto um sujeito histórico.

Nessa perspectiva, o professor deveria ser capaz de identificar o conhecimento prévio dos educandos e estabelecer conexões com os conhecimentos históricos (Mathias, 2011. A partir disso, foi possível adentrar em questões que vinham sendo discutidas pelos movimentos sociais e nos quais a sua inclusão era considerada fundamental no currículo escolar. Um dos frutos dessas lutas foi a introdução da

História da África e das culturas afro-brasileiras e a História dos indígenas por intermédio das leis 10.639/03 e 11.645/08, que estão em processo de integração em currículos ainda submetidos à lógica eurocêntrica, mas que anunciam uma formação política e cultural para o exercício de uma cidadania social com vistas a um convívio sem preconceitos e democrático (Bittencourt, 2018, p. 142)

A partir da promulgação das leis acima citadas, foi desenvolvido e distribuído um documento que orientou uma série de medidas: o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de 2013. Este documento abordou as estratégias específicas para a educação básica, com o intuito de enfrentar as diferentes formas de preconceito e discriminação racial. Ademais, possui por objetivo orientar as práticas pedagógicas e as rotinas educacionais. Brevemente, é possível ressaltar que o capítulo 7 do Plano Nacional de Implementação evidenciou as atribuições que se deve ter em cada um dos níveis de ensino. As ações centrais presentes em todos os níveis dizem respeito à ampliação da oferta e a expansão do atendimento; assegurar a formação inicial e continuada aos professores para o desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais, e construir, identificar e distribuir material didático, paradidático para os primeiros níveis, sobre as questões relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais.

No que se refere ao Ensino Fundamental, o documento descreve que a prioridade está na formação básica do cidadão, sendo necessário uma práxis pautada em tratamentos igualitários e respeito às singularidades de cada sujeito em suas dimensões culturais, familiares e sociais. Entre as ações centrais estaria a criação de bibliotecas, e salas de leitura com materiais sobre a temática étnico-racial, adequados à faixa etária e à região geográfica das crianças; a garantia da participação dos pais e responsáveis; Abordagem da temática étnico-racial como conteúdo multidisciplinar

e interdisciplinar e trabalhar pedagogicamente a formação e fortalecimento da autoestima dos envolvidos na educação. Entretanto, é importante chamar a atenção para o fato de que, embora a lei tenha sido um marco importante, poucos avanços ocorreram, mesmo após 20 anos da promulgação da lei (Silva, 2023).

Assim, é possível compreender que o processo de ensino, e especificamente, o ensino de História, indica uma narrativa política. Desta maneira, as perspectivas e a maneira com que são abordados os fatos históricos (escolha dos conteúdos e das estratégias pedagógicas) em detrimento a outros, contribuem para a formação de um sujeito específico. Neste prisma, ressalta-se a pouca abrangência que se dá a História do Brasil, e, consequentemente, à história local, tendo em vista que, conforme aponta Carbonari (2017, p. 6), “a história ensinada é sempre fruto de uma seleção, ou como atualmente se diz, de um “recorte” temporal”. Logo, é possível constatar que, o recorte histórico escolhido para compor os currículos escolares, com mais frequência são aqueles que expressam o ideal eurocêntrico. Todavia, compreender o que acontece fora sem analisar as implicações ao seu redor é formar para conformidade e desconexão ao entorno social, formar para a imobilização conforme supracitado por Freire (2014).

A partir do pressuposto acima é que o ensino de História tem sido desenhado na Base Nacional Comum Curricular, pois conforme elucidam Bittencourt (2018), Oliveira (2019) e Saviani (2016), a Base foi pensada a partir de um olhar neoliberal e com foco nas avaliações externas, que, impreterivelmente, seguem os conteúdos e conhecimentos relevantes para esse modelo de Estado. Neste viés, cabe discutir: Por que se concentrar e abordar determinados conteúdos e não outros? Por que a história local é pouco considerada nos currículos escolares? Logo, é importante discutir as propostas e os sentidos dos currículos escolares nos anos iniciais na educação básica e o papel do ensino de História nos anos iniciais.

## **2.2 O ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental: desafios e possibilidades.**

O ensino de História, após as transformações educacionais da década de 1990, estabeleceu-se como um espaço que fomenta a compreensão dos aspectos factuais da história mundial ou particular, assim como caracteriza-se por ser um local

de compreensão da ação humana e suas consequências para a sociedade e natureza. Conforme apontou Charlot (2007) todos são sujeitos, agem no/e sobre o mundo. Portanto, o ser humano é sociável, e por isso, aprende com o intuito de viver com outros homens, onde o mundo é partilhado. Mediante a essa afirmativa, é possível compreender as possibilidades e relevância do ensino de História para a formação humana. Entretanto, cabe o questionamento: como viver em comunidade, quando não se comprehende as singularidades dos homens e o seu entrelaçamento com o mosaico histórico?

Neste sentido, defende-se neste trabalho que a educação, em seu sentido amplo, é uma construção, e parte do interior do sujeito, uma vez que “a educação é produção de si próprio (Charlot, p.54, 2007)”. Deste modo, a criança constrói o seu mundo interior a partir do exterior, e isso ocorreria a partir da interação com o outro e com a sua realidade. Conforme indicaram Vieira e Toniosso (2018), o ensino de História deve proporcionar com que o educando seja capaz de articular os conteúdos específicos da disciplina com o seu contexto de vida. Isso deve contemplar a sua realidade interior (contexto social) e se articular aos conceitos históricos (questões externas), sendo possível, a partir disso, compreender a sua aplicabilidade.

A partir da compreensão de como, *a priori*, é constituído significativamente o processo da educação, é possível um processo formativo do educando que incite à criticidade, pois, é fundamental identificar e relacionar o seu entorno com questões globais é uma capacidade de análise crítica. A criticidade ao qual este trabalho se refere pauta-se na perspectiva de Paulo Freire, em que concebe o homem como um ser histórico, e por isso a realidade na qual está inserido é inacabada, uma vez que está em um permanente movimento de procura. Muraro (2015), por sua vez, explicitou, ainda, que uma posição crítica, à luz de Freire, se constitui no “rompimento com a educação bancária centrada na prática da repetição, dissertação, reprodução que faz dos conhecimentos um instrumento de dominação, subjugação, exclusão de uns sobre os outros (p. 63)”. Com isso, é possível inferir que um ensino de História que vise a criticidade é aquele que possibilita ao educando uma articulação “interdependente e indicotomizável entre o conhecimento existente e o conhecimento que se produz com a inserção deste saber na experiência presente (Freire, 2014, p.63)”. Contudo, a criticidade possível no espaço do ensino de História é a capacidade do educando de realizar um movimento de constante compreensão e questionamento

da realidade, na qual conforme aponta Muraro (2015), não se encerra com a resposta do professor ou de um aluno.

O ensino de História, portanto, é o “pilar fundamental no qual se apoia a iniciação do desenvolvimento conceitual da criança a respeito do mundo social, para que nele possa se assentar o conhecimento a ser desenvolvido quando se alcançam estágios de aprendizado passíveis de maior aprofundamento, já na segunda fase do ensino fundamental (Abud, 2012, p. 560)”. Além disso, a disciplina de História, configura-se como um espaço mais do que essencial para a formação do sujeito, uma vez que contribui para a compreensão da historicidade da vida, “superando visões imediatistas, fatalistas, que naturalizam o social” (Monteiro, 2007, p.11). Por sua vez, o ensino de História pode garantir o desenvolvimento de educandos que compreendam o fenômeno por inteiro, sem estarem deslocados de suas causalidades, bem como dos seus efeitos na realidade vivida.

Segundo Cainelli (2008), as crianças são capazes de estabelecer suposições válidas sobre a história, suas causas e efeitos, bem como de elaborar perguntas e realizar deduções lógicas quando questionam a veracidade dos fatos. Deste modo, quando se aborda questões como a escravidão, por exemplo, comprehende-se que não se pode analisar como um fenômeno pontual, referente a uma época específica. No entanto, pode ser compreendido por meio de um olhar amplo, considerando as variáveis e determinantes, assim como seus efeitos a longo prazo. Isso ocorre a partir da compreensão de que os fatos históricos não se constituem de forma isolada, mas possuem desdobramento aos dias atuais. Esta capacidade de observar um fenômeno e comprehendê-lo em decorrência a fatos anteriores pode ser instigado e potencializado pelo ensino de História, portanto, fomentando a alfabetização histórica, conforme indicou Da Silva (2012). Na perspectiva do autor:

Necessitamos cultivar propostas pedagógicas que investiguem o processo de alfabetização que fomente um refletir historicamente, isto ilustra o movimento de construção de uma “Alfabetização Histórica”. Essa prática pedagógica não desconsidera a importância do sujeito de se apropriar criticamente do ato de ler e escrever, mas que seja dialogado com a aprendizagem histórica. Podemos ensinar o educando a ler o mundo e concomitantemente pensar historicamente por intermédio de uma fotografia antiga, a partir de um pequeno trecho de um documento histórico, análise de um filme ou desenho, apreciação de uma obra de arte, com base em uma roda de conversa, discutir uma letra de música, através de uma roda de leitura sobre a desconstrução de datas comemorativas, recortes de jornais e revistas e dentre outras inúmeras possibilidades. Carecemos urgentemente de inserir a criança no fato que o conhecimento histórico é processual, entender a história através de uma

construção de atores sociais concretos. Autorizar o aluno refletir sobre o objeto de estudo, perceber como examinar historicamente e produzir seu próprio conhecimento histórico, com isso estaremos possibilitando práticas pedagógicas que considere o aluno enquanto sujeito histórico e protagonista do processo de ensino e aprendizagem, habilitando-o a raciocinar historicamente dando-lhe voz e carta de cidadania para atuar no mundo de forma mais crítica e ativa” (p.7).

Na perspectiva do autor, anteriormente ao processo de escolarização, a criança está imersa em diferentes contextos, com múltiplas linguagens envolvidas (imagem, sons, texto etc...). Essas linguagens devem se configurar como um ponto de partida para a elaboração de saberes históricos, que, nos anos iniciais, devem dialogar com outras áreas do conhecimento. Portanto, para ele, “refletir historicamente é abrir um leque de possibilidades para raciocinar sobre a história, pensar sobre o passado, compreender o presente e projetar o futuro (Da Silva, 2012, p.4)”, possibilitando que a criança seja capaz de entender conceitos de simultaneidade e posterioridade, e de estabelecer conexões em diferentes espaços temporais.

Portanto, a ausência da alfabetização histórica nos anos iniciais do E.F pode contribuir para que as crianças tenham dificuldades em compreender que os fatos históricos são caracterizados por vivências e relações sociais que possuem marcas e correlações não só com o passado, como também com o presente. Desta forma, quando se busca debater alguns conceitos, como o de racismo estrutural<sup>19</sup>, por exemplo, defendido por Almeida (2017), e/ou a importância do sistema das ações afirmativas, como as cotas, têm-se discussões e tensões. Isso porque a construção da historicidade é importante para que as crianças entendam que, acontecimentos do passado repercutem de forma contundente até os dias atuais, sendo, portanto, necessário, reflexões e as referidas políticas.

Essa capacidade de análise, pode ser caracterizada como uma leitura de mundo, conceito defendido por Paulo Freire, e que Monteiro (2007) indicou ser possível de ser desenvolvida por meio da disciplina de História, assim como pode contribuir para a formação de valores e para a construção da cidadania. A leitura de mundo considera que o ato de ler é uma habilidade inerente do ser humano. Na verdade, não se trata de uma decodificação apenas de palavras, mas da compreensão

---

<sup>19</sup>Segundo Almeida (2017), “o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. Aqui, considera-se que comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção.”

dos sentidos e das situações vivenciadas (Freire, 1989). Deste modo, é importante fomentar a leitura de mundo a fim de que as palavras tenham sentido, e não sejam apenas um conglomerado de letras. Portanto, compreendendo que todos são sujeitos, e considerando que se agem no/e sobre o mundo, o ensino de História torna-se essencial para que essa ação seja intencional e transformadora.

Nos anos iniciais do E.F, portanto, é possível conduzir o educando a articular o passado comum a todos, com o seu passado individual ou da sua família. É interessante que se promova um entrelaçamento entre essas histórias, compreendendo que o que se estuda na disciplina de História, ou seja, o objeto de estudo desta ciência é o conhecimento histórico que foi elaborado por historiadores, cuja matéria prima é o passado (Cainelli, 2008). Vale ressaltar que, conforme apontou o autor, os “professores e alunos, ao se dedicarem ao ensino de História em sala de aula, não trabalham com o passado em estado bruto, e sim com a lapidação produzida pelos historiadores sobre este (Cainelli, 2008, p.99)”. Deste modo, ao compreender fatos históricos e os seus conceitos, parte-se de uma produção realizada por perspectivas distintas, com diversas concepções de sociedade.

Cainelli (2008) identificou, ainda, que quando as crianças se referem à formação de sua cidade, identificando a presença dos indígenas, por exemplo, podem realizar uma discussão com visões múltiplas de sua identidade. A autora mencionou que a interpretação histórica das crianças recai na necessidade de estabelecer inferências, buscando suas causas e efeitos. No entanto, os conhecimentos prévios dos educandos proporcionam a identificação de que alguns de seus conhecimentos são provenientes de seu meio familiar. Nesta perspectiva, destaca-se a relevância da instituição escolar, que indica um conhecimento historicamente sistematizado, onde será possível conduzir o educando a uma compreensão de conhecimentos científicos, ultrapassando o senso comum e as visões estereotipadas.

Logo, as crianças analisam o passado a partir de seu presente, e compreendem que tudo o que se tem hoje já existia no passado (Cainelli, 2008). Todavia, a mesma autora ressaltou que essa tendência e a dificuldade da criança em enxergar o tempo de forma linear entre passado e presente tem sido reforçada pelas estratégias de ensino adotadas. Segundo ela, ao invés de se concentrar no que ocorria anteriormente e na sociedade atual, seria interessante analisar a partir do

prisma das mudanças e permanências. Neste sentido, um ensino a partir das fontes e dos artefatos históricos, possivelmente, favorecem à compreensão de que a produção do homem no/e sobre o mundo deixam marcas, vestígios, e que esses serão as pistas de como se viveu em outros contextos, bem como a sociedade se organizou etc..

Apesar das crianças reconhecerem a ideia de que existem mudanças, é fundamental enfatizar as permanências, para que seja entendido que nem sempre um momento histórico promoverá uma sociedade menos desigual das que já houveram no passado. Busca-se, portanto, desconstruir a ideia de evolução e progresso, que são características do positivismo (Cainelli, 2008). Portanto, quando se analisa o ensino de História sob a ótica do progresso, perde-se uma infinidade de detalhes que são importantes para compreender como se vive hoje. Além disso, cabe o questionamento: o que tem sido considerado como progresso? O século atual é sempre ‘melhor’ e mais ‘evoluído’ que o anterior? Evoluído e melhor para quem?

É importante sinalizar que a perspectiva defendida neste trabalho é a de que o ensino de História é um espaço de identificação da produção do homem para constituir-se o que é no presente. Contudo, Cainelli (2008) ressalta que ainda há a predominância de um ensino de História traçado pela ideia de progresso linear entre o passado e o presente, em que a História passou a ser utilizada como um espaço de exemplificação das mudanças temporais para um mundo melhor e moderno. Entretanto, a autora elucida que a ideia de continuidade e linearidade histórica favorece a uma visão estereotipada para as crianças, do homem do passado como ‘atrasado’ em relação ao presente.

Em relação à disciplina de História, conforme supracitado, como aquela que garante o desenvolvimento de leitura de mundo, bem como a formação de valores e de cidadania, é interessante questionar as concepções de mundo, bem como o tempo atribuído ao ensino de História, e as estratégias e abordagens que se tem durante o processo de ensino. Isso porque um ensino descontextualizado da realidade dos educandos, factual, com o objetivo de memorização de datas, pode não instigar a curiosidade dos educandos (Freire, 2011). Contudo, Oliveira e Caimi (2014) mencionam que a disciplina de História no ensino fundamental deve proporcionar a construção de uma base conceitual e de noções históricas. Ao passo que os debates

das particularidades do ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental são recentes, conforme apontam Oliveira e Caimi (2014), este trabalho busca ressaltar a importância do ensino de História nesta etapa da educação básica, bem como elucidar algumas questões que são amplificadas pela BNCC. Desta maneira, primeiramente, cabe as discussões sobre a argumentação de que:

um dos entraves para a educação do senso histórico das crianças nos anos iniciais é a excessiva vinculação do conhecimento histórico às questões do cotidiano, advinda, da concepção de que as crianças não estão aptas a aprender História, pois se trata de um conhecimento que requer pensamento abstrato, competência que elas não teriam nessa fase da escolarização. (Oliveira e Caimi, p.93, 2014)

Entretanto, o ensino de História pode fomentar ao educando a apropriação de noções e conceitos de seu papel como “sujeito aprendente, que busca dominar linguagens, estabelecer relações, compreender fenômenos e significados, extrair regularidades, produzir sentidos, transferir o conhecimento para outros contextos, criar novas soluções (...) (Oliveira e Caimi, 2014, p.91)”. Dessa forma, a disciplina de História consolida-se como um espaço que, possivelmente, pode suscitar um olhar sistematizado e científico aos fatos e fenômenos sociais. Isso porque, segundo Freire (2011), o sujeito não ‘recebe’ conhecimento, uma vez que já o possui, e, ao se relacionar constantemente com o mundo, aprende a conhecer melhor o seu conhecimento. Logo, o ensino de História pode ser o espaço que permitirá com que seja possível o conhecimento sistematizado da realidade e dos fatos.

No que se refere às argumentações tecidas a respeito das dificuldades do ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é necessário discorrer acerca delas. Portanto, a seguir construiu-se uma breve análise, ancorada nas explicitações de Prats (2006 *apud* Oliveira e Caimi, 2014) onde são ressaltadas 6 barreiras, segundo o autor, para o ensino de História nos anos iniciais do E.F. Deste modo, com o auxílio dos autores do campo da pedagogia, é possível discutir as afirmativas tecidas.

Quadro 6 - 1<sup>a</sup> afirmação/ dificuldade do ensino de História :

1. Domínio de conhecimentos abstratos	Oliveira e Caimi (2014), expõe que alguns defendem que “o ensino de História não é adequado para os primeiros níveis de escolaridade
---------------------------------------	--

	porque a criança ainda não tem condições de operar com o pensamento abstrato (p.92)"
--	--

Fonte: Elaboração própria, a partir de Oliveira e Caimi, 2014.

Esta primeira dificuldade/afirmação se refere à ‘incapacidade’ de abstração que, supostamente, as crianças possuem. No entanto, Feldman e Papalia (2013), expõem, ancorados na teoria piagetiana a respeito do desenvolvimento infantil, que a abstração se iniciaria na fase de desenvolvimento do operatório concreto (de 7 a 12 anos). Portanto, é possível que as crianças realizem operações mentais para resolver problemas concretos (reais), pois conseguem considerar diversos aspectos de uma situação. No entanto, as autoras ressaltaram que a sua maneira de pensar ainda é limitada às situações cotidianas vivenciadas. Portanto, não é correto afirmar, ou, excluir, o ensino de História nos anos iniciais devido à “incapacidade de abstração”, uma vez que as crianças podem realizar este processo, mediante o vínculo com a sua realidade. A partir disso, é possível evidenciar como o trabalho com a história local no ensino de História pode contribuir para a construção dos saberes históricos.

Quadro 7 - 2<sup>a</sup> afirmação/ dificuldade do ensino de História:

2. Incapacidade da História de reproduzir os fatos do passado	O ensino de História, ao remontar questões e situações ocorridas no passado, impede com que seja perceptível as suas nuances às crianças.
---	---

Fonte: Elaboração própria, a partir de Oliveira e Caimi, 2014.

Essa dificuldade pode ser superada quando se comprehende o exercício da criticidade, a partir da perspectiva de Muraro (2015). Para o autor, a criticidade estaria relacionada à experiência e à imaginação. Dessa maneira, seria necessário que os alunos partissem das suas experiências, a fim de questionar ou refletir os fenômenos históricos. Logo, para o autor não há a possibilidade de criticidade sem a experiência, ou seja, sem que tenha sido visto, pensado, falado ou ouvido algo. Nesta perspectiva, a imaginação torna-se um instrumento facilitador deste processo, pois é uma característica presente e marcante da infância, conforme apontou Kramer (2008). Assim sendo, a imaginação aguçada das crianças pode tornar-se uma estratégia

pedagógica do professor, pois é uma possibilidade de vivenciar e experienciar os fatos do passado. Seja por meio de vídeos, filmes, músicas, objetos e artefatos, pois conforme apontou Kramer (2008, p. 7) “quanto mais elas possam ver, ouvir ou experimentar, quanto mais consigam aprender e assimilar, quanto mais elementos reais estejam disponíveis em suas experiências, tanto mais considerável e produtiva será a atividade de sua imaginação.”

Desta maneira, a incapacidade da História de reproduzir os fatos do passado, pode ser superada com o desenvolvimento de uma prática pedagógica que fomente a imaginação, a partir dos vestígios históricos, que conferem a possibilidade da compreensão dos fatos ocorridos. Carbonari (2017) afirmou que o ensino de História pode se utilizar da cultura material como estratégia de ensino, sendo, portanto, um espaço de fecundidade para a construção de uma consciência histórica nos educandos, proporcionando por meio da cultura material, o desenvolvimento do conhecimento histórico. Vale destacar que “a cultura material não deve ser encarada como “simples coisas” uma vez que fazem parte de saberes e fazeres humanos, são meios de preservar a memória e reconstruir a história ( Carbonari, 2017, p.1)”.

Quadro 8 - 3<sup>a</sup> afirmação/ dificuldade do ensino de História:

3. A natureza da História como ciência social	Segundo Oliveira e Caimi (2014) não há uma única definição e caracterização da História entre os historiadores, bem como a inexistência de um vocabulário conceitual único ou leis gerais que ofereçam modelos de aproximação às fontes.
---	--

Fonte: Elaboração própria, a partir de Oliveira e Caimi, 2014.

A falta de definição e caracterização da História enquanto um campo da ciência provoca uma dificuldade em desenvolver os conceitos constitutivos de seu campo, uma vez que “a História pode ser definida como tudo aquilo que o homem produz no decorrer de sua existência, é o produto de suas ações na sociedade (Vieira, 2018, p.24)”. Assim sendo, ao não conhecer em profundidade a disciplina, o campo e suas prerrogativas podem proporcionar um ensino desconexo da realidade e com intencionalidades difusas. Deste modo, a dificuldade identificada pode não se

relacionar à impossibilidade do processo de ensino e aprendizagem no ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental, mas, possivelmente, na formação inicial do professor generalista.

Quadro 9 - 4<sup>a</sup> afirmação/ dificuldade do ensino de História:

4. A História como memorização	A memorização de fatos, datas e nomes que podem ser esquecidos tão logo sejam demonstrados nas avaliações escolares ou em programas de televisão (Vieira, 2018, p.24).
--------------------------------	--

Fonte: Elaboração própria, a partir de Oliveira e Caimi, 2014.

Esta questão indica uma possível permanência da visão tradicional na formação dos professores, tendo em vista a pouca articulação dos acontecimentos históricos do passado com as situações cotidianas do presente. Segundo Abud (2012) ainda há hoje, resquícios de um ensino voltado à memorização de datas e feriados, sem a construção de um conhecimento que problematize o pensamento histórico. Pluckrose (1993 *apud* Abud, 2012), por sua vez, relatou que o ensino de História se afastou das discussões sobre os problemas históricos e as respostas das crianças, jovens, homens e mulheres frente às questões históricas. Por sua vez, a BNCC de História, segundo Andrade, Cusati e Santos (2021), possui uma visão enviesada de formação para a cidadania, no qual a criticidade vem sendo esvaziada.

Abud (2012), por sua vez, reforçou essa perspectiva ao afirmar que o ensino de História nos anos iniciais do E.F estaria voltado aos aspectos factuais, tendo em vista que consideram que as crianças, nesta fase cognitiva ainda não acompanham as subjetividades e as abstrações que exigem este conhecimento, como o conceito de tempo histórico. Contudo, é fundamental garantir que os educandos sejam capazes de compreender a sua realidade e que, mesmo estudando o passado mais remoto, o professor pode ser capaz de suscitar ao educando a compreensão das causalidades e, consequentemente, explicar a realidade presente (Borges, 1987 *apud* Oliveira e Caimi, 2018).

**5ª afirmação/ dificuldade do ensino de História:**

Ações do poder político no ensino de História

Esse ponto foi identificado por Prats (2006 *apud* Oliveira e Caimi, 2014), ao compreender que o campo do ensino da História, segundo Laville (1999 *apud* Cami, 2016), em diversas conjunturas históricas e políticas, sofreu com significativos impactos. Em diferentes contextos, como durante a ditadura civil-militar no Brasil, o ensino de História foi reconfigurado para defender a ideologia do Estado autoritário e eliminar a possibilidade de qualquer problematização. Desse modo, o ensino de História é um campo de tensões e disputas, como foi abordado no processo de construção da BNCC. Neste viés, as discussões curriculares no campo da História vêm sofrendo calorosos debates, pois incidem sobre as demandas da sociedade e dos diferentes projetos de sociedade em disputa (Cami, 2016). Portanto, o ensino de História é compreendido como um terreno de disputas entre as classes que possuem o poder de formular e construir o currículo escolar, determinando qual saber e qual concepção de mundo deverá ser hegemônica em determinado contexto. A partir disso, cabe a reflexão e a discussão acerca da construção da BNCC para o ensino de História, assim como as práticas pedagógicas que vêm sendo reformuladas mediante este cenário.

**6ª afirmação/ dificuldade:**

A disciplina de História identificada como um conjunto de verdades incontestáveis, isentas de questionamentos.

Entende-se ainda, que o ensino de História tem sido um local de verdades óbvias e histórias únicas, conforme apontou Chimamanda (2019). Assim, a autora explicitou que, para que seja edificada uma história única basta veicular a ideia do “um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna. Logo, um ensino de história que não desenvolva de maneira significativa a criticidade, e não aborde as alteridades das visões e as perspectivas sobre um mesmo fato, colabora para a perpetuação de uma história única, a dos que estão no poder. Na medida em que se considera um currículo que ofereça aos sujeitos o direito à memória, ao contato com os artefatos culturais provenientes dos antepassados e aos patrimônios culturais que permitam interligar o passado ao presente, têm-se,

possivelmente, a superação da visão factual, ressaltada por Abud (2012). Portanto, defende-se um currículo que valorize a memória das raízes brasileiras, demonstrando a importância das contribuições indígenas e afro-brasileiras para a sociedade. Contudo, é fundamental identificar as relações de exploração de determinadas classes sobre as outras na construção da sociedade brasileira atual, e enfatizando as lutas, projetos e conquistas dessas classes.

As considerações tecidas a respeito das dificuldades do ensino de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental possuem seus excessos, porém são considerações relevantes que atuam como barreiras para o ensino. Entretanto, é necessária a discussão e a busca pela superação dessas barreiras, conforme foi argumentado nas páginas acima. A relação com o saber histórico implica movimento dos sujeitos, na ação de conectar-se, em um ou vários tempos históricos - o presente, passado e futuro. A partir disso, é importante a compreensão e análise, de maneira específica, do papel dos professores neste processo, bem como os saberes necessários para a correlação das subjetividades e apropriações com o campo da História (Monteiro, 2007).

### **2.3 Os saberes docentes do pedagogo para o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental**

O ensino de História pode contribuir para que os educandos compreendam a “historicidade da vida social, superando as visões imediatistas, fatalistas, que naturalizam o social (Monteiro, 2007, p. 11)”. Neste sentido, a mesma autora mencionou que a atuação dos professores implicaria em uma mobilização de “saberes, habilidades e competências, envolvendo subjetividades e apropriações (Monteiro, 2007, p.13)”. Essas apropriações são de caráter epistemológico, o que exige do professor um domínio da matriz disciplinar. A seleção dos conteúdos, a organização do discurso e as explicações e exemplos que traçam, assim como a organização do tempo, são saberes constitutivos da prática pedagógica. Assim sendo, para Monteiro (2007), trata-se de um domínio de saberes que são resultados de elaborações pessoais, que expressam uma autonomia relativa à sua prática docente, sendo resultado de um quadro de referências.

Considerando que são os pedagogos que atuam nos anos iniciais, é necessário compreender os saberes que dispõem, bem como as concepções de mundo que adotam e defendem em sua prática. Nunes (1996), por sua vez, ressaltou que o professor dispõe de uma bagagem cultural, que é, predominantemente, das classes hegemônicas, e transmite aos educandos, mesmo que de forma inconsciente. Portanto, podem atuar como aqueles que resistem às concepções tradicionais do mundo, ou podem contribuir para a conformidade da mesma. Nesta perspectiva, a concepção de mundo do docente pode variar assim como a sua prática, que, em um determinado momento pode ser tradicional ou crítica. Assim, na perspectiva Freire (1989), a prática educativa é considerada como um ato político. Segundo o mesmo autor, há implicações políticas na educação e o comportamento dos professores influencia de forma direta na formação dos educandos.

Neste contexto, a política está ligada à educação, e a mesma é influenciada diretamente. Seja no sentido do porquê educar; para quê; de que forma e com quais métodos. Portanto, é impossível dissociá-las. A partir disso, comprehende-se que o ensino de História, assim como o processo educativo, apresenta contradições, uma vez que a concepção de mundo do docente, que conduzirá este processo, de acordo com Nunes (1996), tem se constituído por uma concepção tradicional de homem, de História e de sociedade. Logo, define-se concepção de mundo, como “a maneira como o homem pensa, vive, compartilha de um determinado grupo social e do modo de ser e de agir desse grupo. Significa, ainda, o conjunto de conceitos e de noções contidos na linguagem, nas crenças, sugestões, religiões, opiniões vividas pelos homens em sociedade (p.46)”. Contudo, conforme foi elencado por Charlot (2006), é necessário considerar a realidade dos professores, uma vez que se encontram em um sistema educacional desfavorável ao um ensino crítico.

Assim sendo, é necessário debruçar-se sobre o conhecimento dos saberes docentes, bem como dos condicionantes que o caracterizam, uma vez que conforme apontou Tardif (2013), o professor não é somente constituído de saberes de cunho cognitivo. Porém, “um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem. (Tardif, 2013, p.15)”. Em um primeiro momento, é necessário definir o conceito de saber docente. Na perspectiva de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), ele seria definido

enquanto o conjunto de vários saberes que o sujeito possui. Por isso, existem relações diferentes com os saberes existentes, pois se constituem mediante o arcabouço teórico que já se tenha e/ou as experiências constitutivas. Portanto, é necessário identificar os saberes que os docentes se apropriam, bem como a forma com que repercutem em suas práticas. A construção desses saberes é primordial para compreender como as práticas pedagógicas têm sido desenvolvidas, assim como as articulações que tem sido realizadas em sala. Para isso, as considerações de Tardif (2013) em relação aos tipos de saberes profissionais, podem ser classificados como:

Quadro 10 - Os tipos de saberes profissionais

<p><b>Temporais</b></p> <p>“É um saber experencial, que se transforma muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de transmissão da matéria” (Tardiff, 2013, p. 14)</p>	<p>São adquiridos através do tempo; Boa parte do que sabem enquanto papel e função docente, bem como das características das práticas docentes são provenientes da sua própria história de vida, sobretudo, de sua história escolar; Tais características permanecem fortes e estáveis durante o tempo. Durante sua formação, são enrijecidos seus conhecimentos, o que não proporciona uma quebra de estigmas. Além disso, este tipo de saber profissional, é aquele que delimita por meio de rotinas práticas e futuras ações pedagógicas.</p>
<p><b>Plurais e heterogêneos</b></p> <p>“Se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor.” (Tardiff, 2013, p. 14)</p>	<p>Neste perfil, os professores se utilizam de conhecimento que não somente de sua história escolar, como também de sua história pessoal e cultural, e ainda se dispõem de saberes e conhecimentos adquiridos durante a sua formação.</p>

<p><b>Personalizados e situados</b></p> <p>“Saberes objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho (p.15)”</p>	<p>A personalidade dos docentes é um fator relevante para que sejam definidos os seus saberes, tendo em vista que as elencam, quando vão definir os conhecimentos que dispõe. Por isso, são “personalizados”, porque são dependentes da sua singularidade de cada um. São “situados” quando os docentes desenvolvem estratégias específicas mediante a uma dada situação, e realidade. Neste tipo de saber profissional, pode-se compreender a capacidade de contextualizar o ensino à realidade do educando.</p>
---	---

Fonte: Elaboração própria, a partir de Tardif, 2013.

É válido ressaltar que quando se busca compreender os conhecimentos e os saberes que os docentes dominam, é importante compreender que serão sincréticos, ou seja, haverá a combinação de diversos saberes. Na maioria das vezes, conforme aponta Tardif (2013, p. 14) “um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários”. Logo, ter como objetivo encaixar e definir um tipo de saber docente, assim como analisar toda a prática docente na tentativa de elencar um tipo de concepção é considerado um equívoco, na perspectiva do autor acima citado. Isso porque os docentes buscam estratégias, e adotam diversas possibilidades a fim de atingir os seus objetivos. Portanto, adotar práticas de cunho tradicionais ou não, será transitório ou condicional ao objetivo e necessidade do momento.

No entanto, é preciso estar atento ao fato de que determinadas práticas pedagógicas podem favorecer ou não a criticidade do educando, e que elas são o resultado desses saberes. Tardif (2013) menciona que o docente deve ter uma caixa com saberes, e que em algum momento, será capaz de utilizá-la. Segundo o autor, elas são escolhidas mediante a necessidade, assim como um artesão, estando em

uma mesma caixa de ferramentas que podem ser selecionadas de acordo com a atividade proposta.

Monteiro (2007), por sua vez, ressaltou que o ensino de História deveria ter uma relação com a prática sociopolítica e cultural. Entretanto, tem se tornado um espaço de construção de conhecimento peculiar e enigmático para os educandos. Vale ressaltar que um ensino que se concentra no desenvolvimento da escrita e leitura somente, afasta a construção dos conhecimentos históricos. Deste modo, um ensino de História aplicado à leitura e à memorização de datas selecionadas como históricas, conforme explicitaram Oliveira e Caimi (2014) podem proporcionar uma resistência da compreensão da importância e aplicabilidade dos conhecimentos históricos para a realidade social.

É neste sentido, que as autoras ressaltam a dificuldade do trabalho da formação docente, uma vez que essa possibilidade e habilidade de construir uma ponte entre o tempo passado com o tempo presente, é um desafio nos cursos de Pedagogia. Elas mencionam que, “trabalhar na área de formação de professores para atuar nesse segmento de escolarização, considerando a importância do conhecimento histórico no processo de formação do sujeito e, paralelamente, a necessidade da interdisciplinaridade, é um grande desafio nos cursos de Pedagogia (Oliveira e Caimi, 2014, p.95)”.

Contudo, Monteiro (2007), considera a transposição didática como um caminho possível para a construção do saber histórico com os educandos. Pois, conforme indica Chevallard (2013) a transposição didática caracteriza-se pela habilidade pedagógica de realizar a transição de um conhecimento considerado como ferramenta a ser posto em prática - o conhecimento acadêmico para o conhecimento a ser ensinado e aprendido. Desta maneira, a transposição didática pode ser entendida como mais do que o próprio conhecimento disciplinar, mas é uma intenção de transformar este conhecimento a ponto de ser aprendido e conhecido e não apenas utilizado. Desta maneira, “abrindo o caminho para que a caixa preta-preta, em que tem estado inserido o ensino, comece a ser desvendada” (Monteiro, p. 84, 2007).

No entanto, quando se busca compreender esse processo de transposição didática no ensino de História, Monteiro (2007) ressalta que algumas ponderações precisam ser realizadas, uma vez que o saber ensinado é resultado de uma deformação e confrontos com um saber acadêmico que foi legitimado e estabelecido nas universidades. Desta maneira, a escola é responsável pela veracidade daquilo

que enuncia, ou seja, a cronologia dos fatos, por exemplo, que apresenta, a construção de uma narrativa que expressa visões de um mundo em meio à perspectivas diferentes. Neste sentido, a autora defendeu que os professores não realizam as transposições autonomamente, uma vez que a seleção dos conteúdos a ministrar já indica o que ensinar, e o que se caracteriza enquanto relevante. Desta forma, são elencadas visões de mundo, com narrativas consolidadas por discursos que podem ser a continuação de uma História tradicional ou não.

Neste sentido, o conhecimento específico da disciplina, com os conceitos e suas relevâncias, tais como, por exemplo: ‘descobrimento do Brasil’ x ‘chegada dos portugueses’ x ‘invasão dos portugueses’, sugerem visões de mundo, narrativas específicas. Monteiro (2007), ancorada em Allieu (1995) definiu que este saber escolar, esta interpelação encontra-se em uma “síntese de diferentes matrizes históricas do que filiações definidas a determinadas correntes (p.106)”. Portanto, comprehende-se que a disciplina de história é uma das versões disponíveis do passado, que são adequadas na linguagem cotidiana, a fim de que as crianças e jovens compartilhem da memória dos adultos, compreendendo que a reelaboração do hoje é objeto de disputas e conflitos. Neste sentido, a autora ressalta que a maior contribuição do ensino de História seria a possibilidade de um instrumento para a análise crítica da sociedade (Monteiro, 2007).

Segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991) há tipos de saberes aos quais os docentes são formados, que seriam:

Quadro 11 - Os saberes docentes

<b>Saberes docentes</b>	Um saber plural, a junção de diversos saberes, sejam eles profissionais, das disciplinas, curriculares, entre outros.
<b>Saberes da formação profissional</b>	O conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação inicial
<b>Saberes das disciplinas</b>	São saberes sociais, isto é, os diversos campos de conhecimento dispostos durante a formação docente. Constituem uma parte dos diversos saberes que os professores mobilizam em sua prática docente, estando

	vinculado tanto aos conteúdos das disciplinas quanto à formação acadêmica.
<b>Saberes curriculares</b>	Constituem-se enquanto os discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir do qual a universidade se utiliza para desenvolver os saberes sociais. Definidos pelas políticas educacionais e pelos materiais didáticos, resultado de orientações tomadas por IES e autoridades responsáveis.
<b>Saberes da experiência</b>	As habilidades e saber-fazer dos professores mediante os conhecimentos que adquirem e constroem ao longo da prática profissional.

Fonte: Elaboração própria, a partir de Tardif, Lessard e Lahaye, 1996.

Assim, comprehende-se a necessidade de uma mobilização de saberes que possam permitir com que de acordo com os seus objetivos, sejam articuladas e escolhidas estratégias coerentes e condizentes às necessidades dos educandos. A partir disso, comprehende-se que um docente é formado não somente pelos saberes sistematizados decorrentes das disciplinas em sua formação inicial, como também pelos saberes provenientes de seus saberes de vida, e adquiridos ao longo do tempo. No que se refere ao que sabem e como adquirem os saberes sistematizados, e, a partir da conceituação de Monteiro (2007), sobre os saberes relacionados ao conteúdo de ensino, é possível identificar três categorias de conhecimento de conteúdos. A autora menciona, ancorada em Shulman (1986), que são desenvolvidas durante a prática docente, que seriam os conhecimentos do conteúdo da matéria ensinada; o conhecimento dos conteúdos pedagogizados; e o conhecimento curricular. Portanto:

Quadro 12 - As categorias de conhecimento de conteúdos

<b>Categoria 1 - O conhecimento do conteúdo da matéria ensinada</b>
Refere-se à quantidade e organização do conhecimento por si mesmo. Nesta categoria, é característico que o professor consiga para além de saber a matéria ensinada, compreendê-la, a fim de que seja possível a criação de formas para o

ensino. Neste viés, é possível compreender que um professor que não tenha o domínio da estrutura da disciplina, bem como do conjunto de modos pelos quais o fato torna-se verdade ou falsificabilidade, validade ou invalidade, dificilmente conseguirá indicar e comunicar ao educando, o que é essencial e o que é periférico neste ensino (Monteiro, 2007).

### **Categoria 2 - Conhecimento dos conteúdos pedagogizados**

Esta categoria de saber está relacionada à capacidade de ir além do conhecimento da disciplina e dos assuntos abordados, pois compreende a habilidade de pensar, e realizar analogias, representações de ideias, ilustrações, exemplos e explicações que possam ser compreensíveis ao outro. É este saber que, inevitavelmente, determina um assunto/conteúdo fácil ou difícil (Monteiro, 2007). Logo, o professor que, possivelmente, conduz um assunto de maneira adequada a linguagem do educando, bem como utiliza-se de exemplos que sejam tangíveis a ele, colabora para que o teor do que está sendo ensinado seja alcançado, e consequentemente, construído.

### **Categoria 3 - Conhecimento Curricular**

É o entrelaçamento do saber acadêmico e do saber escolar como expressões de um mesmo saber, porém com nuances e tipificações diferentes, um com um intuito do saber em si, e o outro do saber a ensinar. Este conhecimento se refere à capacidade de domínio do professor acerca do conteúdo a ensinar, assim como um médico precisa conhecer os remédios disponíveis para serem receitados (Monteiro, 2007). Desta forma, é a apropriação dos saberes de referências selecionados, com a definição do que ensinar.

Fonte: Elaboração própria, a partir de Monteiro, 2007.

Por fim, é importante compreender que, o saber proveniente da experiência dos professores configura-se como um núcleo vital do saber docente. Esse se caracterizaria como a habilidade dos professores de filtrarem e selecionarem os saberes pertinentes a cada realidade, de cada turma, e consequente, de cada ano de escolaridade. Desta forma, são saberes formados pelos demais, e retraduzidos,

‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática cotidiana (Monteiro, 2007). Em uma das análises da autora, é elencado o caráter específico do ensino de História para os anos iniciais, pois é um saber constituído de várias fontes, e entre eles a prática, uma mistura de saberes que segundo Monteiro (2007), reúnem conteúdo, pedagogia e experiência profissional. Logo, pode-se compreender que “os docentes são sujeitos, com uma história de vida e profissional, e que produzem saberes na sua prática profissional, em que a dimensão educativa representa uma dimensão estratégica e fundamental. (Monteiro, 2007, p.188)”

## **2.4 O ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma discussão sobre a História e Cultura Afro-brasileira**

O ensino de História no Brasil ao longo do tempo sofreu a influência etnocêntrica, que sobreponha a História Universal, da civilização (europeia) sob a História do Brasil. Nessa perspectiva, a história do Brasil era considerada um apêndice da história da civilização europeia. Contudo, o ensino de História passou por significativas mudanças no presente século, mediante a obrigatoriedade legal no currículo da educação básica, envolvendo as discussões sobre a história da África e da cultura afro-brasileira, da história dos povos indígenas ou das mulheres (Bittencourt, 2018). A entrada de educandos das classes populares, com “a ampliação dos anos de escolarização, as diversas medidas de incentivo à continuidade dos estudos para além da educação básica e a necessidade de construção de uma escola democrática e plural vem mudando a educação brasileira e o próprio ensino de História. (Carbonari, 2017, p.5)”.

É importante ressaltar que, a partir do século XX, predominava a concepção do ensino de História no Brasil com o intuito de criar uma identidade nacional. Contudo, a partir da década de 1990 foram levantadas discussões a respeito de quais conteúdos ensinar, bem como as concepções teóricas e metodológicas da disciplina de História, o que culminaria em considerar as reivindicações dos grupos sociais da época (Felipe e Teruya, 2010). Em consonância a esses debates, emergiu a compreensão de que os docentes e discentes caracterizavam-se enquanto sujeitos históricos e produtores desse conhecimento, colaborando assim para que “não mais fosse repassada uma história com um determinado grupo sendo retratados e

considerados como “receptores passivos, espectadores de uma história de heróis que compunha os personagens dos livros didáticos (Felipe e Teruya, 2010, p. 251)”

Nessa perspectiva, os grupos até então marginalizados ganham espaço, e representatividade social. Desta maneira Felipe e Teruya (2010), indicaram que na disciplina de História, foi reivindicado “uma perspectiva da história de todos os homens e não somente dos heróis”. (...) não era mais possível aceitar as narrativas com ênfase exclusiva na visão europeia. (p.251)”. Vale ressaltar que o grupo que fomentou as discussões acerca da discriminação racial existente no país, e que culminou em uma transformação e inserção da cultura negra nos currículos escolares, foi o Movimento Negro<sup>20</sup>. Um dos objetivos desse movimento era o de combater ao mito da democracia racial instituída na época, e ao mesmo tempo, fomentar um processo de constituição da identidade positiva do negro, e a conscientização de seu grupo étnico na vida nacional (Felipe e Teruya, 2010,p .252).” É importante destacar que a escola é vista por muitos, tais como Freire (1989;2014), Moreira e Candau (2007), como um espaço de luta e resistência. Neste viés, Felipe e Teruya (2010), expõem que a instituição escolar reflete a porta de entrada para a construção de um Brasil constituído de diversas influências, caracterizando a formação e identidade de seu povo.

É importante elucidar que quando se opta pela apropriação da história pela perspectiva do colonizador em detrimento ao do escravizado, exprime-se de forma inconsciente a naturalização da discriminação racial, que se caracteriza, conforme aponta Almeida (2017), em um tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. Neste aspecto, Kilomba (2019) relatou que as vítimas reais do racismo, no entanto, são rapidamente esquecidas. Neste caso, há de se adicionar que são também silenciadas. O racismo, portanto, não depende mais somente de uma ação consciente para existir (Almeida, 2017). Ele se reproduz com o silêncio e redirecionamento do olhar, da percepção, e da abordagem curricular acerca dessa temática. Vale ressaltar que conforme apontaram Felipe e Teruya (2010, p. 252), durante um século, “a história do negro e da cultura africana foi abordada de forma distorcida e estereotipada nos conteúdos curriculares da educação básica”. Logo, considerando os aspectos de uma História que inclua visões e perspectivas para além

---

<sup>20</sup> “O movimento iniciou-se em São Paulo na década de 1970, em pleno regime militar, com o objetivo de combater o mito da democracia racial e denunciar que o Brasil é uma nação racista, na qual os negros estavam subrepresentados na maioria das instituições sociais. (Felipe e Teruya, 2010, p.252)”

das consideradas tradicionais, é necessário ressaltar as normativas que tratam, especificamente da História e cultura Afro Brasileira dentro do ensino.

Neste sentido, um ensino de História que não contemple e/ou aborde as perspectivas desse povo não favorece à compreensão da historicidade da vida social, tais como a superação das visões imediatistas, fatalistas, que naturalizam o social, conforme indicou Monteiro (2007). Outro fator importante reside no perigo do negacionismo histórico, vigente na realidade brasileira, que é reforçado pelo neoconservadorismo atual, que segundo Brito e Júnior (2021) tendem a apresentar fatos histórico, por meio de uma história paralela a realidade, calcada em uma mobilização do passado na construção de narrativas próprias. Os autores reforçam que essa ação se caracteriza por uma “falta de contextualização histórica, superficialidade crítica documental e a consolidação de versões reacionárias e conservadoras com propósitos partidários claros (p. 233)”. A partir disso, é urgente o estabelecimento no ensino de História das culturas que, segundo Brito e Júnior, (2021), têm sido silenciadas, mistificadas, ocultadas e minimizadas.

Destaca-se, nesse sentido, portanto, a Lei n. 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". A Lei n. 10.639/2003 determinou o ensino de história da África e cultura afro-brasileira em todo o sistema educacional brasileiro, e surgiu como um processo de luta pela superação do racismo na sociedade brasileira, tendo como protagonistas o Movimento Negro e os demais grupos e organizações partícipes da luta antirracista (Gomes, 2005).

Felipe e Teruya (2010), indicaram que ainda hoje, permanece uma historiografia calcada no relato dos grandes fatos e feitos dos chamados heróis nacionais, que prioritariamente são brancos, silenciando ou deixando de forma periférica a participação de outros grupos ou classes no processo histórico do país. Em função disso, a referida lei configura-se enquanto um tipo de discriminação positiva, que consiste em atribuir tratamento diferenciado aos grupos historicamente discriminados em busca da correção ou mitigação das desvantagens causadas pela discriminação negativa, que se constitui enquanto a diferenciação em caráter excludente (Almeida, 2017). Contudo, Gomes (2005) expõe que não basta a existência de leis, entretanto é prioritário a atuação do Estado em um caráter ativo, uma vez que “a discriminação de ontem pode ainda tingir a pele que se vê de cor

diversa da que predomina entre os que detêm direitos e poderes hoje (Gomes, 2005, p. 57)". Segundo Silva (2023, p.23):

Considerando a Lei 10.639/03 como um importante marco histórico, parte de um amplo e complexo processo que precisa ser lido de forma inter relacionada e que não pode se restringir aos aspectos formais dessa legislação, nos aproximando dos limites que perpassam a sua implementação, das permanências que demarcam a força do racismo na estruturação da sociedade brasileira e também das diferentes formas de apropriação dos sujeitos, que lhe dão sentido e significado, ao longo dessas últimas décadas, indicando tempos e percursos muito diversos e desiguais, com recuos e avanços, conquistas e rupturas que também não se estabeleceram de forma linear.

No que se refere ao ensino de História, ainda predominam, conforme aponta Felipe e Teruya (2010), os conteúdos e saberes históricos partindo da perspectiva étnico-racial de um país que "privilegia a branquia e valoriza, sobretudo, as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras (p. 254)". Assim, a história e cultura da África é sonegada, e vista, ainda, em muitos casos, como uma imagem exótica e desvinculada da história brasileira, e até mesmo da história Local. Neste sentido, em 2003, a Lei nº 10.639 surgiu como uma possibilidade de construção de uma sociedade livre de preconceitos, e democrática. Em busca de efetivar a sua aplicação, foi aprovada, em 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de História da Cultura Afro-Brasileira e Africana. Segundo Moraes (2015), a lei criou uma nova perspectiva para o ensino.

Contudo, ainda que tivesse avançado no combate à discriminação racial e social, os indígenas ainda não haviam sido contemplados. Diante disso, a Lei nº11.645/2008 alterou a anterior e estabeleceu nos ensinos Fundamental e Médio, públicos e privados, a obrigatoriedade do ensino e estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. As referidas leis alteraram a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, que tem em seu artigo 26-A, em seu primeiro inciso, a indicação de um conteúdo programático que inclui diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir de dois grupos étnicos: o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil. Assim, promoveu o resgate das suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. O inciso segundo abordou que,

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar,

em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008)

A partir da exposição das referidas leis, comprehende-se que as mesmas, de certa forma, buscam se contrapor ao senso comum de se conceber a imagem negra enquanto inferior e discriminada. Costa (1983) apontou que o racismo não é somente uma questão de cor, mas do corpo também. Logo, o cabelo, os traços do rosto, o formato do corpo será atacado e considerado como outro, o diferente. No entanto, o outro só existe em detrimento de um grupo que tem o poder de se definir com a norma, a norma branca (Kilomba, 2019). Sendo assim, as crianças não se veem representadas, bem como ainda buscam se equiparar, e parecer com o tido como padrão, e isto ocorre em atividades básicas dentro da sala de aula. Na Educação Infantil, por exemplo, quando é solicitado que realizem o desenho de si mesmos, é comum ter-se a confecção de desenhos seguindo um mesmo padrão, cabelos loiros, lisos e com o lápis tido como o “cor de pele”. Felipe e Teruya (2010), por sua vez, indicam que a convivência com a imagem estereotipada causa danos psicológicos e morais, bloqueando o desenvolvimento da personalidade étnica e cultural do afrodescendente. Nesta perspectiva, essas políticas educacionais são extremamente relevantes para a constituição de um autoconceito de crianças fortes etnicamente. Pois, segundo Silvério (2002 apud Moraes, 2013, p.), “a identidade é moldada a partir do reconhecimento que o outro possui de nós”.

Portanto, o trabalho com o autoconceito do educando, fazendo-o reconhecer e valorizar as suas raízes, permitirá com que não mais tenha que fingir ser aquilo que não é, ou com que negue suas raízes com o intuito de ser reconhecido. Tal fato só será possível em um ambiente escolar que favoreça não somente a representatividade, mas que conceba a reflexão acerca das contribuições para a formação da identidade nacional que está calcada não somente em raízes, europeias, como também em raízes negras e indígenas. A nacionalidade, por sua vez, se constitui como um elemento fundamental na construção das identidades, todavia o conceito de nacionalidade é forjado pelos condicionamentos impostos pelos interesses dos grupos dominantes (Canclini, 1994).

Contudo, após anos do estabelecimento da obrigatoriedade do ensino e cultura afro-brasileira, ainda se tem desafios a serem enfrentados no cotidiano escolar.

Segundo Felipe e Teruya (2010) na escola, é necessário que seja suscitado não apenas o consenso da existência da pluralidade étnica, ou seja a diversidade étnica, mas o reconhecimento dos conflitos existentes neste cenário, bem como os embates sociais emergentes desta condição. Logo, a lei não se trata de uma diversidade na perspectiva “assimilacionista, em que uma cultura dominante objetiva assimilar uma cultura minoritária em condições desiguais e com oportunidades menores no sistema educacional e social. (p. 257)”. Contudo, os autores supracitados indicam que deve haver uma formação de um novo perfil docente, que se apropriem dos saberes sobre a história e cultura afro brasileira, e que segundo ele, principalmente dos docentes que atuam nos anos iniciais, tendo em vista que recebem uma formação polivalente, e, portanto, necessitam de uma formação voltada para esta temática. Contudo, é importante salientar que a obrigatoriedade do ensino de história e da cultura afro-brasileira e africana não visa a mudança do foco do ensino de História de raiz europeia para a africana. Seu objetivo está, segundo Felipe e Teruya (2010), em fomentar nos currículos escolares um olhar para os conflitos e influências da diversidade cultural, racial e social na realidade brasileira.

Ao se pensar no ensino da História e Cultura Afro Brasileira, comprehende-se que a história local, e as vivências e particularidades dos educandos são fontes de análise. Quando se parte do ensino da história local e transcende ao ensino global, há a possibilidade de além de conferir significância aos conceitos estudados, a compreensão de um determinado fenômeno (global), imerso na realidade cotidiana do educando. Tal argumentação é reforçada por Cainelli (2008), quando menciona que há a possibilidade das crianças serem capazes de raciocinar de forma elaborada, no momento em que são criadas condições de aprendizagem significativas em relação às suas vivências.

Neste sentido, o desenvolvimento do pensamento histórico se articularia com o modo de pensar de cada criança a partir daquilo que lhe é significativo, distinguindo as questões históricas a partir do momento em que faz inferências e diferencia a história disciplina das outras maneiras de representar o passado, sejam elas espontâneas ou não (Cainelli, 2008, p.99).

Há de se estabelecer e reforçar que, como aponta Seffner (2019), toda aula de História pode ter como um dos seus objetivos viabilizar condições para que os educandos interroguem a si e sua própria historicidade, a fim de que se percebam enquanto seres produzidos e produtores de processos históricos. Ainda

parafraseando Seffner, o destino no ensino de História é permitir com que nas aulas sejam suscitadas aprendizagens significativas, e, segundo o autor, os conteúdos aprendidos e as formas pedagógicas vivenciadas promovam a diferença na vida da classe. Nos anos iniciais, devido à necessidade de investimento no processo socializador, permanecem abordagens pedagógicas voltadas para a identificação de questões no/e do cotidiano. Contudo, é necessário avançar ao aprofundamento dos conhecimentos científicos, os quais possibilitam ir além das vivências cotidianas ou da aparência dos fenômenos sociais (Oliveira e Caimi, 2014). O mundo em que o educando vive não nasceu pronto, não está sempre igual, as tradições se modificam, alguns valores alteram-se. Neste sentido, um ensino para a criticidade pode possibilitar um olhar para a realidade, a fim de resgatar, identificar e discutir as implicações e os conflitos existentes.

## **CAPÍTULO 3 - Os saberes docentes no ensino de História nos anos iniciais: uma breve discussão da educação pública em Campos dos Goytacazes/RJ**

Este capítulo discorreu, primeiramente, sobre os procedimentos metodológicos da pesquisa realizada no município de Campos de Goytacazes/RJ, na qual entrevistou 6 professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental na disciplina de História na rede pública. Posteriormente, foi proposta uma articulação, no âmbito da história local, a partir do resgate da historicidade do município de Campos dos Goytacazes, e as discussões relacionadas à lei 11.645/08. A partir dos dados coletados nas entrevistas semiestruturadas, e, das contribuições de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Freire (1989; 2014), Saviani (2016); Bittencourt (2008) e Pimenta (2017), dentre outros, foi possível a análise e sistematização dos dados, que demonstraram fragilidades no ensino de História nos anos iniciais provenientes de políticas educacionais traçadas por anseios e perspectivas neoliberais.

### **3.1 A metodologia adotada e a caracterização dos sujeitos de pesquisa.**

A fim de compreender como os professores articulam os saberes para a sua prática docente na disciplina de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, diante do avanço do projeto neoliberal e da implementação da BNCC, especialmente nas temáticas relacionadas à História e Cultura Afro-Brasileira, optou-se neste trabalho, por uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo, na qual considerou-se a preocupação em conhecer a manifestação e o processo de análise do fenômeno destacado (Silva, 2015). Em função disso, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre os temas anteriormente mencionados, além de entrevistas semiestruturadas com 6 professores da rede municipal de Campos dos Goytacazes/RJ.

No que tange à escolha do *locus* de pesquisa e dos sujeitos, é válido ressaltar que a escolha em realizar a pesquisa no município de Campos dos Goytacazes, se deu por dois fatores: a) a possibilidade de uma pesquisa com possíveis dados mais consistentes, devido a maior densidade demográfica do município e sua centralidade na região Norte fluminense, b) a necessidade de estar presente no município para cursar as disciplinas do mestrado, o que ocasionou na mudança da pesquisadora para a cidade<sup>21</sup>. O município de Campos dos Goytacazes está situado na região do Norte

---

<sup>21</sup> A presente pesquisadora é proveniente do município de Carapebus/RJ

Fluminense do Estado do Rio de Janeiro, com cerca de 483.540 habitantes, sendo 279.300 pessoas que se autodeclaram negras (soma de pretos e pardos), segundo o Censo Demográfico de 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>22</sup>. O município possui, segundo o IBGE no ano de 2023, cerca de 307 unidades escolares voltadas ao ensino fundamental, com cerca de 64.513 alunos matriculados, e com em média 3.965 docentes atuando na rede municipal pública de ensino.

### ***Apresentando o *locus* da pesquisa: Campos dos Goytacazes/RJ e o entrelaçamento com a História afro-brasileira.***

O município de Campos dos Goytacazes apresenta possibilidades e nuances essenciais para a temática tratada nesta dissertação, tendo em vista a sua história e cultura entrelaçada com a composição nacional, assim como a sua composição étnica relevante. Em síntese, Campos possui uma história relevante e crucial a este trabalho devido às marcas da cultura e da história afro-brasileira na constituição da cidade. De acordo com Soffiati (2013), o município de Campos é caracterizado por ser a maior planície do estado do Rio de Janeiro, com cerca de 8.300 km<sup>2</sup>. É um espaço de restinga, com rios (o Rio Paraíba), lagos e lagoas próximas que reverberou em inundações corriqueiras com as cheias, o que desencadeou a concentração de pessoas no ponto mais elevado da cidade, hoje conhecido como a região central do município. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2022, o município era habitado por aproximadamente 483.540 pessoas.

---

<sup>22</sup> Ver mais em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em 16/02/2025

Figura 7 – Mapa de localização de Campos dos Goytacazes/RJ



Fonte: Costa, Polianov e Alves (2008)

No que se refere ao contexto histórico e econômico, é necessário ressaltar que o Brasil ao longo de vários séculos teve como principal produto de exportação a cana-de açúcar. Historicamente, o município de Campos dos Goytacazes foi um dos principais representantes do cultivo da cana de açúcar no estado do Rio de Janeiro. No período de 1871 a 1872, cerca de 336.500 sacas de açúcar foram produzidas em Campos dos Goytacazes e entregues à metrópole do Rio de Janeiro (Marinho, 2017). Neste cenário, Campos foi elevado à categoria de cidade no século XIX, e seu crescimento ocorreu, fundamentalmente, a partir da atividade açucareira (Ferreiro e Oliveira, 2018). A partir da produção de açúcar mascavo, se destacou no século XIX por abastecer a metrópole (Rio de Janeiro) de forma relevante, tendo em vista ser um dos 10 itens essenciais na subsistência da época (Marinho, 2017).

A produção açucareira foi ancorada no trabalho escravo, a partir de relações extremamente assimétricas entre proprietários de engenhos, representantes da elite política e econômica local e mão-de-obra escrava, destituída de quaisquer direitos. A força de trabalho escrava conduziu o desenvolvimento econômico do município (Ferro e Oliveira, 2018) e, mediante a expansão da atividade açucareira, e, “por isso, nas primeiras décadas do século XIX, os produtores campistas intensificaram a

aquisição de escravos africanos adultos nos portos da província fluminense (Ferro e Oliveira, 2018, p.241)".

A população negra escravizada passou a ocupar a margem direita do Rio Paraíba do Sul, hoje conhecida como bairro de Guarus. Vale ressaltar que essa separação foi constituída não só em uma perspectiva física natural (o rio), como também na perspectiva moral, pois segundo Ramos (2020), ao serem considerados, em conjunto aos indígenas Guarulhos, como gentios e não cristãos, houve uma segregação moral. No século XIX, Campos dos Goytacazes teve três períodos de sua história que destacam a atividade açucareira no município, "a primeira de 1750 a 1830, cuja produção dos engenhos utilizavam tração animal; a segunda, que vai de 1830 a 1880, período dos engenhos a vapor (Lamego, 1974 *apud* Ramos, 2020, p. 78)". É importante ressaltar que, a posição estratégica do município, localizada em uma área de intercâmbio comercial que recebiam produtos de Minas Gerais e Espírito Santo, garantiu muitos investimentos do poder público da época na região (Chrysostomo, 2011)

A partir da alta produção de açúcar no final do século XIX, e na vigência do Império Brasileiro, a sociedade campista foi ocupada por barões, viscondes e comendadores, como representantes do poder político e econômico na região. É neste cenário escravocrata que emergiu, a partir de 1870 a primeira fundação da sociedade emancipatória voltada para o ideário da liberdade da população negra. Embora a criação desse movimento não tenha resultado no processo de libertação dos escravos, essa medida impulsionou outras iniciativas. A rebeldia negra campista contribuiu para que o município, a partir de 1884, fosse um dos focos abolicionistas antes da intervenção dos abolicionistas letRADOS. Em função disso, ações de intensa coerção e violência como punições e estratégias de coibição da reprodução desses ideários abolicionistas foram postos em práticas, pelo ministro da Justiça, chefe de política, delegados. A resistência dos escravos teve como resposta açoites e outras formas de humilhação que foram expostos diariamente (Ramos, 2020)..

Luiz Carlos de Lacerda, delegado do município e também jornalista, ao lançar o jornal Vinte e Cinco de Março em 1884 se dirigiu à sociedade campista com suas ideias consideradas radicais para a época, e tornou-se um dos principais alvos dos que naturalizavam a sociedade escravocrata da época. O jornalista realizou discursos que incentivavam à fuga e a organização dos escravos em quilombos, além de pedidos de exame de corpo de delito que impusessem fim nas punições da elite local;

a exibição dos instrumentos de castigo e a divulgação de fotos dos espancamentos e mutilações aos negros, o que resultou em diversos atentados. O jornalista e delegado considerava a rebeldia negra campista como a “a justa reação às misérias da escravidão” (Ramos, 2020).

Em 1887, a Campanha Abolicionista Campista participou do período mais violento da resistência ao sistema, diante do acirramento dos conflitos e da repressão. Surgiam muitos debates acirrados na Câmara, além da insatisfação dos inconformados com as leis abolicionistas anteriores vigentes no município, nas quais os fazendeiros ‘emancipavam’ velhos e incapacitados que passavam a ocupar o espaço público da cidade pedindo esmolas. É importante ressaltar que o fim da escravidão tenha sido motivado pela necessidade de expansão de mercados consumidores, transformando os antigos escravos em trabalhadores assalariados. Contudo, Ramos (2020) expôs que o fim do tráfico negreiro e, posteriormente, da escravidão, não alterou o lugar subalterno que é conferida à população negra no processo produtivo. O negro foi liberto em absoluta miséria, restando apenas o alocamento em espaços de descasos e insalubres.

Por causa da falta de remuneração digna e justa cabia-lhe apenas fixar moradia em condições precárias, insalubres e pouco estruturadas nas periferias e bairros mais afastados do centro da cidade. Além disso, os negros eram impedidos de frequentar determinadas organizações da sociedade, demonstrando a segregação sócioracial promovida (Ramos, 2020, p. 82)

Nesse ponto, cabe identificar as permanências do passado escravista no município, marcado por séculos de opressão da mão-de-obra escrava nas fazendas de açúcar da região. No contexto da reconfiguração da escravidão moderna, no ano de 2009, o município dispunha de 8 a 10 mil trabalhadores na economia canavieira, dos quais mais da metade não possuíam registros ou direitos. No mesmo ano, foram libertadas cerca de 280 pessoas em regime similar ao de escravidão, em função, principalmente da pressão e vigilância da Comissão Nacional para a Erradicação do Trabalho Escravo (CONATRAE)<sup>23</sup>, que vem atuando desde o início dos anos 2000. Contudo, a região ainda enfrenta muitos desafios nesse âmbito e, de acordo com o Observatório da erradicação do Trabalho Escravo e do tráfico de Pessoas no Brasil, entre 1995 e 2022, 982 foram resgatadas no município, o que corresponde a

<sup>23</sup>Fonte:<a href="https://reporterbrasil.org.br/2009/10/entre-a-morte-e-a-escravidao-em-campos-dos-goytacazes/#:~:text=Na%20cidade%20h%C3%A1%20entre%208,escravid%C3%A3o%20na%20cida%20e%20redondezas. Acesso em 14/02/2025.</a>

aproximadamente 57% de todo o território fluminense.<sup>24</sup> No ano de 2022, o município ocupou o 4º lugar nacional em número de vítimas do trabalho escravo no Brasil e, o 5º lugar no ranking de municípios com maior número de resgates<sup>25</sup>.

Contudo, o processo de modernização e tradição higienistas do século XIX foi incorporado ao urbanismo campista, que realizou transformações na área central de Campos, expulsando os trabalhadores pobres, em sua maioria negra, para áreas periféricas e insalubres, onde a infraestrutura ainda não chegava. Faria (2004 *apud* Ramos, 2020, p.82) indicou que as localidades que receberam a população negra pauperizada constituíam-se de pântanos, brejos e alagadiços. O bairro de Guarus, por sua vez, conforme supracitado, pelo quantitativo de negros e indígenas que há habitavam, permaneceram em um processo de estigmas e nomenclatura pejorativas, em que ser “do lado de lá” configura-se como uma espécie de tipificação discriminatória (Ramos, 2020).

Nas décadas de 1930 e 1970 o município foi o maior produtor de açúcar do Brasil e da América Latina. Entretanto, a partir dos anos de 1980, ocorreu um processo de crise das atividades sucroalcooleiras, que foram gradativamente substituídas pelas atividades petrolíferas. A exploração e produção de petróleo e gás na bacia de Campos foi um fator de diferenciação e diversificação não só para o município de Campos e Macaé, como também para o estado do Rio de Janeiro (Altoé, 2015). Essa condição afetou a configuração dos empregos ofertados, uma vez que requer mão de obra qualificada, deixando de fora uma parcela da população. Altoé (2015) mencionou ainda que a bacia petrolífera de Campos é a maior produtora de óleo e gás natural no Brasil, sendo responsável, no ano de 2002 por 82,35% de todo o petróleo brasileiro. Logo, essa diversificação na economia campista resultou “na criação de 30.000 novos empregos no complexo de extração de petróleo contra a perda de aproximadamente 35.000, somente no complexo açucareiro no município de Campos (p.47)”.

A partir do resgate da historicidade da região, é possível identificar e reconhecer a intensa coerção e as ações violentas com negros escravizados. Contudo, a notória participação do município para a economia do estado por décadas, aparentemente,

<sup>24</sup>Fonte: <https://j3news.com/2023/03/26/campos-lidera-ranking-do-trabalho-escravo-no-rio>. Acesso em 14/02/2025.

<sup>25</sup> Fonte: <https://www.prt1.mpt.mp.br/informe-se/noticias-do-mpt-rj/1482-mpt-rj-e-prefeitura-de-campos-dos-goytacazes-assinam-termo-de-cooperacao-contra-o-trabalho-escravo>. Acesso em 14/02/2025.

se sobrepõe e/ou camufla o palco em que ocorreu a violência escravista, em meio às marcas e vestígios de punição, violência, tensão, miséria, segregação e humilhação ao negro presentes na cidade. A partir disso, e considerando não só a presença, bem como a importância dos negros para o progresso da região, é possível compreender as marcas existentes na cidade, que revelam a sua identidade e evocam a sua história.

Nesse leque de contradições, o movimento negro campista, ao longo dos anos de 1950 e 1960, por sua vez, atuou de forma contundente na luta contra os resquícios do sistema escravista para os negros. Ramos (2020) destacou que o movimento perdeu espaço na medida em que ocorreu o golpe civil-militar. Entretanto, a partir de 1970, mediante o processo de diversificação da economia, e com a mecanização nas usinas, ocorreu uma contundente exclusão de força de trabalho, que Cruz (2003 *apud* Ramos, 2020, p.84) considerou como pistas a uma “persistência do processo de construção e reprodução da hegemonia das elites tradicionais”. Uma vez que manteve-se, apesar dos recursos provenientes da extração do petróleo, a reprodução de um cenário de baixa distribuição de renda para a população, mantendo assim indicadores socioeconômicos baixíssimos, que comprometem a qualidade de vida das classes mais pobres.

A partir da década de 1990, Campos instituiu a primeira secretaria municipal de promoção da igualdade racial do Brasil - A Secretaria de Política Pública para Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003. Isso ocorreu no contexto em que o presidente Lula ocupou a presidência, e no qual vários movimentos sociais passaram a fazer parte do Estado. Em Campos, a SEPPIR surgiu a partir da Fundação Municipal Zumbi dos Palmares, no ano de 1997, é foi sancionada pelas mãos do então prefeito Anthony Willian Garotinho Matheus de Oliveira, com objetivo de, segundo Silva (2008, *apud* Ramos, 2020, p. 86) “promover a preservação dos valores culturais, sociais e econômicos da influência negra na sociedade brasileira e recuperar a sua memória histórica e cultural com o objetivo de infundir nos jovens um merecido autorrespeito coletivo, substituindo o sentimento de vergonha e frustração que a sociedade dominante instalou na consciência dos afro-brasileiros como única herança deixada por seus ancestrais.”

Contudo para além da institucionalização da questão negra no município, por meio da SPPIR, Carvalho e Almeida (2020) chamaram a atenção para a recente atuação de movimentos identitários, que estão presentes nos conflitos sociais e

coletivos aos longo das décadas de 2000 e 2010, tais como: Movimento Negro Unificado (MNU), da Escola de Arte e Cultura População Mão Negras, Coletivo Negro Mercedes Baptista da UFF, Coletivo Negro José do Patrocínio da UENF e Fórum de Religiões Afro-Brasileiras (FRAB). Na perspectiva das autoras, esses coletivos vêm ocupando um papel estratégico em denunciar ações de intolerância religiosa<sup>26</sup> no município, assim como de racismo nas escolas, no comércio local e em ações coercitivas da polícia contra pessoas negras<sup>27</sup>.

Nesta perspectiva, é interessante questionar se a História Local de Campos dos Goytacazes pode ser e/ou tem sido correlacionada à História e Cultura afro-brasileira dentro do processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, faz-se necessário definir que o conceito de História Local defendida neste trabalho difere da ideia de círculos concêntricos aplicada durante a ditadura militar. Na verdade, caracteriza-se conforme aponta Cavalcanti (2018), ancorado nas explicitações de Bittencourt, na compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência. Vieira e Dias (2021), por sua vez, destacam que o ensino de História a partir do local, permite com que os educando visualizem-se como “parte de uma história conectada a contextos mais amplos e que refletem, a partir do cotidiano e das suas relações sociais, sobre as mudanças e permanências com o passado. (p. 293)”.

Deste modo, a memória e a história local encontram-se interconectadas, e se configuram enquanto fontes documentais e objetos de estudo. No entanto, Cavalcanti (2018) chama a atenção para que não se analise, apressadamente, a compreensão da história local e memória enquanto pronta e definida, à espera de ser desbravada e descortinada. Contudo, comprehende que este ‘local’ é espaço de experiências da vida cotidiana, é um ‘lugar’ de atuação de diferentes sujeitos, e que devem ser problematizados, articulando-se assim com as questões macros. O autor, apoiando-

---

<sup>26</sup> No ano de 2019, Campos dos Goytacazes esteve entre as cinco primeiras cidades do estado do RJ em receber denúncias de intolerância religiosa, segundo dados divulgados pela Comissão de Combate a Intolerância Religiosa do Rio (CCIR), formada por pessoas de diversos segmentos religiosos, além do Tribunal de Justiça do Rio (TJRJ), do Ministério Público e da Polícia Civil. Além disso, vem sendo realizadas uma série de pesquisas sobre o tema, tais como: SILVA, P. H. Presença de umbandistas no espaço público da cidade de Campos dos Goytacazes: racismo religioso ou intolerância religiosa?. *Numen*, [S. I.], v. 27, n. 2, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/numen/article/view/45827>. Acesso em: 13 fev. 2025.

<sup>27</sup> Ver: DA SILVA, Luciane Soares. “Por que seria eu?” O caso Cássio: racismo e discriminação em Campos dos Goytacazes. *Terceiro Milênio: Revista Crítica de Sociologia e Política*, v. 1, n. 1, p. 64-76, 2013.

se nas ressalvas de Bittencourt, expõe ainda que ao compreender o ensino de História a partir da história local, é necessário atentar-se para não compreender ou reproduzir uma história ‘pequena’, marcada por harmonia de relações, com a ausência de conflitos, corroborando a uma narrativa da totalidade.

Contudo, deve-se evitar as generalizações, ou a compreensão da realidade tal como é, sem compreender a possibilidade de ser analisada em sua totalidade, considerando que não é autoexplicativa em si mesma. No entanto, é necessário compreender que o estudo da história local, ou a partir da história local prefigura a compreensão das redes de relações, do mosaico histórico construído ao longo do tempo, assim como as ações e transformações do homem no mundo sob o mundo. Logo, um ensino de História a partir da história local de Campos dos Goytacazes, seria a oportunidade de visualizar “os indícios das experiências do passado e suas faces na esquina, na rua, na padaria. (...) (Cavalcanti, 2018, p. 284)”. Logo, quando se quiser falar de África, não há a necessidade de partir do continente africano (tão distante), pode-se iniciar a partir da história local, uma vez que a sua constituição é proveniente do entrelaçamento das culturas, costumes e valores de diversos povos, e no caso do município de Campos, a cultura negra é parte relevante desta identidade e formação.

Mediante ao exposto, e considerando as marcas provenientes deste povo, é necessário discutir como tem sido dentro do ensino de História, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvido este trabalho docente. Considerando que nesta etapa do desenvolvimento dos educandos eles compreendem melhor do concreto para o abstrato, conforme aponta Piaget (*apud* Papalia e Feldman, 2013) é necessário identificar as estratégias de ensino utilizadas, os saberes profissionais emergentes da prática docente, bem como as fragilidades do ensino e as intercorrências políticas para este ensino. Assim, a fim de identificar como tem sido desenvolvido o ensino de História na realidade campista, e ressaltando a questão histórica do município, foram escolhidos professores que atuassem em bairros distintos de Campos, com o intuito de observar a existência de diferenças ou não no processo de ensino e aprendizagem na disciplina de História.

### **As técnicas de pesquisa e os sujeitos da pesquisa**

Foram entrevistados 6 professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo 5 mulheres e 1 homem. Foram realizadas entrevistas semi estruturadas, divididas em blocos de perguntas definidas pelos seguintes códigos: (ID) -

**Identificação Pessoal; (FAP) - Formação acadêmica e vida profissional; (BCL)-BNCC, Currículo e Livro Didático; (HP) - O ensino de História e práticas pedagógicas; (HH) - História Local e História da África.** É importante destacar que as perguntas foram do tipo semiestruturadas, podendo ter ocorrido acréscimos de questões ou pontos de acordo com o entrevistado, conforme indicam Manzini (2004), Gil (2008) e Silva, Ludke e Menga (2008).

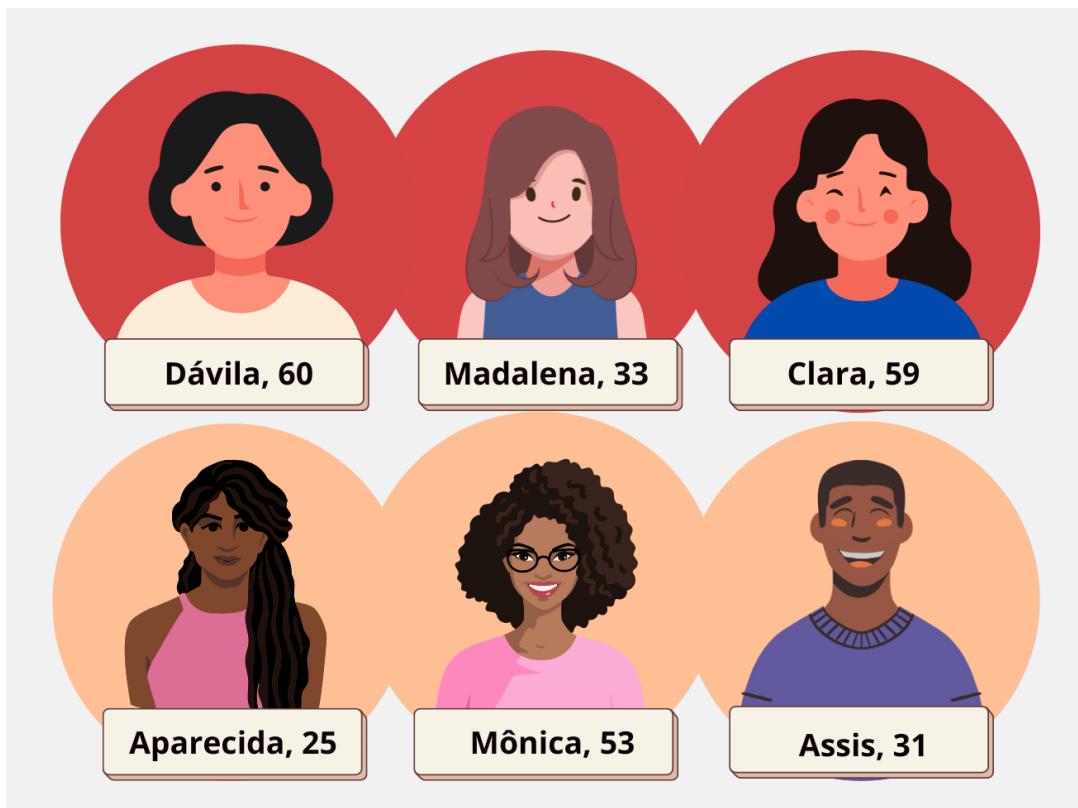
Manzini (2004) e Ludke e Menga (1986), destacam ainda, que a entrevista semi-estruturada se desenvolve a partir de um roteiro prévio e que não pode ser rígidamente aplicado. Isso possibilita adaptações, e no caso desta pesquisa, o acréscimo de perguntas, diante dos enfoques e ênfases que os docentes demonstraram em suas falas. Logo, no que diz respeito à escolha dos sujeitos, estes se deram por meio da técnica de amostragem não-probabilística do tipo bola de neve,<sup>28</sup> em que foram definidos 3 professores intencionalmente brancos e 3 intencionalmente negros. O objetivo dessa escolha foi fundamentado em alguns marcadores sociais, como gênero e raça/etnia, considerando a relevância da questão afro-brasileira a ser debatida nesta pesquisa. Pois, de acordo com Tardif, Lessard e Lahaye (1991), os professores recorrem a conhecimentos que vão além de sua trajetória escolar, como também de sua história pessoal e cultural. Logo, cabe a justificativa do porquê entrevistar professores brancos e negros, a fim de sinalizar se a pluralidade não só de saberes, como a pluralidade étnica- racial influencia no processo de ensino e aprendizagem.

Desta maneira, foram realizadas as entrevistas entre o período de agosto de 2024 a setembro de 2024, de maneira remota, com duração média de 1h cada, salvas no google drive. As entrevistas foram realizadas remotamente em função das demandas dos docentes, que foram resistentes à possibilidades de encontros presenciais, devido à dificuldade em conciliar a sua extensa jornada de trabalho. Portanto, foram realizadas de maneira online, pelo Google Meet, com a gravação autorizada da entrevista, e com o Termo de Livre Consentimento Esclarecido assinado (TCLE) (em apêndice). Desta maneira, têm-se o seguinte perfil de entrevistados:

---

<sup>28</sup> Esta técnica consiste em uma forma de amostra não probabilística que utiliza cadeias de referências. Em que é utilizado o conhecimento das pessoas pertencentes ao grupo estudado, ou reconhecidos por estas para localizar/informar outros sujeitos para o estudo em questão (Vinuto, 2014).

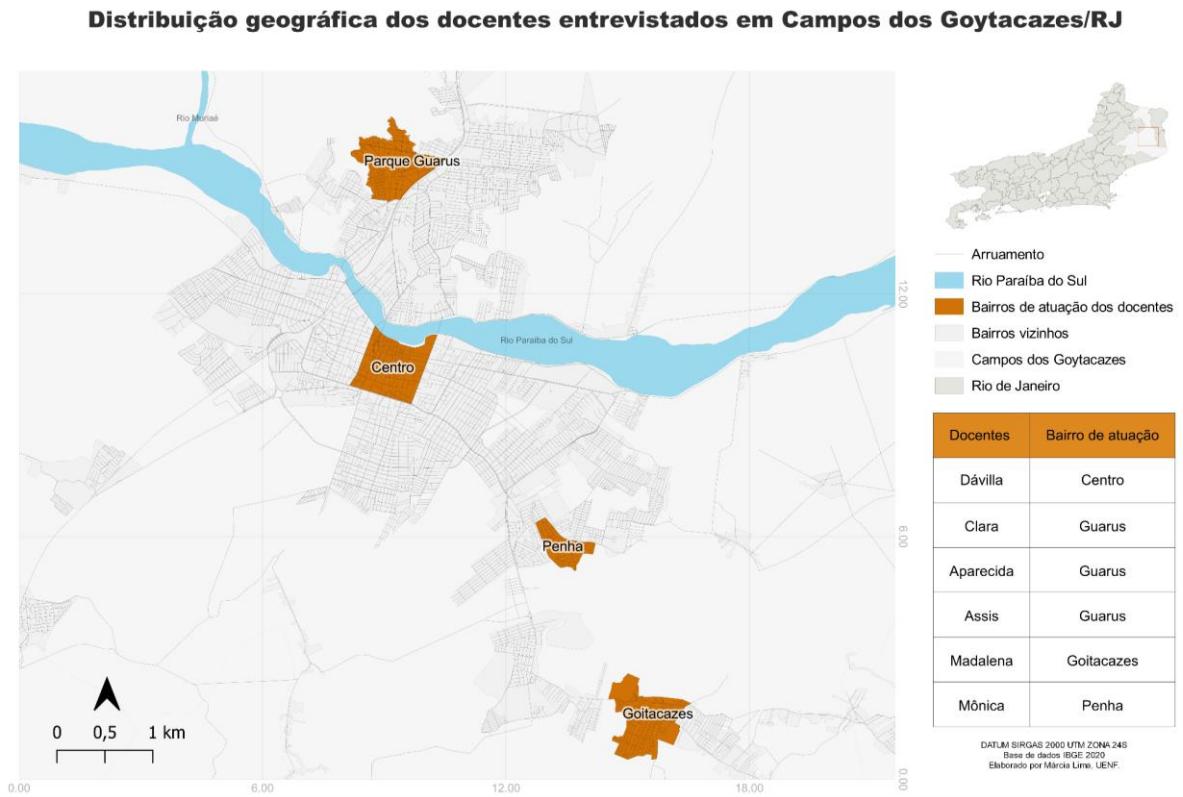
Figura 8 - Perfil dos sujeitos da pesquisa



Fonte: Confeccionado pela presente pesquisadora (2024)

Os docentes entrevistados foram 5 mulheres e 1 homem, em que se autodeclararam respectivamente, em brancas (3 mulheres), pretas (2 mulheres) e pardo (1 homem). Os nomes atribuídos são de maneira fictícia, a fim de preservar a identidade dos docentes. No que tange à posição geográfica que ocupam na cidade de Campos dos Goytacazes/RJ, buscou-se identificar em qual região da cidade estão atuando, e se alteram a dinâmica das aulas. A seguir, têm-se o gráfico dos professores e seus respectivos bairros de atuação.

Figura 9 - Mapa da localização da atuação dos docentes

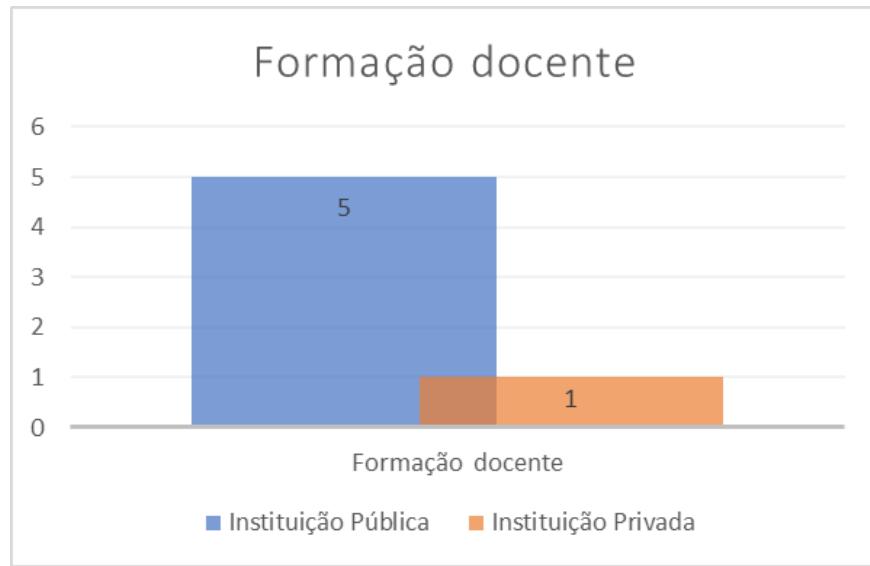


Fonte: Dados coletados nas entrevistas (2024)

### 3.2 O perfil do docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental

A partir do bloco de perguntas acerca da Identificação pessoal e Formação Acadêmica e vida profissional, respectivamente os códigos ID e FAP, foi possível obter dados em relação à formação docente, tempo de magistério, preferências por disciplinas dos docentes entrevistados. No que tange à formação dos docentes, constatou-se que a maioria obteve seu processo de formação inicial em uma instituição pública, cerca de 5/ 6 entrevistados tiveram a sua formação inicial realizada em Instituição Pública.

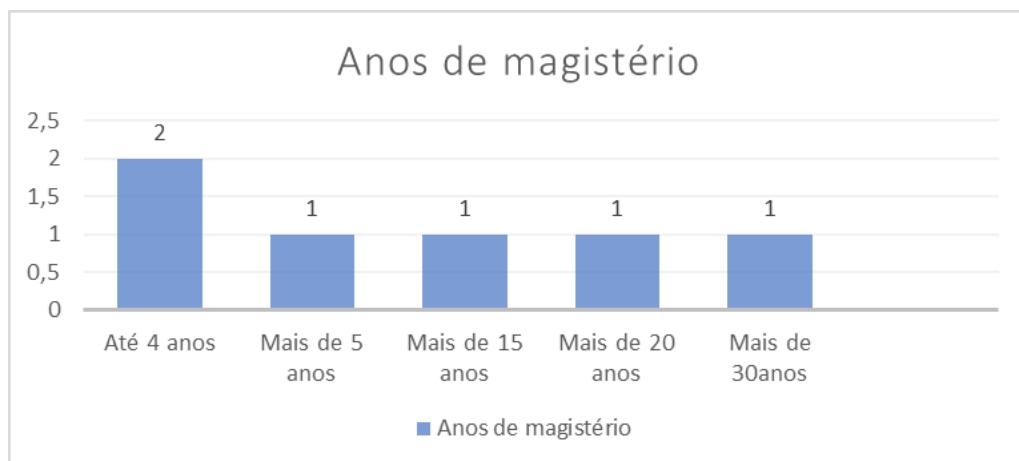
Gráfico XX: A formação docente



Fonte: Dados coletados nas entrevistas (2024)

No que diz respeito à situação empregatícia dos docentes, observou-se um equilíbrio entre os entrevistados, em que metade são concursados (3 docentes) e a outra metade (3 docentes) encontram-se em estado de contrato provisório com a Prefeitura Municipal de Campos dos Goytacazes/RJ. De acordo com as entrevistas, é possível pontuar que são professores relativamente experientes, pois metade deles (3 docentes) tem mais de 10 anos atuando na educação básica.

Gráfico 1: Anos de magistério dos docentes



Fonte: Dados coletados nas entrevistas (2024)

Estes dados indicam que quatro professores entrevistados têm mais de cinco anos de experiência na carreira docente, o que sugere um conhecimento significativo

para reconhecer tanto as possibilidades quanto os desafios do ensino, bem como as dificuldades e facilidades durante o processo de ensino e aprendizagem. É importante considerar que a interpretação desses dados pode fornecer indícios de como os professores atuam em sala de aula, pois mediante as falas explicitadas, pode-se captar a expressão dos saberes profissionais, definidos por Tardif, Lessard e Lahaye (1991), ora como **temporais**, quando desenvolvem suas certezas e práticas, rotinas, e ‘transmissão da matéria’ provenientes do saber experiencial (o tempo). Ora, podem agir com saberes de cunho **plural e heterogêneo**, com conhecimentos provenientes não somente de sua história escolar, como também de sua história pessoal e cultural. Ou **personalizados e situados**, quando indicam o desenvolvimento de atividades e estratégias de ensino de acordo com uma necessidade específica da turma.

Não com a finalidade de classificar os professores, mas de demonstrar os variados saberes que um único professor pode recorrer em sua prática de ensino, parte-se da análise das falas de duas professoras com décadas de atuação em sala de aula, considerando os saberes que demonstram, e a sua mobilização durante o processo de ensino e aprendizagem. Têm-se, por exemplo, a Clara, professora há 18 anos no município, que destaca

**Clara:** Experiências, promover experiências na sala. Eu quero que ele leia, a minha preocupação é que o aluno leia (grifo nosso), pelo amor de Deus, eu não vou perder tempo, não vou ser hipócrita e dizer que não, não faço. “Ah, história e geografia - ter experiências. caminhar em torno do bairro.” Não, eu não saio com a criança, é muita responsabilidade, a escola, o bairro não me permitem fazer isso. Muito mal ando dentro da escola mesmo, não dá pra dizer que eu faço o que não faço. É pouco? é pouco, mas o aluno não sabe nem ler e escrever..E as família, essa questão mesmo, etnico racial, com o ensino fundamental I é muito complicado, tudo o que eu falo lá, que eu proponho, as pessoas levam para a área de: “ Ah, não, minha religião não permite”. Então, eu não quero conflitos, não quero problemas com pai e mãe. **E eles querem isso também, que o filho leia e escreva, e é isso ai e ta tudo bem, a gente tem que ver que a realidade é essa, e ainda bem que ela quer que a criança aprenda a ler e escrever. Porque a minha preocupação é essa mesmo.**

Embora a professora tenha expressado em sua fala preocupação e interesse pela relevância dos conhecimentos históricos, ainda permanecem alguns pontos em aberto, devido ao foco e à pressão para o aprendizado da leitura e escrita, além da interferência dos pais, que limita a abordagem de determinadas temáticas. No entanto, essa fala permite, ainda, a compreensão de algumas certezas desenvolvidas, possivelmente, com a sua trajetória escolar. Contudo, é possível identificar a

mobilização de um **saber temporal**, uma vez que indica o seu saber experencial, de 18 anos, contundente em suas escolhas dentro da sala de aula, e no planejamento de suas aulas.

A professora Mônica, por sua vez, com 31 anos de experiência no município, demonstra como este saber temporal pode ser um aliado à sua prática cotidiana, uma vez que expõe:

**Mônica:** A gente recebe, e a gente vai e faz um planejamento bimestral, então esse bimestre vamos trabalhar isso e isso. Mas, o que acontece, depois quando você começa no andar da carroagem no bimestre, você vai ver que alguma coisa não deu, ou você percebe que aquilo ali é muito essencial para o aluno, você passa para o bimestre seguinte, se não, ele já vai ver no ano seguinte, e dá pra poder aguardar... É primordial que ele aprenda aquilo que você está colocando como objetivo principal ali?

Então, você vai ver o que é mais importante pra ele e deixa aquele outro pra ele ver no ano seguinte ou bimestre seguinte.

Nesse contexto, seu conhecimento prático permitiu desenvolver a habilidade de organizar os conteúdos a serem lecionados, assim como identificar os conhecimentos essenciais dentro da variedade presente no currículo escolar. Logo, subentende-se que o saber temporal, contribui tanto para uma prática que conforme indica Tardif, Lessard e Lahaye (1991), enrijecem seus conhecimentos, quanto para o desenvolvimento de truques do ofício, em rotinas, e em modelos de gestão da classe.

Contudo, essas mesmas professoras, mobilizam saberes que estão no caráter plural e heterogêneo, e personalizados e situados (o desenvolvimento de atividades e estratégias de ensino de acordo com uma necessidade específica de uma turma), quando, por exemplo, Clara destaca:

**Clara:** O livro está ali na minha mão, se tem um texto que vai falar de ruas, pessoas que dão nomes às.. se está falando de uma rua de São Paulo, porque eu vou perder tempo falando? Eu levo um texto, uma foto da rua daqui, e vou falar daqui. E alguma outra coisa do livro eu aproveito. Eu não entendo ... Tem muito essa fala.. Presa o porquê?

Eu levo vídeos, músicas - de Arnaldo Antunes - pequeno cidadão, porque tem haver com a questão quando eu falo das comunidades, e da responsabilidade do cidadão de cuidar do patrimônio, uma coisinha a mais que eles vão compreender.

Nesta fala, é notório, que a professora se dispôs de saberes provenientes de sua história pessoal e cultural, por ser campista e conhecer bem a cidade, ou seja, mobilizando um saber plural e heterogêneo, conforme tipificado por Tardif, Lessard e Lahaye (1991). Assim como, mobilizou um saber personalizado e situado, onde

desenvolveu uma estratégia específica à necessidade dos educandos, por meio de fotos e músicas que fazem parte da constituição de sua personalidade. O perfil docente é um fator importante a ser analisado, uma vez que cada professor poderá desenvolver estratégias diferentes, considerando as suas preferências e habilidades. No mesmo sentido, a docente Mônica mobiliza os mesmos saberes com abordagens diferentes, caracterizando que a história, cultura e personalidade do professor, podem evocar estratégias diversas. A professora destaca:

**Mônica:** Trabalho e faço pesquisa com os alunos, no ano que a gente estava com os alunos no 5º ano, fizemos jornais, questionários para os alunos levarem para casa para fazerem pesquisa, para saber quem era descendente de escravizados, ou como que era na família. Quem tinha na família alguém, o avô ou avó. Então, a gente procura estar desenvolvendo com os alunos. Eu fiz uma... você quando começou me fez uma pergunta, se eu era preta, morena, e tudo. Eu já fiz isso com eles, e aí eu levei um espelho e eles começaram a olhar no espelho. E eu pedia que ele começasse a olhar aquela pessoa que estava ali, e como ele se reconhecia, aí coloquei no quadro assim: preta, branca... e fomos fazendo uma... foi aula de matemática, junto com aula de história e geografia, junto com português, e fomos fazendo um gráfico.

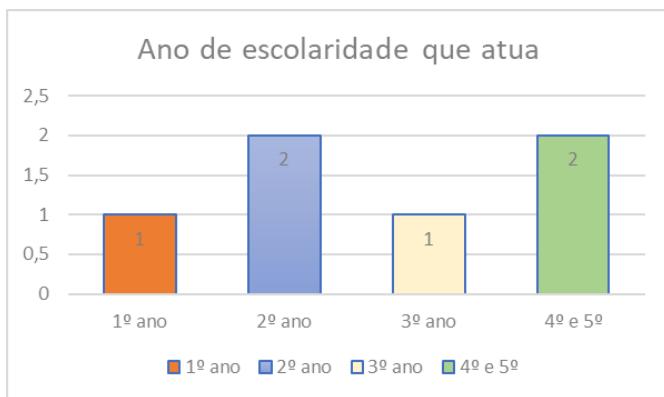
No primeiro momento, eu comecei assim, eu não disse ao aluno o que que era, eu não fiz nenhum tipo de abordagem inicialmente para tendenciar.

Nessa explicitação, percebe-se que a professora adotou uma estratégia que envolvia a família dos educandos. Além disso, a relevância atribuída à cor e a articulação com outras disciplinas sugerem uma postura mais flexível em suas práticas, favorecendo a interdisciplinaridade, isto é, a ampliação da compreensão de um tema ou conteúdo a partir da correlação entre distintas áreas de conhecimento. É possível, ainda, identificar como a professora abordou uma temática cara ao ensino de História com significância aos educandos, trazendo reflexões sobre suas identidades, assim como a promoção de um espaço para debates e desconstrução de estigmas. Deste modo, é possível compreender que as ações educativas do professor, conforme indica Tardif (2000, p.11), estão envolvidas a uma história de vida, às suas emoções, ao seu corpo, aos poderes, a “uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem.”. Quando questionados, no bloco de perguntas FAP (Formação acadêmica e vida profissional), a respeito de suas trajetórias profissionais e preferências de trabalho no Ensino Fundamental, foram propostas as seguintes questões:

**FAP :** Você poderia falar um pouco da sua trajetória profissional?

Os docentes percorreram um caminho em que explicaram desde onde começaram, até onde estão atualmente, bem como indicaram algumas de suas angústias, dificuldades e possíveis vantagens em suas visões sobre o ano de escolaridade que atuam. Logo, o gráfico a seguir sistematiza o ano em que os docentes entrevistados, no momento da pesquisa, estavam atuando:

Gráfico 2: Ano de escolaridade da atuação docente



Fonte: Dados coletados nas entrevistas (2024)

A partir disso, é possível identificar que os docentes entrevistados atuam em anos de escolaridade diferentes, o que promoveu uma gama de respostas, com questões emergentes e entrelaçadas ao cenário atual do sistema educacional brasileiro.

De acordo com Clara, quando questionada com a pergunta (FAP - 12: Qual a etapa da educação básica que você prefere lecionar?). A docente menciona que,

**Clara:** Eu sempre pego o ciclo de alfabetização que vai até o 3º ano, e eu pego o segundo ano. Eu me dedico bastante ao segundo ano, eu considero o ponto chave, pois a criança sai do pré, e vai para alfabetização, que é um processo bem difícil.

O ciclo de alfabetização, de acordo com a BNCC (2018), ocorre do 1º ao 3º ano do E.F. A docente Madalena, quando questionada da sua preferência, explicou que o 3º ano, por exemplo, considerado uma de suas preferências, demanda mais trabalho docente, tendo em vista a necessidade de alfabetização, o que requer intercalar com os conteúdos programados de outras disciplinas, incluindo a História. A docente menciona que,

**Madalena:** Eu gosto tanto do 3º quanto do 4º, mas o terceiro você ainda pega o período da alfabetização, que vai do 1 ao 3 ano, então eu acho que... é bom, eu gosto, mas eu penso que a gente tem mais trabalho, porque você tem que dar o conteúdo e você precisa alfabetizar aqueles alunos que não estão alfabetizados, e você precisa intercalar com as atividades de português, por exemplo, adjetivos, sinônimo, diminutivo, aumentativo.

Aparecida, por sua vez, quando questionada com a mesma pergunta, sobre a sua preferência em trabalhar em qual etapa da educação básica, mencionou que prefere o Ensino Fundamental, mas apresenta questões específicas. De acordo com a docente, uma das vantagens do E.F para a Educação Infantil, que ela já atuou, está na autonomia discente, em contrapartida, esta etapa da educação possui burocracias que as chateiam. A docente explicita:

**Aparecida:** Então, a autonomia do Ensino Fundamental é o que mais me cativa, e o que mais me deixa chateada são as burocracias, porque eles fazem inúmeras avaliações do governo. Eles fazem inúmeras avaliações do governo. Inúmeras avaliações, que são assim **DESUMANAS (grifo nosso)**. Eles tem uma prova de fluência que eu posso te mandar depois para você olhar, ela é péssima, e só resumindo... Em uma folha eles tem várias palavras para ler em 1min03s e eu vou gravando eles lendo as palavras. Na outra folha, eles têm pseudo palavras, não são palavras que fazem sentido, e aí é o mesmo tempo. E eles vão lendo. E na última folha é um texto que eles têm que ler em 1min03s, que não dá nem pra chegar na metade, e na hora de eu avaliar essa prova, eu tenho que pôr palavra por palavra na hora da avaliação de 20 alunos até onde ele parou, e no texto também tenho que fazer isso, colocar a última palavra que ele leu, e também tem prova de escrita, que é surreal.

**Essas questões que desgastam a gente, são questões, por exemplo, são avaliações de 22 questões para eles, no segundo ano, para avaliar o desempenho deles (grifo nosso).**

A partir deste ponto, e considerando algumas outras falas durante as entrevistas, foi possível observar que os professores nos anos iniciais do E.F encontram, em seu cotidiano, dificuldades específicas e diferentes uma vez que precisam se atentar à alfabetização e letramento dos educandos, por meio ainda, de avaliações do governo. De acordo com a literatura, é possível inferir que essas dificuldades são de cunho político-econômico (princípios do neoliberalismo na educação), o que interfere diretamente, mas ao mesmo tempo, subliminarmente, no processo de ensino. Neste sentido, o ensino de História sofre repercussões, uma vez que, conforme elucidado por Silva e Santos, (2023), a ênfase nas disciplinas de Português e Matemática, amplificadas pelas avaliações em larga, faz com que os

conhecimentos históricos nos anos iniciais ocupem uma posição subalterna no currículo escolar.

Logo, Madalena resume, que:

A escola quer o que? Que a criança saiba ler e escrever, vamos falar a verdade. A gente não pode ficar tapando o sol com a peneira, **eles querem que a nota do IDEB (grifo nosso)**, do município aumente, dentro de que a criança saiba ler e escrever."

Deste modo, suscita-se a questão da autonomia docente, e define-se a nova tendência pedagógica, que Saviani atribui como o neotecnismo, pois, de acordo com Gois e Paim (2022), os processos educativos são orientados por políticas educacionais que são testadas por avaliações em larga escala. Por sua vez, é possível inferir que a falta de autonomia docente reside no fato de que, o tipo de abordagem pedagógica que é feita dentro da sala de aula é de alguma forma influenciado e/ou definido pelas avaliações. Desta maneira, é possível compreender que o processo de ensino e aprendizagem dentro do sistema neoliberal está voltado aos fins, e menos aos meios. As avaliações tornam-se não só o centro, mas também o norte deste processo. Pois,

as políticas públicas em educação estão diretamente ligadas por essas avaliações, uma vez que, a partir de seus resultados, os governantes formulam programas de formação docente, documentos orientativos, propostas curriculares, entre outras ações. Assim sendo, entende-se que tanto as políticas públicas como as avaliações de larga escala (especificamente aquelas relacionadas à alfabetização) interferem diretamente na prática docente (Gois e Paim, 2022, p. 22).

Neste viés, predominam enfoques voltados à alfabetização, são o resultado das avaliações. Por sua vez, as avaliações em larga escala podem reduzir a qualidade do ensino, uma vez que o que se preconiza é a aquisição do conhecimento, e não a construção do mesmo, tendo em vista os critérios determinados pelo mercado. Assim sendo, o enfoque na alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem sentido, pois a importância de ler e escrever reside na capacidade de responder às exigências que a sociedade faz constantemente. As escolhas do que avaliar, e como avaliar revelam as prioridades e a posição política dos que fazem as políticas educacionais. Tal fato, contribui para que sejam disseminadas as mesmas desigualdades e estigmas dentro do ensino.

Este cenário, segundo as explicitações de Aparecida, provoca frustração, e a docente acrescenta:

**Aparecida:** Eu me sinto frustrada, como eu sei que minha turma está avançando, porque eu estou com eles desde o início do ano, e essa avaliação me mostra que eles estão de intermediário, para uma turma de nível baixo. E eu sei que não é a realidade deles, me frustra como professora, e eu fico pensando neles também, porque eles se esforçam para estar onde eles estão.

Não dá para anular o esforço deles. Eu sei da realidade de cada um, porque a gente conversa bastante. e eu sei que ali, por exemplo, o pai não é alfabetizado, e aí como que o pai vai ajudar o filho a fazer uma atividade em casa, se ele não é alfabetizado.

Eu sei da dificuldade de cada um deles. **Então, isso é muito frustrante, essas avaliações são frustrantes** (grifo nosso)"

Quando as avaliações elencam um nível que a turma está, mas que não condiz com a evolução da turma ao ponto que partiu, revela a deficiência das avaliações em larga escala, pois partem sempre do mesmo ponto, entretanto, de acordo com o princípio pedagógico, é sabido que cada turma possui suas especificidades, e um contexto específico. Logo, é incoerente conceber que todos os educandos, em diversas realidades do mosaico brasileiro, partem de um mesmo ponto. Neste sentido, Mônica explicitou as dificuldades que o esquema de habilidades e competências, partindo de uma realidade compreendida como a geral, pode causar em uma realidade que não se adeque ao esperado. A docente mencionou que:

**Mônica:** Esse aluno sai do primeiro ano, e ele tem até o terceiro ano para ser alfabetizado, quando ele não é alfabetizado no 3º ano, eu não tenho nada que eu possa dizer que foi oferecido isso ao aluno para que ele pudesse chegar ao 4º ano com o desenvolvimento melhor.

Esse aluno vai para o 4º ano, e a professora do 4º ano que se lasque com atividades que ele precisa desenvolver de alfabetização, e mais as atividades que são pertinentes ao 4º ano.

Contudo, o cenário supracitado exemplifica a afirmação realizada por Ferreira e Pereira (2019), quando indicam que as avaliações em larga escala partem, desde o seu início, de um processo de desigualdade, sem equidades. Neste viés, não se tem avaliações que visam verificar o desempenho dos educandos, mas um sistema de classificação e exclusão dos que não se adequam às exigências modernas estabelecidas. Bonamino e Sousa (2012 *apud* Ferreira e Pereira, 2019), por sua vez, apontam que “a utilização das avaliações nos processos de responsabilização pode gerar a prática de ensino para o teste por meio da concentração de esforços nos tópicos avaliados e da desvalorização de outros aspectos curriculares, em especial os de caráter não cognitivo. (p.)” Assim, paira o questionamento: como desenvolver conhecimentos históricos com profundidade, quando o foco do ensino em detrimento

às avaliações preconizam, majoritariamente, conteúdos apenas relacionados à Linguagens e Matemática?

Neste sentido, é importante ressaltar que a problemática da avaliação em larga escala, não reside no fato de que não se faz necessário averiguar o conhecimento desenvolvido em sala de aula. Entretanto, a questão levantada está nos métodos e nos fins que se deseja chegar com essas avaliações. De acordo com Freitas (2008), a concepção de educação pautada no livre mercado desconsidera a perspectiva de humanização e de transformação nos processos educativos. Neste sentido, o ensino de História sofre com essa desconsideração. Desta maneira, não desenvolver uma formação inicial propícia para o fomento à qualidade do ensino de História nos anos iniciais, é uma ação direta e consciente da não necessidade de qualidade do ensino.

### **3.3 Os saberes docentes no contexto da Base Nacional Comum Curricular**

A partir do bloco de perguntas referente à BNCC, Currículo e Livro Didático e O ensino de História e práticas pedagógicas, respectivamente os códigos BCL e HP, foi possível obter dados em relação ao contato prévio dos docentes com a BNCC, e suas considerações sobre o documento normativo, bem como a compreensão de como tem sido desenvolvido o trabalho docente mediante ao currículo escolar estipulado e ao livro didático oferecido no ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. É válido ressaltar que a presente pesquisa não buscou analisar os livros didáticos utilizados, contudo, atentou-se apenas à percepção e relação dos professores com o livro. Com os seguintes dados, observou-se que os docentes possuem metodologias condicionadas aos recursos didáticos disponíveis, bem como aos saberes que possuem, e ainda, de acordo com a especificidade do ano de escolaridade que atuam.

Quando questionados como aconteceu a sua aproximação com a BNCC e suas considerações sobre o documento, com as seguintes perguntas:

Você já ouviu falar da Base Nacional Comum Curricular?

Você poderia comentar um pouco sobre os seus primeiros contatos com a BNCC?

Os docentes atribuíram o seu conhecimento e contato com o documento proveniente da formação acadêmica, cerca de 4/6 professores tiveram o contato inicial

durante sua graduação, sendo eles: Aparecida, Madalena, Assis e Clara. Esses professores, por sua vez, formaram-se no período de 2016 a 2023, período em que a BNCC estava em sua confecção e posterior aplicação nas escolas. Dávila e Mônica, por terem sua formação finalizada na década de 1980 e 1990, conheceram a BNCC a partir das formações oferecidas pela Prefeitura Municipal de Campos, e que os outros professores também sinalizaram participar.

No que diz respeito às suas considerações da BNCC, quando questionados com a seguinte pergunta:

A partir do que você sabe e conhece, pode comentar sobre a sua relação com a BNCC?

Os docentes demonstraram opiniões diversas sobre o documento, tais como demonstra o quadro a seguir:

Quadro 13: Considerações dos docentes sobre a BNCC

<b>Dávila</b>	Gosta, mas menciona “deixar presa”
<b>Clara</b>	“É muita coisa para pouco tempo”
<b>Madalena</b>	“Tudo muito mastigado pra gente, a gente não precisa muito se preocupar.”
<b>Aparecida</b>	Não opinou
<b>Mônica</b>	“Traumática, (...), não é ruim, mas eu não vejo que ela consiga funcionar sem ter um caminho, e esse não pode ser só o professor”
<b>Assis</b>	“Não tem como você abraçar tudo o que está dentro desse documento.”

Fonte: Dados coletados nas entrevistas (2024)

A partir dos dados expostos, é possível compreender o impacto da Base Nacional Comum Curricular para o processo de ensino e aprendizagem. Pois,

conforme aponta Libâneo (1990), “o professor se vê pressionado pela pedagogia oficial que prega a racionalidade e produtividade do sistema e do seu trabalho, isto é, ênfase nos meios (tecnicismo).” A partir disso, é possível identificar na fala de alguns docentes, explicitadas no quadro, quando dizem sentirem-se presas, e/ou impossibilitadas de elaborarem novas práticas pedagógicas.

O documento sinaliza diversas habilidades, que devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica, dispostas nos anos específicos. No entanto, conforme apontou o professor entrevistado Assis, não há a possibilidade de “abraçar tudo”, corroborando as explicitações feitas acima por Aparecida, da impossibilidade de desenvolver todas as habilidades que se pretende para cada ano, o que pode criar um hiato entre os anos de escolaridade. De acordo, ainda com Libâneo (...),

A prática escolar assim, tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, consequentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas etc. Fica claro que o modo como os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam o conteúdo das matérias, ou escolhem técnicas de ensino e avaliação tem a ver com pressupostos teórico-metodológicos, explícita ou implicitamente.

Com isso, as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala, são voltadas ao cumprimento de exigências da Base, e consequentemente, um ensino voltado para a aquisição de informações, em detrimento à construção do conhecimento acontece. De acordo com Freitas (2014), com a necessidade de produção de mão de obra, e com os resquícios das políticas neoliberais a partir da década de 1990, há uma ênfase em aferir a qualidade do ensino. Isso acontece, possivelmente, por meio de práticas educativas que intensificam a produtividade, por meio das avaliações em larga escala. Portanto, é possível desenvolver avaliações comuns e aplicáveis em diversas realidades, a fim de quantificar o que fora desenvolvido de acordo com o atribuído para cada ano de escolaridade.

Além disso, Freitas (2014) menciona que existe a influência do neotecnicismo na organização do trabalho pedagógico, e que o mesmo pode ser identificado nas escolas. Mediante a este cenário, é possível compreender quando a professora

Mônica menciona as alterações provocadas após a implementação da BNCC, em relação à forma de planejamento das aulas, em que a docente ressaltou que

**Mônica:** Inicialmente, foi muito complicado, mas depois quando eu fui tomando ciência, e aprendendo, eu fui vendo que pra quem fazia o planejamento, pra quem preparava a aula, aquilo ali dava um formato.

Logo, é possível identificar como a BNCC atribui um formato às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Isso também é corroborado pelo professor Assis, quando menciona ter desenvolvido e ajustado a forma com que trabalhava os conteúdos por conta da BNCC e das avaliações em larga escala. O professor explicita que

**Assis:** Lá na escola a gente inseriu socialização, disciplinas voltadas para essas provas SAEB, CAED, todas essas provas. Então, o 5º ano acabou inserindo isso como uma disciplina à parte, fora a matemática. Para trabalhar cada tópico específico. 2022 teve uma prova, e eu acabei puxando esses materiais para poder treinar com meus alunos. Ai como teve rendimento, e teve notas absurdamente altas, foi comprovada, ela para 2023 quis novamente, e ai no inicio do ano ela pediu: "Você já vai ingressar o ano de 2024 com essa disciplina embutida, você já vai colocar ai, e você já vai trabalhando textos, cálculos, produção de texto.". Acaba que ficou padronizado.

Nesse contexto, constata-se que, dentro de uma tendência pedagógica vinculada a questões econômicas — o neotecnismo —, a prioridade está na observação das (notas) médias das escolas ao longo do tempo, em vez de considerar se a organização das práticas pedagógicas avança em direção a concepções mais progressistas de educação e participação social da juventude. (Freitas, 2014).

Quando questionados sobre o currículo escolar cedido pela escola e do uso de livros didático e se a escola possui um material destinado ao ensino de História, os professores destacaram:

Quadro 14: Especificação do uso de matriz escolar e Livro didático

	Orientação curricular utilizada pelo professor	Livro didático (existência na unidade escolar)
<b>Dávilla</b>	Livro didático	Sim, utiliza.
<b>Clara</b>	Diretrizes cedidas pela prefeitura	Sim, utiliza parcialmente

<b>Madalena</b>	Caderno pedagógico <sup>29</sup>	Não possui.
<b>Aparecida</b>	Orientações da PAE (site da prefeitura)	Sim, mas não utiliza. Segundo o professor: “não é bom”.
<b>Mônica</b>	Matriz curricular elaborada pela secretaria de educação municipal	Sim, mas não utiliza
<b>Assis</b>	Orientações da PAE (site da prefeitura)	Sim, mas não utiliza. Segundo o professor: “Não tem riqueza de conteúdos, palavras e textos”

Fonte: Dados coletados nas entrevistas (2024)

Quando questionados do uso do livro didático, no bloco de perguntas BCL, com as seguintes questões:

A escola utiliza o Livro Didático para o ensino de História?  
Você utiliza o Livro didático em suas aulas? O que você percebe dele?

De maneira geral, os livros didáticos encontram-se dispostos em sua maioria na escola, cerca de 5/6 entrevistados afirmam a existência do livro, mas apenas 2/5 sinalizam utilizar. De acordo com os docentes que optam em não utilizar o livro didático, o mesmo não é considerado relevante para seu processo de ensino e aprendizagem. Ademais, tanto os docentes que utilizam o livro, como aquele grupo que não utiliza demonstraram que há uma descontextualização do recursos pedagógico com a realidade dos educandos, o que, segundo eles, interfere ou dificulta no processo de desenvolvimento de conhecimentos históricos, por exemplo. Neste viés, a docente Clara, ao afirmar utilizar o livro, ressalta que

**Clara:** É claro que quando tocar em alguma coisa assim de uma realidade muito diferente, às vezes vêm exemplo com coisas de São Paulo, eu pulo

---

<sup>29</sup> O Caderno pedagógico, é um caderno/apostila de apoio às atividades escolares desenvolvidas pela secretaria municipal de educação do município de Campos dos Goytacazes, e disponibilizada no site Programa de Aprendizagem eficiente - PAE para todas as etapas da educação básica. Esses cadernos apresentam atividades divididas em blocos, e por bimestres. É importante mencionar que esses cadernos são de atividades, portanto, possuem pouco ‘conteúdo’. É interessante ressaltar que este site disponibiliza, ainda, um caderno destinado às questões étnico-raciais, com o fim no exercício das leis 10.639/03 e 11.645/08, com atividades em um viés interdisciplinar. No entanto, em durante as entrevistas quando tratou-se deste assunto, os professores não mencionaram o conhecimento acerca deste caderno. Ver mais em: <https://seduct.campos.rj.gov.br/cadernos-pedagogicos/?ano=2024>

alguma coisa, ou eu busco um texto que seja mais fácil para eles, mas eu uso bastante porque tem a parte dos desenhos e as imagens.

É possível identificar como o livro didático, e no caso específico do livro de História é um recurso importante para os docentes, tendo em vista que eles apresentam imagens e textos específicos. No entanto, conforme apontou a professora, por vezes, esse livro chega à escola com um contexto de vida padronizado, e sem correlação com a realidade do educando. A partir disso, Assis explicitou que

**Assis:** Eu usava duas páginas e ficava assim: "Gente, o que é isso?". Não tem a riqueza de conteúdos, de palavras, do texto. Na verdade, tem texto, só que é aquilo, são textos jogados, que você pincela ele ali, tudo resumido, e acabou, não tem uma continuidade ou sequência de textos.

É importante ressaltar que o livro didático é um dos recursos didáticos importantes para o professor generalista, o pedagogo, que se apoia nele para o desenvolvimento de seu trabalho docente. Contudo, em geral, são produzidos de forma padronizada por grandes editoras, não contemplando, portanto, as especificidades dos alunos para os quais são destinados. Outro fator abordado por alguns docentes: a inexistência de livros didáticos de História, especificamente, mas de Ciências Humanas nas unidades escolares, o que denota novamente o livro didático seguindo os moldes e fundamentos da BNCC. Madalena, por sua vez, quando questionada a respeito da existência de livros didáticos em sua escola, mencionou que

**Madalena:** Agora o conteúdo está assim: Ciências humanas que abrange história e geografia, então ele tem um livro de ciências humanas, e não mais de história e geografia. Não sei porque aconteceu isso, de livro, prova. Na minha escola também não tem o livro de ciências humanas, todo o material que tem ele é dado no quadro, ou folha. Português e Matemática tem o livro para os alunos.

A entrevistada acima demarcou como o ensino de História tem sido condensado nos anos iniciais pela BNCC. O condensamento do livro didático de História ao de Geografia em Ciências humanas, e em contrapartida a presença do livro de Língua Portuguesa e Matemática, indicam novamente as prioridades do sistema de ensino brasileiro atualmente. Mediante a este cenário, o pedagogo pode estar suscetível às limitações do livro didático, em dois sentidos: a) os conteúdos que são entregues - descontextualizados da realidade do educando, e b) os conteúdos

que não são considerados e desenvolvidos pelo livro. Assim, ainda que se tenha a existência e disposição dos livros didáticos nas unidades escolares, há uma ineficiência do recurso para o processo de ensino, segundo as entrevistas concedidas. Todavia, quando o conteúdo não é desenvolvido no livro didático, cabe ao professor articular esta falta com os saberes construídos durante a sua formação docente, que fora, segundo eles, insuficiente. Contudo, é importante compreender o papel do pedagogo neste cenário.

A partir disso, é necessário analisar a realidade da formação do pedagogo que recebe em sua sala de aula, educandos com uma faixa etária entre 2 a 11 anos, e que conforme Piaget (*apud* Feldman e Papalia, 2013) aponta, ainda não possuem algumas habilidades cognitivas maturas, suficientemente, para grandes abstrações, bem como a racionalidade. O pedagogo, por sua vez, torna-se àquele capaz de adequar o conhecimento à capacidade da criança de construí-lo. No entanto, um professor com fragilidades em determinadas áreas do conhecimento, “dificilmente estará em condições de conduzir um processo de ensinar e de aprender que contribuam para uma qualidade formativa emancipatória” (Pimenta, 2017, p. 24).

O professor que atua nos anos iniciais do E.F, era denominado de professor polivalente<sup>30</sup>, que se refere ao professor formado para ensinar as disciplinas básicas: língua portuguesa (alfabetização), história, geografia, ciências e matemática (Pimenta, 2017). Contudo, o termo polivalente não é mais utilizado, assim como não é visto nos documentos normativos oficiais, como o Parecer de 2006 das Diretrizes Curriculares para o curso de pedagogia. No entanto, ainda permanece a finalidade de formar professores para um ensino de disciplinas “básicas”. Segundo o parecer, em seu artigo 4º, o pedagogo está habilitado a um amplo campo de atuação profissional que, segundo Pimenta (2017, p. 18), “excede significativamente o exercício da docência”.

A partir do anteriormente exposto, é necessário problematizar a formação do professor que atua nos anos iniciais do E.F. Esta amplitude, ainda que conforme apontou Pinto (2002) com “o foco na docência”, repercute diretamente no currículo do curso de Pedagogia, ou seja, na disposição das disciplinas. Nesta perspectiva, Pimenta *et al* (2017) sinalizou que há um comprometimento na formação do pedagogo

---

<sup>30</sup> A denominação de polivalente se refere ao professor dos anos iniciais do ensino fundamental, que marca a atuação desse profissional desde as origens da então escola normal de ensino médio, nos finais do século XIX, cuja finalidade era formar o professor para ensinar as disciplinas (matérias) básicas: língua portuguesa (alfabetização), história, geografia, ciências e matemática. (Pimenta, 2017, p. 17)

como professor polivalente para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No que se refere ao ensino de História, durante as entrevistas foi explicitado a precária formação, e/ou superficial no que tange à formação para o desenvolvimento de práticas, assim como no conhecimento específico desta área.

Nesta perspectiva, Assis, quando questionado com a seguinte pergunta:

Você percebe alguma dificuldade para trabalhar a disciplina de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Explicita que,

**Assis:** Então eu vejo que o problema do ensino de História nos anos iniciais é a formação de professores, porque ela é rasa e fraca, isso eu digo porque a minha formação, foi fraca, e olha que no ISEPAM tem nome, mas foi fraca, eu só tive uma disciplina do ensino de história, e é uma disciplina que demanda tempo pra você ler e pesquisar,  
Pra você ter noção eu estou elaborando a prova, três dias pra você chegar na elaboração dessa prova, porque eu não posso colocar qualquer coisa, eu tenho que colocar coisas coerentes que eles vão conseguir lembrar.

O docente complementa, ainda,

**Assis:** O professor não quer continuar a formação. “Ah, eu fiz pedagogia, eu estou tranquilo.” E esquece que você tem que continuar se reciclando, você tem que continuar estudando, você tem que continuar lendo, e isso você não vê.

Se eu for falar para você que de todos os que trabalham comigo, inclusive os concursados, que tem uns de 1992, eles só tem pedagogia, tem concursado que só tem normal. **Cadê? Cadê essa bagagem de conhecimento? é só na sala de aula? mas, cadê um teórico? Alguém pra você se embasar, alguma pesquisa, algum trabalho de alguém você tem que continuar a fazer leituras (grifo nosso).**

Considerando a formação “fraca” e “rasa” recebida, Assis demonstra uma preocupação com o seu conhecimento, e comprehende que a leitura e pesquisa são essenciais para que ele consiga elaborar uma boa prova, ao qual seja significativa ao educando. Desta maneira, dedica-se, durante três dias para o planejamento e desenvolvimento da avaliação. Além disso, demonstra ainda, o estudo contínuo para que a sua prática seja embasada em “teóricos”, em um conhecimento científico. Essas declarações, vão ao encontro de Freire (2014), quando destaca que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Pois, para o autor, enquanto se ensina busca-se e reprocura. Só ensina porque busca, e só busca porque se indagou. Logo, pesquisa-se para constatar, constatando intervem-se, e assim educa e se educa.

Portanto, “pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 2014, p.25)”.

Aparecida por sua vez, quando questionada com a seguinte pergunta:

Na graduação teve disciplinas sobre o ensino de História? Tem facilidade ou dificuldades na sua relação com esta disciplina?

Expõe que:

**Aparecida:** Na faculdade eu tive uma disciplina de História, metodologia do ensino de História, e as relações étnico raciais. O professor abordava sim, **mas era algo muito sutil (grifo nosso).**

Eu por exemplo não tive professores pretos na faculdade, nenhum. E, quem trabalhou comigo sobre questões étnico raciais foi uma professora branca, ela falava sobre as questões raciais e a gente ouvia. Eu não estou falando que tem que ser pessoas pretas para trabalhar as questões raciais, não é esse o ponto. Até porque, pessoas brancas costumam ouvir pessoas brancas. Então, não é esse o ponto, é sobre o espaço que a gente está, e a gente dá aula pra pessoas de maioria pretas.

Aparecida, nesta fala, demonstra como a temática das relações étnico raciais possui um papel relevante em sua formação pessoal e profissional. Segundo a docente, sua IES de formação trabalha a temática, mas de maneira sutil, e ainda, destaca a falta de professores pretos, o que para a docente é algo a se questionar, uma vez que a maioria dos educandos são pretos. Tal fato está atrelado a posição da IES, que segundo Moço (2024), de acordo com 79% dos cursistas da instituição e com declarações da coordenadora do curso de pedagogia, não há a ocorrência regular de ações de combate ao racismo na instituição. Neste viés, a autora comprehende que “a falta de debate e de ações de combate ao racismo na formação docente, pode influenciar nas práticas pedagógicas adotadas na educação básica (Moço, 2024, p.148)”. Logo, um ensino para as relações étnico raciais superficial e “tímido” na formação inicial do pedagogo, pode impactar no exercício da Lei 11.645/08 na educação básica.

Essa discussão suscita o questionamento: Diante da formação recebida, como os saberes docentes estão sendo mobilizados pelos professores em suas abordagens no ensino de História? Para Souza e Araújo (2020), é necessário que haja um olhar específico dentro do ensino de História, ou seja, o conhecimento específico disciplinar, a fim de proporcionar ao educando um ensino contextual e significativo, saindo do óbvio e dos aspectos factuais. Todavia, a finalidade do curso de Pedagogia de formar

o docente para atuar em diversas disciplinas, pode caracterizar-se como um obstáculo, uma que “essa formação é generalizante e superficial, e não forma (bem) nem o pedagogo nem o docente (Pimenta et al, 2017, p. 25)”.

### **3.4 Os saberes Históricos e as estratégias pedagógicas de ensino no universo dos anos iniciais**

Na perspectiva de Freire (2014), o professor é produtor de saber, e assim, deve compreender-se como aquele que cria as possibilidades para a sua produção ou construção. Neste viés, é necessário compreender a duplicidade do processo de ensino, pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (p.20)”. Neste viés, o processo de ensino-aprendizagem é dialógico, uma vez que ensinar se dilui na experiência fundante de aprender. Considerando que aprender precede o ensinar, o docente deve ser aquele que estimule as condições de que possui de aprendizagem aos seus educandos. Nesta perspectiva, Freire destaca que a prática docente deve estimular a capacidade crítica do educando, assim como a sua curiosidade, fomentando a inquietude.

Neste sentido, as entrevistas concedidas, possibilitaram a identificação de como os professores realizam a dinâmica de aproximar o conteúdo à vivência do educando. Tal ação, acontece de maneira consciente, pois segundo às suas falas, os educandos ainda não compreendem termos rebuscados, bem como, precisam atrair a atenção e curiosidade dos educandos para o que será desenvolvido. Pois, segundo Freire (2014), o belo da ação docente é transparecer ao educando que estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é intervir ao mesmo tempo de conhecer o mundo. De forma metafórica, o professor é aquele que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, inclina-se e movimenta a face do educando para que ele veja a formação que as estrelas podem fazer no céu. Constrói caminhos e possibilidades para a construção/produção do conhecimento.

Contudo, é necessário ressaltar que diversos são os fatores que colaboram para com um ensino de História mecanizado, dissociado da realidade e sem significância para o educando, tais como a formação docente, as transformações do ensino de História com a ênfase neoliberal, assim como as concepções de mundo conservadoras. Vale ressaltar que a forma com que o professor interpreta a História, assim como a ênfase que se dá em determinadas ‘histórias’ indica a posição crítica do professor, bem como elucida a política da ação educativa em questão. Remetendo

ao que Paulo Freire (1989) dispôs, da incapacidade de neutralidade política da prática docente. Ainda que não seja algo consciente pelos professores, todos agem politicamente, e isso interfere no modo, e como o ensino será desenvolvido, bem como nas escolhas e ênfases das "histórias" e suas consequências. Tal qual Mônica e Aparecida, que compreendem o ensino de História como um espaço de formação também da autoestima do educando e desenvolvem atividades com este fim. Ou como Dávila e Clara que entendem o ensino de História como espaço de formação de um cidadão consciente.

A História, segundo Souza e Araújo (2020), é dinâmica e assim contribui para o entendimento do mundo em que se vive, possibilitando a percepção da diversidade e comparações entre os diversos grupos nos tempos e espaços e desta forma a História ensina a ter respeito pela diferença. (p.219)" Com isso, o ensino a partir da História Local de Campos, e a sua correlação com acontecimentos globais, é uma estratégia de compreender a dinâmica da disciplina. A partir disso, Souza e Araújo (2020, p. 220), em comunhão com documentos curriculares, apontam que

O ensino de História promove a formação identitária no aluno, de sua história de vida, levando-o a compreender sua realidade, de onde vem, sua família e seus parentes, enfim o mundo ao seu redor, o passado deste mundo e assim criar as perspectivas para o futuro.

Logo, um ensino que parta da identidade do educando, que desenvolva e discuta o seu entorno é o caminho gradativo para a compreensão das grandes intercorrelações, conforme aponta a BNCC de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste sentido, compreender e discutir como o 'eu' pode agir no mundo, é necessário para a compreensão das interferências do 'nós' na sociedade, bem como, analisar as consequências que estas ações possuem na vida do 'outro'<sup>31</sup>. Deste modo deve ser desenvolvido um ensino que promova a capacidade de interpretação da realidade vivida, do hoje, de como as pessoas estão dispostas e porque estão nos grupos sociais nas situações que se encontram é essencial. Pois, segundo Freire (2014), uma das tarefas mais importantes da prática educativa é propiciar aos educandos as condições de compreenderem-se sujeitos sócio-históricos-culturais que

---

<sup>31</sup> A BNCC de História indica que o objetivo primordial nos anos iniciais está no "reconhecimento do "Eu", do "Outro" e do "Nós". Há uma ampliação de escala e de percepção, mas o que se busca, de início, é o conhecimento de si, das referências imediatas do círculo pessoal, da noção de comunidade e da vida em sociedade. Em seguida, por meio da relação diferenciada entre sujeitos e objetos, é possível separar o "Eu" do "Outro". Esse é o ponto de partida." (Brasil, 2017)

agem no mundo e em suas relações como seres pensantes, comunicantes, transformadores e criadores. Desta maneira, contribuindo para que não se percebam apenas como presença no mundo, mas entendam o mundo como fruto de operações provenientes de si. Ao passo que seja um ensino que não estimulem a compreensão de uma adaptação ao mundo, mas de sua inserção ao mundo, na luta de não ser apenas objeto, mas sujeito da história.

Portanto, a partir do bloco de perguntas (HP) - O ensino de História e práticas pedagógicas e (HH) - História Local e História da África, foi possível obter dados referentes à compreensão da relevância do ensino de História para os educandos, bem como é feito o planejamento e as estratégias utilizado durante as aulas de História; as especificidades nos anos iniciais do E.F e a História Local de Campos dos Goytacazes e a correlação com a história afrobrasileira. Além disso, foi possível traçar, a partir dos dados, o perfil docente, assim como identificar os saberes docentes, conforme apontam Tardif e Lahaye (1991).

No que diz respeito ao que os docentes pensam do ensino de História, quando questionados com a seguinte questão:

O que você acha do ensino de História nos anos iniciais?

Os 6 docentes explicitaram diversas concepções e compreensões sobre a necessidade, assim como a importância da disciplina para a formação dos educandos. Foi possível identificar que:

Quadro 15: Relevância do ensino de História para os anos iniciais do E.F

<b>Dávila</b>	Compreensão da origem pessoal e história do Brasil
<b>Clara</b>	Entendimento da sociedade e da cidadania
<b>Madalena</b>	Compreensão da sociedade e manifestações culturais
<b>Aparecida</b>	Conhecimento da história pessoal e identidade
<b>Mônica</b>	Conhecimento de si, da história pessoal, do seu bairro. É aprender para modificar o local onde mora

<b>Assis</b>	Atribui sabedoria e conhecimento da realidade, e origem pessoal
--------------	---

Fonte: Dados coletados nas entrevistas (2024)

A partir deste quadro, e das considerações realizadas pelos docentes, é possível identificar que todos eles compreendem o ensino de História enquanto significativo para a formação pessoal dos educandos, bem como um campo e fonte de maturação da capacidade de compreensão da realidade. Cerca de 4/6 mencionam o ensino de História necessário para a compreensão de sua origem pessoal, enquanto 2/6 entendem a sua necessidade para compreensão da sociedade e seu funcionamento e manifestações culturais. Vale ressaltar que 3/4 docentes que demonstraram a História como um espaço para conhecimento da história pessoal, mencionaram acerca de suas práticas pedagógicas cujo objetivo era desenvolver o autoconceito e autoestima do educando. No quadro exposto, fica perceptível quem são os docentes que consideram esta perspectiva, uma vez que destacam enquanto campo de descobrimento de sua origem pessoal, são eles: Aparecida, Mônica e Assis . A partir disso, foi possível identificar como planejam suas aulas, bem como as estratégias de ensino que possuem.

Assis menciona:

**Assis:** Meu cabelo agora tá cortado, mas ele já foi bem afro mesmo. Teve uma aluna, uma vez, que as outras meninas começaram a criticar, e hoje em dia a mãe dela me agradeceu muito, porque no dia que criticaram ela, porque ela foi com o seu cabelo black power, eu fui e falei: “Meu cabelo é igual ao dela, porque que eu não vou ir assim, e eu quero ver se alguém vai ter essa coragem que teve pra criticar o cabelo dela.” E no outro dia, lá estava eu e ela, porque eu falei pra ela colocar o black para o alto.

Ai como ninguém falou nada, eu falei, e **aproveitei essa oportunidade para dar uma aula, como é a questão da Nagô<sup>32</sup>, eu sempre falo com eles da importância da Nagô**, não só atualmente para questão cultural, mas no passado qual era a finalidade da Nagô. Eu falo nas minhas aulas, então eu sempre busco pesquisar muito. Aí quando aparece alguém com a Nagô na escola, aí as crianças ficam assim: “Ih, tio alá, ela está querendo mostrar algum caminho para algum lugar.”

Aparecida expõe:

<sup>32</sup> É um tipo de trança afro. É possível saber mais em: SANTOS, L. B. dos. CONHECIMENTOS ETNOMATEMÁTICOS PRODUZIDOS POR MULHERES NEGRAS TRANÇADEIRAS. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 9, n. 22, p. 123–148, 2017. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/401>. Acesso em: 29 jan. 2025.

**Aparecida:** Eu falo muito sobre conhecer a sua própria história, eu falo muito com eles sobre a família, muito sobre os diferentes espaços que a gente tem dentro da nossa comunidade, eu falo muito com eles sobre questões raciais, eu não vou, eu já trabalhei com eles no passado, foi com dois livros, que falavam sobre questões raciais, e esse ano eu vou construir uma sacola viajante, e já separei dois livros.

Um livro do Lázaro Ramos, porque na escola não tem muitos livros que são voltados para questões indígenas e questões raciais, porque quando eu pensei no projeto, quis livros que fossem da escola, e não tinha. Então, eu vou trabalhar esse com eles, e um que não tem, que é mais voltado para imagens, que é os pássaros.

Acrescenta ainda:

**Aparecida:** Eu faço questão de vir bem arrumadinha para escola, para as minhas alunas se inspirarem em mim. “Tia, prendi o cabelo igual ao seu.” “Coloquei uma trança igual a sua”. A gente não está lá só para dar o conteúdo, o aluno está com gente lá todos os dias, e a gente precisa falar sobre isso, sendo branco, preto, pardo, indígena, ele precisa ouvir que tem espaço dentro da sociedade, e às vezes eles estão lá e escutam dos pais que eles são burros. Então lá é um lugar de acolhimento para eles também. Tem algumas pessoas que não conseguem ver isso.

Mônica por sua vez, destaca que:

**Mônica:** E aí eu levei um espelho e eles começaram a olhar no espelho. E eu pedia que ele começasse a olhar aquela pessoa que estava ali (...) No primeiro momento, eu comecei assim, eu não disse ao aluno o que que era, eu não fiz nenhum tipo de abordagem inicialmente para tendenciar. Eu queria saber realmente como eles se enxergavam, então eu encontrei um aluno retinto dizendo que ele era moreno, entendeu?

(...) e a partir daí, eu comecei a minha conversa com eles, e aí eu fui mostrando porque que muitas pessoas elas durante todos esses anos, como que a escravidão fez com que as pessoas tivessem dificuldade até mesmo de se enxergar como negro, como preto (grifo nosso). Porque era visto como uma raça, um grupo que não tinha valor que era tratado tudo como animal, e ali essas pessoas tinham que trabalhar, e não tinham dignidade, no sentido assim, não tinha como.... teve unzinho que ele chorou, tadinho, ele falou assim: “ele não era nem um ser humano que pudesse dizer: “eu sou dono de mim”. Não, porque o dono dele era o senhor, então se o senhor mandasse comer o estrume que estava ali, ele tinha que fazer isso. Então, aquilo que o senhor determinava, ele tinha que fazer, não é culpa sua não se reconhecer como preto. Você vem sofrendo todo uma situação pra você querer fugir daquilo dali, então assim cada quinzena a gente tem abordagem e a gente continua e vai, e é muito importante isso.

Essas falas corroboram a compreensão dos professores sobre a correlação existente entre as temáticas tratadas no ensino de História e a relação com a vida no momento presente, bem como a identificação dos educandos, conforme ressaltado por Souza e Araújo (2020). Neste caso, o espaço escolar, conforme indica Dias, Junior e Bento (2012), é um espaço possível de experiências que colaborem na construção de

identidades positivas. Neste sentido, os autores ressaltam que tratar no campo da História com a perspectiva apenas da diversidade de raças e povos é uma armadilha, que pode reverberar em uma omissão ou secundarização da discriminação existente de natureza étnico-racial. Comumente, a diversidade é atrelada, nos anos iniciais do E.F, somente pelo viés das linguagens, culturas, e cores diferentes, entretanto, Sodré (2007 *apud* Dias, Júnior e Bento, 2012) destaca que o conceito de diversidade abarca também os estereótipos, os estigmas, o preconceito e discriminação, pois ao se referir ao diferente pressupõem-se o ‘ideal’, o ‘universal’, o ‘padrão’. Desta forma, abrindo caminho para a compreensão do diverso como algo menor e inferior, diferente do ‘modelo’, e neste caso, o modelo branco.

Com isso, evoca-se novamente a importância da Lei 11.645/08, pois conforme aponta Moraes (2013) esta lei é “um dos mais poderosos instrumentos para mitigar a herança perversa deixada e mantida pelo preconceito e discriminação no cotidiano escolar (p. 81)”. A autora menciona ainda que essa herança provoca no educando negro o sentimento de autorrejeição e baixa autoestima, tendo em vista a falta de conhecimento sobre si e suas raízes, assim como as atribuições negativas, silenciosamente ou não, dispostas nas práticas escolares e práticas sociais, com declarações do tipo: “cabelo ruim”; “moreninho”; “é preto, mas é lindo”; “preto de alma branca”; “café com leite”. Esta prática permanece por meio da disposição nos livros didáticos de poucos negros, super-heróis brancos, assim como no uso de bonecas brancas e histórias infantis com heróis e personagens brancos, dentre outros. Neste viés, Moraes (2013) menciona que há, portanto, uma ausência de um reconhecimento positivo de seu pertencimento racial, assim como uma consequente dificuldade de aprendizagem.

A partir do exposto, Moraes (2013) declara, ainda, que o ensino de História pautado em uma historiografia tradicional, costuma apresentar o povo negro em um lugar de humilhação e subserviência, como objeto e não como sujeito de história. A consequência para esta ação está na visão da pessoa negra, e principalmente a criança e o jovem que estão em construção de sua identidade, em “não querer se identificar com uma ancestralidade humilhada, que remete ao sofrimento. (p.83)”. Logo, o ensino de História a partir da Lei 11.645/08, contribui também para o fortalecimento de identidades negras fortes, bem como para o reconhecimento da diferença dissociada de inferioridade.

No que diz respeito ao planejamento das aulas, as entrevistas demonstraram que há uma variedade acerca dos recursos pedagógicos utilizados. Quando questionados:

Como você planeja frequentemente a disciplina de História?  
Quais os recursos didáticos que você utiliza no ensino de História?

Os docentes mencionaram:

Quadro 16: Especificação sobre o planejamento e recursos didáticos

<b>Planejamento das aulas e o uso dos recursos didáticos</b>	
<b>Dávila</b>	Livro didático, atividade impressa, rodas de conversa.
<b>Clara</b>	Livro didático, Vídeos, músicas, e textos
<b>Madalena</b>	Orientações do caderno pedagógico
<b>Aparecida</b>	Livros literários, imagens
<b>Mônica</b>	Internet, livros antigos
<b>Assis</b>	Filmes, vídeos, textos, músicas, livros didáticos, livros

Fonte: Dados coletados nas entrevistas (2024)

Este quadro demonstra como têm-se de forma maciça a compreensão do ensino partindo da realidade do educando, conforme elucida Freire, bem como um ensino visual, e que estimule a concretização máxima possível do que se deve desenvolver. A partir das entrevistas realizadas, durante o bloco de perguntas HP, foi possível definir as considerações e posições dos professores. No que tange às especificidades que eles destacam em sua fala nos anos iniciais e das estratégias de ensino utilizadas, construiu-se o seguinte quadro:

Quadro 17: Ensino de História e práticas pedagógicas

3. ENSINO DE HISTÓRIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS (HP)		
	<b>As especificidades/dificuldades do ensino de História para os anos iniciais do E.F</b>	<b>As Estratégias de ensino desenvolvidas pelos docentes nas aulas de História nos anos iniciais do E.F</b>
<b>Dávilla</b>	A necessidade de partir da região próxima do educando (sua realidade) para a mais distante.	Desenvolve o conteúdo a partir de trabalhos de pesquisa em grupo
<b>Clara</b>	Os educandos não compreendem termos específicos da disciplina de História, assim como situações que sejam distantes a sua realidade	Com músicas relacionadas à temática trabalhada, esmiúça nas músicas as questões históricas implícitas e/ou provenientes daquele tempo.
<b>Madalen a</b>	A adequação da fala; Deve-se partir da realidade das crianças.	Utiliza as atividades dispostas no Caderno pedagógico
<b>Aparecid a</b>	É necessário partir do conhecimento dos educandos (sua realidade).	rodas de conversa
<b>Mônica</b>	É necessário partir do conhecimento dos educandos (sua realidade); Material pedagógico insuficiente.	Desenvolve os conceitos a partir da realidade cotidiana do educando.
<b>Assis</b>	A formação inicial e continuada dos professores não fornecem conhecimento suficientes para o desenvolvimento de sua prática docente.	A partir de diversos recursos didáticos, apresenta várias perspectivas sobre uma determinada temática.

Fonte: Dados coletados nas entrevistas (2024)

Este quadro permite algumas reflexões e algumas considerações necessárias, pois segundo Acaina (2022), a História era vista como um desafio pedagógico, pois, de forma tradicional, seu ensino seguia um modelo patriótico, moralista e religioso, sendo apresentada às crianças como um espetáculo, uma narrativa alheia à sua realidade. Contudo, contrapondo a essa tendência, os professores ao destacarem as especificidades/dificuldades encontradas nos anos iniciais do E.F, demonstram não só a necessidade, como a preferência em recursos pedagógicos e estratégias de ensino personalizadas, e correlacionadas à realidade do educando, em vista de adequar o processo de ensino e aprendizagem as especificidades desta etapa de ensino.

Assis, por exemplo, quando questionado a respeito das especificidades do ensino de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental, demonstra um trabalho docente personalizado e atento às necessidades dos educandos. Ele desenvolve as atividades avaliativas de sua aula, por exemplo, com a fala adequada à maturação e capacidade de abstração dos educandos. O docente expõe:

**Assis:** Levo a música, a letra impressa, a origem da música, porque fala daquela maneira porque o som é desse jeito. Quando eu planejo minhas aulas, eu perco horas, e algo que eu falo em reunião, que ninguém está pagando para planejar aula, estão pagando para dar aula, porque eu perco mais tempo planejando do que dando aula.

Ele disponibilizou uma de suas atividades avaliativas do 2º bimestre, voltada para o bloco 1 - Linguagens e Ciências Humanas, de 8 laudas para o 5º ano do Ensino Fundamental. Cujas partes servirão de exemplo para a discussão, a seguir:

Figura 10 - Atividade avaliativa de Ciências Humanas do 5º ano

**BLOCO 1 – 2º BIMESTRE**  
Linguagem e Ciências Humanas

Olá! Nossa Avaliação do Bloco 1 abordará um dos eventos mais significativos da história humana, um tema que desperta diversas opiniões, reflexões e perspectivas. Aplicaremos os conceitos e conteúdos estudados ao longo do bimestre, integrando os componentes curriculares de Linguagens e Ciências Humanas, com foco no marco temporal da História do Brasil durante o Período Colonial. Utilizaremos como tema gerador os personagens Shrek, Fiona e seus amigos para desenvolver esta atividade avaliativa de maneira acessível e dinâmica.

Observe o diálogo entre Shrek e Fiona sobre um tema muito importante que estudamos durante este bimestre.

**Shrek:** Fiona, eu ouvi dizer que o Brasil foi descoberto por Pedro Álvares Cabral. É verdade?

**Fiona:** Na verdade, Shrek, dizer que o Brasil foi "descoberto" por Cabral não é totalmente correto. Quando ele chegou ao território brasileiro, em 1500, já existiam muitos povos indígenas vivendo aqui há milhares de anos.

**Shrek:** Sério? Eu não sabia disso. Então, o que realmente aconteceu?

**Fiona:** O que aconteceu foi que os europeus, como Cabral, chegaram a um território já habitado e bem estabelecido por diversas culturas indígenas. Eles não "descobriram" o Brasil, mas sim, encontraram um novo território para eles, que já era conhecido e ocupado pelos povos nativos.

**Shrek:** Entendi. Então, falar em "descobrimento" é meio injusto com os povos indígenas, né?

**Fiona:** Exatamente, Shrek. É mais apropriado falarmos em "encontro" ou "chegada" dos europeus ao Brasil, reconhecendo que havia uma rica e diversificada sociedade indígena aqui antes disso.



Fonte: Prova cedida pelo docente

Figura 11 - Atividade avaliativa de Ciências Humanas do 5º ano

- Com base no diálogo entre Shrek e Fiona, responda as seguintes questões:



1 - (EF05H101, EF05H102, EF05H107, EF05H108) Com base no diálogo entre Shrek e Fiona sobre a chegada dos portugueses ao Brasil em 1500, por que é incorreto afirmar que o Brasil foi "descoberto"? 02/\_\_\_\_

---



---



---

2 - (EF05H101, EF05H102, EF05H107, EF05H108) Como podemos descrever de maneira mais justa o evento da chegada dos portugueses ao Brasil, conforme explicado por Fiona? 02/\_\_\_\_

---



---



---

3 - (EF05H101, EF05H102, EF05H107, EF05H108) Para testar os conhecimentos de Shrek sobre o assunto, Fiona o questionou da seguinte forma: por que é historicamente mais preciso afirmar que os portugueses "chegaram" ao Brasil em 1500, em vez de dizer que "descobriram" o território brasileiro? 01/\_\_\_\_

- a) Porque os portugueses já sabiam da existência do Brasil antes de 1500.
- b) Porque o Brasil já possuía uma rica e diversificada sociedade indígena antes da chegada dos europeus.
- c) Porque os portugueses não estabeleceram colônias no Brasil imediatamente após a chegada.
- d) Porque Pedro Álvares Cabral foi o primeiro europeu a avistar o Brasil, mas não o primeiro a desembarcar.

Fonte: Prova cedida pelo docente

Esta atividade avaliativa remete a um conhecimento plural, resultante da integração de diferentes saberes, sejam eles profissionais, disciplinares, curriculares, entre outros (Tardif e Lahaye, 1996) Aqui, o professor foi capaz de desenvolver um assunto ‘abstrato’, com uma fala adequada à realidade dos educandos, não só adequada, assim como chamativa aos educandos, pois com os personagens do Shrek e da Fiona no canto, é perceptível a tentativa de atrair a atenção dos educandos, com o intuito de estimular a curiosidade do educando ao assunto. No entanto, é válido atentar-se para as discussões presentes no texto e nas falas dos personagens, uma vez que há a problematização do ‘descobrimento do Brasil’, contudo, apresenta a possibilidade de uma ‘chegada’, ou um ‘encontro’ entre portugueses e indígenas, o que não suscita à uma estadia harmoniosa. Entretanto, conforme aponta Maia e Farias (2020), a chegada e este possível encontro foi de dominação, com as construções subjetivas dos povos originários do continente apagadas, com consequências políticas, econômicas e sociais presentes até os dias atuais, em que a América Latina,

principalmente, encontra-se imersa na “dependência econômica, ampliada pela imposição de doutrinas econômicas, seja o mercantilismo, seja o liberalismo ou, posteriormente, o neoliberalismo (p. 579)”.

Figura 12 - Atividade avaliativa de Ciências Humanas

Para prosseguir explicando a Shrek sobre a temática, Fiona faz uma citação do Daniel Munduruku; o mesmo é escritor e professor indígena brasileiro, conhecido por suas obras sobre a cultura e história dos povos indígenas no Brasil.

"Os portugueses não descobriram o Brasil. Eles invadiram uma terra já habitada por povos indígenas, com culturas ricas e diversificadas que existiam há milhares de anos antes de 1500".

14 - (EF05HI01, EF05HI02, EF05HI07, EF05HI08) A respeito desse feito na história, quem documentou os primeiros contatos dos portugueses com os povos indígenas do Brasil na famosa "Carta", fornecendo um relato detalhado das primeiras impressões e interações?

- a) Pedro Álvares Cabral
- b) Pero Vaz de Caminha
- c) Vasco da Gama
- d) Frei Henrique de Coimbra

01/\_\_\_\_

Fonte: Prova cedida pelo docente.

Este trecho da prova, apresenta o cuidado do docente em recuperar perspectivas excluídas dentro de um mesmo fato histórico, pois ainda que a História oficial seja a de que o Brasil tenha sido “descoberto” ou que tenha havido a “chegada” dos portugueses. É necessário salientar que para um determinado grupo a descoberta e a chegada teve uma outra conotação, sentiram-se invadidos. Essa atitude demonstra a preocupação do docente com a busca por uma História que recupere e dê voz aos grupos étnicos silenciados historiograficamente. Neste sentido, ao trazer a fala de um indígena para a discussão, corrobora com a luta deste grupo étnico na formação e constituição do país, reforçando assim a Lei 11.645/08.

O planejamento do professor, segundo Madalena, é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem. No que se refere ao recurso didático que utiliza, que é cedido pela escola, ela considerou sucinto, além de:

**Madalena:** Ele traz algumas atividades, alguns textos pequenos, algumas perguntas. Nada muito bem... não traz como um manual. Ele traz o textinho,

uma atividade, então cabe muito ao professor transformar aquilo ali em uma coisa maior. Buscar uma atividade maior e mais prazerosa. Por exemplo, se tem uma atividade sobre Campos, e aí está lá nº 1, que cidade você mora?... Fazer uma atividade, levar uma outra coisa mais lúdica, para que eles possam participar mais da aula, e compreenderem melhor o que estão estudando.

Durante as entrevistas foi possível identificar diversas vezes, ainda que subliminarmente, para quem e para que os professores atuam, quando eles tendem a permanecer com o “caderno pedagógico” que é cedido pelo sistema de ensino do município. Contudo, quando não permanecem no que é cedido, seja pelo livro didático disponível, ou no caderno pedagógico, e ainda quando compreendem como incoerente o ensino partindo de uma realidade que não é a do educando estão a favor e a serviço de alguém: da capacidade crítica do educando. Todos esses posicionamentos declaram ainda, o caráter político de sua ação educativa. Desta forma, conforme aponta Freire, não é possível “pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder”. Assim, é possível perceber em uma das entrevistas, o ensino a serviço daqueles que tem menos voz, e poder sobre o currículo, Assis mencionou que,

**Assis:** Na aula passada eu trabalhei com eles a música “Os retirantes”, que é tema daquela novela escrava Isaura, para eles entenderem o que a música queria dizer e o que que a música remete para eles, então assim, eu fui pegando um pedacinho aqui, um pedacinho ali. Peguei vozes de populações africanas, que tem suas raízes ainda, idosos já que tem disponível no youtube. Então mostrei para eles, esses pedaços eu sei que fica na memória, porque quando eu menciono alguma coisa em aula.

Nesta premissa, ao adequar suas falas, ou ainda correlacionar com a realidade do educando, Assis age de forma proposital, indicando a possibilidade de desenvolver a capacidade de análise crítica da realidade, identificando e discutindo os embates e as relações sociais. No entanto, o ensino de História, com a BNCC, busca somente a identificação dos patrimônios, ruas, bairros e monumentos, sem que haja, conforme aponta Silva e Santos (2023), a compreensão e discussão das relações sociais, as lutas e os confrontos existentes nesse processo histórico. Entretanto, Freire (2014) indica que em um discurso neoliberal existe uma ideologia fatalista imobilizante, em que só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando para a realidade que não pode ser mudada, e por isso necessita apenas de treiná-los para a sobrevivência. Com isso, possivelmente, entende-se que não discutir os embates e as lutas das questões sociais, é imobilizar a realidade e concebê-la como é, sem questionar!

Nessa perspectiva ocorreu a análise do último bloco de perguntas realizadas, que trata a História Local e História e Cultura Afro Brasileira. Este bloco de perguntas trouxe dados sobre os saberes docentes no ensino de História Local de Campos dos Goytacazes/RJ, bem como a sua percepção acerca da temática afro-brasileira e sua aproximação e atividades desenvolvidas neste teor. No que diz respeito ao bloco de perguntas, foram realizadas perguntas abertas, e que foram suscitadas de acordo com o proceder da entrevista.

Quadro 18 - A relação dos docentes com a História local e afro-brasileira

	<b>Aproximação com a História afro-brasileira</b>	<b>Correlação da História Local c/ a História Afrobrasileira</b>
<b>Dávilla</b>	Não indicou aproximação	Não apresentou, durante as suas explicitações correlações entre a História de Campos dos Goytacazes e a História Afro-brasileira
<b>Clara</b>	Aproximação superficial	Não apresentou, durante as suas explicitações correlações entre a História de Campos dos Goytacazes e a História Afro-brasileira
<b>Madalena</b>	Aproximação teórica	Identificou preconceitos e falas estigmatizadas, como consequência de baixa escolarização familiar e contexto social dos educandos.
<b>Aparecida</b>	Aproximação pessoal	Demonstrou entendimento da existência de correlações entre a História do município e a História e Cultura Afro-brasileira, mas pouco domínio sobre a temática
<b>Mônica</b>	Aproximação política e pessoal	Correlacionou a História de vida dos educandos às questões históricas e culturais afro-brasileiras.
<b>Assis</b>	Aproximação teórica e pessoal	Correlacionou a história, ruas, monumentos, espaços da cidade às marcas e permanências afro-brasileiras.

Fonte: Dados coletados nas entrevistas (2024)

A partir deste quadro, é possível observar que 3/6 entrevistados apresentaram aproximação pessoal com a temática, aplicando uma atenção maior a esta temática durante as suas aulas, e/ou planejamentos. Vale ressaltar que os 3 professores que demarcaram a aproximação pessoal com a temática são negros. Com isso, é possível inferir que o ensino da História e cultura afro-brasileira, ainda que seja incentivada pela Lei 11.645/08 está condicionado à opção do professor de desenvolvê-la. A presente pesquisa, demonstra por meio da fala de alguns professores, que o exercício da lei, pode ser condicionado a identificação do docente com a temática, assim como a sua raça<sup>33</sup> pode ser um fator determinante para esta identificação. Tal argumento pode ser defendido ainda de acordo com Tardif e Lahaye (1991), quando explicita que os docentes podem ter saberes plurais e heterogêneos, quando utilizam de conhecimentos que não somente de sua história escolar, como também de sua história pessoal e cultural, e ainda se dispõem de saberes e conhecimentos adquiridos durante a sua formação. Em relação à esta questão, Mônica corrobora quando ressalta que a temática do ensino da História e Cultura Afro Brasileira, diz que

**Mônica:** Ainda fica a critério do professor, se é um professor que tem nenhuma reflexão favorável a isso. Ele vai procurar, se embasar pra poder trabalhar, agora se ele ver isso como balela.

Contudo, os professores mencionaram, a respeito das correlações da História Local ao ensino da História e Cultura afro-brasileira, a possibilidade de construir os significados e as interpretações não só da realidade social dos educandos, bem como a construção do autoconceito deles. Mônica, por sua vez, tratando a respeito desta temática, entende que o ensino de História Local favorece a identificação do educando no espaço, bem como é capaz de elucidar quem é, assim destaca que:

**Mônica:** Você precisa saber o que acontece ali, no centro, ali para que a sua abordagem, você pode trabalhar todos os conteúdos, mas esse conteúdo precisa partir dali, ele não pode partir do macro pra chegar ali, tem dali chegar ao macro, para que eles entendam que a tia começou a falar da minha realidade, pra que eles entendam “Então, a minha realidade é importante.”

---

<sup>33</sup> O conceito de raça defendido neste trabalho, se apoia na perspectiva sociológica, em que Dias, Júnior e Bento (2012), destacam que “o conceito sociológico de raça não se baseia em qualquer fundamento de caráter biológico, tem relação com a forma que socialmente algumas características fenotípicas inatas são apropriadas discursivamente para fixar diferenças entre os sujeitos(p. 18)”.

Logo, partir do ensino da história Local em Campos dos Goytacazes é fortalecer, exemplificar, situar e ainda, explicar a história de vida dos educandos. É possibilitar o descobrimento de quem esteve ali, como e porquê. Assis menciona, que trabalha partindo de pontos específicos da cidade, a fim de demonstrar às pessoas que ali estavam, bem como os motivos, ele explicita que,

**Assis:** Então eu trabalho com as crianças e eu mostro, aquele lugar ali era lugar de X pessoa, então eu tento sempre mostrar... Uma coisa que eles não sabiam era que a imagem daquele indígena, que tinha na entrada de Campos, que não tem mais e ninguém sabe para onde está. Aquele monumento. Então assim, aos poucos está se perdendo, e eu tento ao máximo mostrar para eles, que História não é algo maçante, por conta dos textos. Se você ler o texto, a partir de um outro olhar, ou se você se colocar naquele lugar, a História se torna boa

Considerando novamente a disposição espacial dos professores, disposta no gráfico anterior, e mediante a entrevista, durante o bloco de perguntas acerca da correlação da História da África e da História Local de Campos (HH), os professores que atuam em bairros mais distantes do núcleo da cidade, demonstraram consciência de que o seu bairro recebe estigmas, e que isto não só interfere no processo de ensino, como pode ser, mediante a fala de uma das docentes, um fato de discussão em sala, e relevante. Pois, os docentes, durante as entrevistas, demonstraram compreender que o ensino de História deve ser contextual à realidade dos educandos. Portanto, segundo suas perspectivas, o bairro em que estão interfere em sua prática, e na abordagem de temáticas, conforme supracitado .

Mônica durante a sua fala, referente a importância do ensino de História para os educandos, explicita uma realidade específica do bairro em que atua, que no mapa foi possível identificar como periferia da cidade (Penha). Desta maneira, a docente endossa a necessidade de conhecer o bairro e as intercorrências provenientes pelo simples fato de morar ali. Segundo ela:

**Mônica:** Eu acho que eles precisam ter a disciplina de História, principalmente, para se conhecer, para saber quem eles são, o que eles fazem ali, onde eles estão, como surgiu aquele bairro. Quem foram as pessoas que começaram ali. **Por que que falam dali daquele bairro, quais os adjetivos que as pessoas falam do bairro. Por que o Uber quando fala que é na Penha não quer entrar lá à noite? (grifo nosso)** São esses questionamentos que a gente precisa fazer com que o aluno reflita.

Portanto, com esses recortes, é possível compreender como que o bairro em que estão pode ser motivo de discussões em sala de aula, bem como possibilidades

de aproximação do educando com o conteúdo a ser ministrado. No que tange à questão do território em que estão situados, os professores durante as perguntas e falas demonstraram conhecimento do seu ambiente, e demonstraram as intercorrências em estar fora do centro urbano da cidade, e/ou das dificuldades que sofrem por estarem em periferias, o que influencia de forma direta não só na abordagem em sala de aula, bem como na diversificação dos recursos didáticos, e metodologias de ensino. A docente Dávila, por exemplo, que atua na região central de Campos, quando questionada sobre a diferença do seu trabalho no interior de Campos para a área central, tendo em vista que possui anos de magistério, explicita que

**Dávila:** A diferença são no número de alunos, aqui é bem maior 35, é ruim porque a sala é pequena. E, outra coisa, os alunos do interior são mais calmos, aqui a demanda é muito grande, crianças de vários lugares, famílias diferentes, e cada um entende de uma forma, mas a dificuldade maior está no número de alunos, a turma aqui são intensas, não tenho como dar o suporte maior, e individualizado ao alunos. São 4 horas e você sozinha em uma sala, com vários níveis de aprendizagem, fora os problemas que eles levam para a escola, para a família, aqui é maior.

A professora Clara, endossa este discurso quando diz que prefere atuar na escola em Guarus, pois segundo a docente

**Clara:** do lado de cá (Guarus) as escolas são maiores, e do lado de lá ("o outro lado da ponte") as escolas são pequenas, as turmas são pequenas, e poucas turmas, isso dá uma melhor condição de trabalho. O trabalho já é complicado, quando você vai para uma escola maior e pega 29/30 crianças o desgaste é muito maior. As turmas que eu trabalho no máximo são 23 crianças, daí faz mais diferença.

O ambiente em que estão imersos influencia diretamente no trabalho docente, pois altera as condições de trabalho, o que modifica o desenvolvimento e/ou planejamento da metodologia da aula de História, por exemplo. Visto que, se com 10 educandos seria possível idas a museus, com 30 torna-se pouco provável. Se para aqueles que atuam em uma escola do centro, a ida ao museu é possível e depende apenas de um curto percurso, para aqueles que estão na periferia ou no interior, a possibilidade de ida a esses espaços torna-se insustentável, por diversos motivos. Tal fato, por vezes, não é considerado pela BNCC, que considera todos partindo do mesmo ponto, questão essa que foi ressaltada por alguns professores durante a entrevista, conforme supracitado. Contudo, muito mais do que observar os saberes mobilizados pelos docentes, prefigura-se a necessidade de compreender o que pode

ser posto na prática ou não, considerar as circunstâncias e possibilidades às quais estão submetidos são essenciais e pontos cruciais para redefinição de metodologias, portanto, o ambiente e as condições em que se encontram influenciam o trabalho dos docentes pesquisados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho ao se propor à investigação dos saberes docentes mobilizados durante a disciplina de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na rede pública municipal de Campos dos Goytacazes/RJ, mediante a História e Cultura Afro Brasileira, discutiu a organização das políticas educacionais, a partir da década de 1990, mediante ao avanço do neoliberalismo na política e economia nacional, que demonstrou como o sistema de ensino brasileiro recebe influências externas (internacionais) em sua organização. Esta análise constatou, ainda, como a educação é caracterizada como uma atividade fundamental para o funcionamento da sociedade (Bottino, Araújo e Nascimento, 2012). Logo, o enfoque nas competências e habilidades, difundidas pelos currículos escolares, e, categoricamente pela BNCC, possuem um discurso neoliberal que visa a formação do sujeito para a funcionalidade na sociedade. Ou seja, a BNCC apesar de indicar a intencionalidade no desenvolvimento crítico do educando, como o faz em seu conteúdo, apresenta uma descontinuidade em sua forma (Silva, 2017), pois objetiva uma formação que se adeque ao sistema capitalista.

Com isso, o processo de ensino e aprendizagem concentra-se na alfabetização, que atribui ênfase à habilidade de ler e escrever, elemento evidenciado pelos docentes entrevistados. No entanto, é importante destacar que os esforços voltados à alfabetização dos educandos nos anos iniciais do Ensino Fundamental não consistem em uma ação genuína na defesa da educação para todos, mas configura-se como uma tentativa de ajustamento dos indivíduos ao sistema capitalista que depende de uma básica noção gráfica. Deste modo, a supervalorização da leitura das palavras em detrimento a leitura do mundo pelos educandos, apresentam consequências que são identificadas pela inabilidade de conferirem sentido e correlações às marcas históricas de sua realidade.

Apesar disso, foi notória, por meio dos discursos dos docentes entrevistados, os seus esforços em cumprir as exigências da Base, mas a busca de conferir uma conexão da temática abordada com a realidade dos educandos. Seja por meio da interdisciplinaridade, como também por meio das discussões suscitadas. Ademais, mesmo em meio a um ensino de História condensado nos anos iniciais, devido às prioridades já ressaltadas, têm-se tentativas de abordar as diferentes perspectivas históricas, as quais dão voz a grupos até então silenciados. Foi possível identificar

que as estratégias pedagógicas realizadas são fruto de uma articulação de diversos saberes, entre eles, os constitutivos de sua formação pessoal e história de vida, que atribuem vida e singularidade às práticas pedagógicas, proporcionando a identificação dos educandos com os temas tratados.

A supervalorização de uma disciplina em detrimento a outra implica em uma sobreposição de saberes, levando à secundarização dos saberes históricos nesse processo, contudo, Oliveira e Caimi (2014) destacam que concomitantemente ao domínio da leitura e da escrita aprende-se História, e demais saberes. Neste viés, a formação crítica do educando tem sido comprometida por um ensino pautado em destrezas técnicas e formais, e condicionado ao domínio da mesma para que sejam discutidas as questões sociais, políticas e históricas do mundo social. Desta maneira, têm-se um sujeito passivo, incapaz de compreender a sua ação social enquanto produtor de uma história, que é comum a todos. O ensino de História, por sua vez, caracteriza-se como o pilar fundamental da inserção do educando ao mundo social e a sua compreensão de sujeito histórico.

Logo, a discussão da História Universal, eurocêntrica sobreposta à História do Brasil e do contexto local, podem caracterizar-se enquanto fomento à formação de sujeitos apáticos. Contribuindo assim, para uma visão periférica e estéril de sua realidade pelos educandos, em meio ao mosaico histórico que está sendo construído. É mediante a esta premissa, que o ensino de História no Brasil pautou-se por muito tempo, e que com a promulgação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 foi sendo contestada. A construção da BNCC de História, por sua vez, denota os embates presentes nas diferentes perspectivas historiográficas, onde se tem ainda a permanência do modelo quadripartite, mas com as nuances de perspectivas “progressistas”. Neste sentido, a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Indígena tem construído mudanças no paradigma hegemônico eurocêntrico.

A Lei 11.645/08, por sua vez, permite com que seja dada voz, e ressaltada a importâncias dos negros e indígenas na construção da identidade nacional. Para além de conferir a importância desses grupos para o país, está a possibilidade de entrelaçar o presente (o eu) ao passado (as raízes). Vale ressaltar que a identidade nacional é formada por esses povos, e que eles foram silenciados, oprimidos, e por vezes apagados da história, o que significa também, silenciar, suprimir e apagar a história das raízes da população brasileira, induzindo a um processo de esquecimento e/ou

apagamento de memórias e de raízes, ao qual pode-se indagar: de onde vieram e quais as suas histórias? (Santos *et al*, 2024). Desta maneira, o cultivo das raízes da formação histórica brasileira evidente na diversificação étnica do povo é o caminho mais seguro para se garantir a afirmação da identidade nacional, e preservar, ainda, "os valores culturais que conferem autenticidade e singularidade ao nosso país" (Moraes, 2013, p. 24)..

Assim sendo, o presente trabalho possibilitou a compreensão de como a visão hierárquica do Norte global para o Sul global interfere diretamente na capacidade dos sujeitos de identificarem seus espaços socioespaciais como produto de uma rica história nacional. É a partir desta premissa que o trabalho ressalta a importância do desenvolvimento da História Local, uma vez que conforme apontou Bittencourt (2018), falar sobre a História do Brasil é falar de África. Neste viés, desenvolver um ensino de História Local através da história do município de Campos dos Goytacazes/RJ é falar de África e das contribuições afro-brasileiras. Vale ressaltar que vincular o conhecimento histórico às questões cotidianas dos educandos (história local de Campos) é um caminho para superar a vinculação corriqueira que, segundo Oliveira e Caimi (2014), é "excessiva" e sem aprofundamento, na medida em que há a articulação da História Local de Campos com as temáticas afro-brasileiras, como evidenciado neste trabalho, rompe-se a superficialidade do ensino de História nos anos iniciais.

Todavia, a presente pesquisa denota que a aproximação pessoal com as relações étnico-raciais é um fator importante para que seja atribuída atenção e esforço pedagógico no desenvolvimento de práticas pedagógicas sobre esta temática. Assim, comprehende-se que o exercício da Lei 11.645/08 está à cargo do professor, pois apesar de o currículo oficial mencionar e contemplar nos livros didáticos ou em habilidades e competências específicas, não atribui suportes suficientes ao docente. Seja por formações continuadas, seja pelo incentivo de tratar de forma transversal a temática, constatando que o ensino de História é, não somente, o espaço ideal, mas talvez, o único utilizado para tratar da História e Cultura Afro-Brasileira. Portanto, o ensino de História se estabelece enquanto um espaço fomentador da formação de identidades, assim como um espaço de diversificação das histórias únicas evidenciadas pela historiografia oficial.

Contudo, é importante destacar que o ensino de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental possui particularidades, sendo necessário que o planejamento

das aulas considere a realidade do educando, bem como garanta uma fala adequada a sua faixa etária, com exemplos palpáveis e recursos diversos a fim de que sejam construídos conhecimentos históricos que permitam ao educando a leitura crítica de seu entorno. Confrontando assim, as afirmações de Prats (2006 *apud* Oliveira e Caimi, 2014) acerca das impossibilidades do ensino de História nesta etapa da educação básica. Neste sentido, os saberes articulados pelos docentes são essenciais para que haja um processo de ensino e aprendizagem significativo ao educando, uma vez que as estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes possuem o poder de aproximar, exemplificar e conectar o educando ao fato histórico, conferindo sentido e temporalidade. Logo, os saberes constituem a base do ensino de História, nos anos iniciais, conforme evidenciado nesta pesquisa, sua construção tem ocorrido de forma defasada e superficial, o que gera desafios para a prática pedagógica. Mediante a este cenário de formação profissional superficial, cabe ao professor, portanto, preencher o seu “báu” de conhecimentos, com o intuito de articulá-los, cotidianamente, em sua prática conforme a necessidade.

Portanto, é possível identificar por meio das explicitações dos docentes e das estratégias pedagógicas adotadas, a relação com o saber estabelecida por eles. Esta se trata de uma relação intencional, com escolhas objetivas e planejadas mediante a uma necessidade pedagógica, na qual o docente age de forma consciente. É importante evidenciar que esta condição foi identificada através das falas dos docentes sobre suas práticas pedagógicas, principalmente, quando explicitaram as especificidades do ensino de História nos anos iniciais do E.F e as ações realizadas a partir disso. Dessa maneira, pode-se compreender que esses esforços demonstram uma “intenção pedagógica” de ensinar algo, no qual os saberes são articulados e mobilizados em prol da aprendizagem do educando. Uma vez que na medida em que se analisa e observa-se as características do ensino de História nos anos iniciais do E.F e desenvolvem-se estratégias de ensino às considerando (seja por meio de adequação de falas, conexão com a realidade do educando, e explicitação de exemplos), têm-se, categoricamente, não só uma preocupação com a aprendizagem dos educandos, como também um “desejo”. E segundo Chevallard (2013, p. 8), “a maior parte daquilo que compõe o processo de ensino está implicado pelo desejo (por parte do “professor”) de que o aluno aprenda (que é o conteúdo essencial da intenção didática)”. Contudo, as estratégias desenvolvidas pelos docentes, no contexto ao qual atentou-se esta pesquisa, demonstraram um interesse dos docentes com a

aprendizagem dos educandos, apesar das circunstâncias e obstáculos, ressaltando ainda a compreensão de Chevallard: da correlação da intenção pedagógica de ensinar à aprendizagem do educando. Logo, a aprendizagem do educando, por mais que não tenha sido o objeto de estudo deste trabalho, foi de fato a força motriz dele, uma vez que todas as discussões aqui tratadas culminaram em um único “desejo”, em uma única “intenção”: ressaltar a importância da aprendizagem dos conhecimentos históricos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

## REFERÊNCIAS:

- ABUD. Katia Maria. O ensino de História nos anos iniciais: como se pensa, como se faz. **Revista Antítese**. v. 5, n. 10, p. 555-565, jul./dez. 2012
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo. Tomo Teoria Geral e Filosofia do Direito, Edição 1, Abril de 2017 Disponível em: [1/racismo](https://1/racismo). Acesso em 30 de maio de 2023.
- ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum. **Revista E-curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1464-1479, 2014.
- ANDRADE, Clériston José da Silva; CUSATI, Iracema Campos. SANTOS, Paulo César Marques de Andrade. OS IMPACTOS DO PNE E DA BNCC SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E A AUTONOMIA DAS ESCOLAS. **Rev. Int. de Form. de Professores** (RIFP), Itapetininga, v. 6, e021017, p. 1-13, 2021.
- BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social**: fundamentos e história. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011
- BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos avançados**, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018.
- BONI. Valdete; QUARESMA. Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política** da UFSC.; v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.
- BOTTINO, Andréa Giglio; ARAÚJO, Rodrigo da Costa; NASCIMENTO, Giovane Do. Os (des) caminhos da formação humana. **Saberes Plurais**. 1 ed. Vila Velha – ES: Opção, v.,p. 71- 83, 2012.
- BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado** - 1a ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2014 BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018
- CAINELLI, M. R. A construção do pensamento histórico em aulas de história no ensino fundamental. **Tempos Históricos**, [S. I.], v. 12, n. 1, p. p. 97–109, 2000. DOI: 10.36449/rth.v12i1.1946. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/view/1946>. Acesso em: 24 fev. 2025.
- CANCLINI, N. G. **Política Cultural**: conceito, trajetória e reflexões. Salvador: EDUFBA, 2019
- CARBONARI. Márcia. ARQUEOLOGIA, HISTÓRIA E CULTURA MATERIAL NO ENSINO DE HISTÓRIA. **Seminário Internacional de Cultura Material e Arqueologia**. Vol.1, 2017. Disponível em: [https://www.upf.br/\\_uploads/Conteudo/ppgh/anais-seminario-](https://www.upf.br/_uploads/Conteudo/ppgh/anais-seminario-)

[internacional/2017/carbonari.pdf](#). Acesso em: 24 de fev. 2025

CARVALHO, Pollyana de Souza; ALMEIDA, Érica Terezinha Vieira de. Lutas sociais por direitos em Campos dos Goytacazes (RJ). *Anais do 8º Encontro Internacional de Política Social e 15º Encontro Nacional de Política Social* ISSN 2175. (2020)

CASSIN, Márcia Pereira da Silva. **DEPENDÊNCIA E ULTRANEOLIBERALISMO: AS POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL PÓS GOLPE DE 2016.** *Temporalis*, Brasília (DF), ano 22, n. 43, p. 17-33, jan./jun. 2022.

CÁSSIO, Fernando; CATELLI, Roberto Jr. **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 320p. 2019

CERRI. Luiz Fernandi; COSTA, Maria Paula. O banho, a água, a bacia e a criança: história e historiadores na defenestrão da primeira versão da Base Nacional Curricular Comum de História para o Ensino Fundamental. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77155, 2021. Disponível em: <https://www.scelo.br/j/er/a/ZRznr4vxdbM45PDwGG7nNgx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 de fev de 2025

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de educação**, v. 11, p. 7- 18, 2006.

CHARLOT, Bernard. Da Relação com o Saber. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2007

CHEVALLARD, Yves. SOBRE A TEORIA DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS. **Revista de Educação**, Ciências e Matemática v.3 n.2 mai/ago 2013 ISSN 2238-2380

CHIZZOTTI, Antônio. As finalidades dos sistemas de educação brasileiros. **Revista educação em questão (online)**, v. 58, p. 1-19, 2020.

CHRYSOSTOMO, Maria Isabel de Jesus. Campos: a capital sonhada de uma província desejada (1835-1897). In: **História**. Dossiê: Capitais Sonhadas, Capitais abandonadas, vol.30 no.1 Franca Jan./June 2011. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-90742011000100004>

CLEMENTINO, Ana Maria; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Tensões e contradições das políticas educacionais dos governos de Lula e Dilma Rousseff: aprendendo com as lições do passado. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 18, e22022, p. 1-23, 2023. Disponível em:

CONDE, Eduardo Salomão. Abrindo a Caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas. **Pesquisa e Debate em Educação**, [S. I.], v. 2, n. 2, p. 78–100, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32345>. Acesso em: 5

jul. 2023.

DA SILVA, Elvis Roberto Lima. Alfabetização histórica é possível?. **Anais do XV Encontro Regional de História da ANPUH-Rio**, 2012.

FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Teresa Kazuko. Nota sobre as políticas em prol do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação escolar. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 10, n. 39, p. 250–266, 2012. DOI: 10.20396/rho.v10i39.8639729. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639729>. Acesso em: 24 fev. 2025.

FRANCO, Luiz Gustavo; MUNFORD, Danusa. Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: um olhar da área de Ciências da Natureza. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 158-171, 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Editora Paz e Terra, 2014.

GÜNTHER, Hartmut; ELALI, Gleice A.; PINHEIRO, José Q. A abordagem multimétodos em estudos pessoa-ambiente: características, definições e implicações. **Métodos de pesquisa nos estudos pessoa-ambiente**, v. 1, p. 369-380, 2008.

HOBSBAWM, Eric. RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. Págs. 9-23.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

KUHN, Martin; TOSO, Cláudia Eliane Ilgenfritz; CALLAI, Helena Copetti. O ENSINO DA HISTÓRIA E DA GEOGRAFIA:: pressupostos psicológicos e pedagógicos dos círculos concêntricos. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. I.], v. 11, n. 21, p. 05–26, 2021. DOI: 10.46789/edugeo.v11i21.1129. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1129>. Acesso em: 24 fev. 2025.

LIBANEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. **Revista da Associação Nacional de Educação**—ANDE, v. 3, p. 11-19, 1982

LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e190901, 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Métodos de coleta de dados**: observação, entrevista e análise documental. In: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. p. 35-44.

MAIA, Fernando Joaquim Ferreira; FARIAS, Mayara Helenna Veríssimo. Colonialidade do poder: a formação do eurocentrismo como padrão de poder mundial por meio da colonização da América. **INTERAÇÕES**, Campo Grande, MS, v. 21, n. 3, p. 577-596, jul./set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/wbtt55LdndtrwkfvRN5vqb/>. Acesso em: 24 de fev. 2025

MARTINS, Cinthia Cristina de Oliveira. O ENSINO EM DEBATE: OS ANOS DE 1980 E O EMBATE ACADÊMICO SOBRE O ENSINO DE História. **XXVIII impósio Nacional de História**. Florianópolis - SC, 2015

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. Educação e museus: sedução, riscos e ilusões. Ciências e Letras : **Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras**, n. ja/ju 2000, p.91-101, 2000. Disponível em:

[https://biblio.fflch.usp.br/Meneses\\_UTB\\_1\\_1086192\\_EducacaoEMuseusSeducaoRiscosEllus oes.pdf](https://biblio.fflch.usp.br/Meneses_UTB_1_1086192_EducacaoEMuseusSeducaoRiscosEllus oes.pdf). Acesso em: 26 nov. 2023.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. **Professores de História**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007

MORAES, Fabiana. **No país do racismo institucional**: dez anos de ações do GT Racismo no MPPE. Recife: Procuradoria Geral de Justiça, 2013.

MURARO. Darcísio Natal. Criticidade e educação filosófica: a formação humana pelo diálogo e problematização. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 38, p. 59-73, set./dez. 2015.

NEIRA. Marcos Garcia; JUNIOR. Wilson Alviano; ALMEIDA. Déberson Ferreira de. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 41, p. 31-44, set./dez. 2016.

NUNES, Silma do Carmo. **Concepções de mundo no ensino de História**. Campinas/SP: Papirus, 1996

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloisa. A História ensinada na escola: é possível pensar/agir a partir do todo. **INTERAÇÕES**, Campo Grande, v. 15, n. 1, p. 89-99, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/dsg3CnNPw3FJt6d6ncq6cTR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 de fev. 2025

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloisa. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola. **Educar em Revista**, [S. I.], v. 37, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/77041>. Acesso em: 24 fev. 2025.

OLIVEIRA. Inês Barbosa. POLÍTICAS CURRICULARES NO CONTEXTO DO GOLPE DE 2016: DEBATES ATUAIS, EMBATES E RESISTÊNCIAS. In: **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro

Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

OLIVEIRA. Marina Meira; CARVALHO. Cynthia Paes. Enfrentando o fracasso escolar no nível local: a atuação discricionária de professores e diretores escolares na implementação de uma política educacional In: PIRES, Roberto Rocha C. **Implementando desigualdades**: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas. Ipea, 2019

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R.D. **Desenvolvimento Humano**. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; ARELARO, L. R. G. (2019). BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação?. **Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação** - Periódico científico Editado Pela ANPAE, 35(1), 035–056. <https://doi.org/10.21573/vol1n12019.93094>

PERONI, Vera. Política educacional e papel do estado: no Brasil dos anos 1990. Xamã, 2003

PORTE, C. L. Série Jogos e Brincadeiras do Programa Salto Para o Futuro da TVEscola. 2003 (Consultoria). Disponível em: [0550933b-27a0-487c-a819-41dded3bd1fc\jogos-brincadeiras-saltos-descobertas.pdf](https://www.unicamp.br/cedes/jogos-brincadeiras-saltos-descobertas.pdf)

SAAD FILHO, Alfredo. MORAIS, Lecio. **Brasil**: neoliberalismo versus democracia. Boitempo Editorial. 2019.

SAMPAIO, Carlos Magno Augusto; SANTOS Maria do Socorro dos. MESQUIDA, Peri. Do conceito de educação à educação no neoliberalismo. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n.7, p. 165-178, Set. /Dez. 2002.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, n. 4, 2016.

SAVIANI, Dermeval. O LEGADO EDUCACIONAL DO REGIME MILITAR. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

SAVIANI, Dermeval. POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL APÓS A DITADURA MILITAR. Rev. **HISTEDBR On-line**, Campinas, v.18, n.2 [76], p.291-304, abr./jun. 2018

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020 | e21512 |E-ISSN 2177-6059

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, 3<sup>a</sup> edição

SILVA, Airton Marques da. **Metodologia da pesquisa** / Airton Marques da Silva. – 2.ed. rev. – Fortaleza, CE: EDUECE, 2015

Silva, M. M. 20 anos da lei 10639/03: insurgências e rupturas no Ensino de História. **Revista História Hoje**, (2023).

SILVA, Renata Maldonado da; SANTOS, Laryssa Gonçalves. A construção da BNCC no Ensino de História nos Anos Iniciais: o contra-ataque ao direito à educação . **Textos e Debates**, [S. I.], v. 29, n. 02, p. e7930 , 2023. DOI: 10.18227/2317-1448ted.v29i02.7930. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/textosdebates/article/view/7930>. Acesso em: 24 fev. 2025.

SILVA. Monica Ribeiro da. Disponibilizada a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular pelo MEC – abril 2017. **Observatório do ensino médio**. 2017

SOARES, Magda Becker. **Linguagem e Escola: Uma Perspectiva Social**. SAO PAULO: ATICA, 1986. 00086p

TARDIF, M.; LESSARD, C; LAHAYE, L. **Os professores face ao saber**. Esboço de uma problemática do saber docente. Teoria e Educação nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. 5Jan/Fev/Mar/Abr. Nº 13. 2000.

TRICHES, Eliane Fatima; ARANDA, Maria Alice de Miranda. .A FORMULAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) COMO AÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL: BREVE LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO (2014-2016). **Revista Online de Extensão e cultura Realização**. 2016

VIEIRA, Angélica Catarino; TONIOSSO, José Pedro. O ensino da história nos anos iniciais do ensino fundamental: concepções dos professores sobre a prática em sala de aula. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro SP, v. 5, n. 1, p. 22-42. 2018. Disponível em: [https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/68/12042018173\\_428.pdf](https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/68/12042018173_428.pdf). Acesso em: 24 de fev. 2025

VINUTO, Juliana. A AMOSTRAGEM EM BOLA DE NEVE NA PESQUISA QUALITATIVA: UM DEBATE EM ABERTO. **Temáticas, Campinas**, 22, (44): 203-220, ago/dez. 2014

ZANOTTO, Marijane; SANDRI, Simone. AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E BNCC: ESTRATÉGIAS PARA O GERENCIALISMO NA EDUCAÇÃO1. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 12, n. 23, p. 127 – 143, jul./dez. 2018.

# **ANEXOS**



Governo do Estado do Rio de Janeiro  
 Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia, Inovação e  
 Desenvolvimento Social Universidade Estadual do Norte  
 Fluminense Darcy Ribeiro  
 Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

O(A) Sr(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de dissertação intitulada **de A Base Nacional Comum Curricular nos anos iniciais: De qual História estamos falando?**, cuja pesquisadora responsável é **Laryssa Gonçalves dos Santos**, inscrita no CPF nº **168.271.567-10**, aluna de mestrado em políticas Sociais da **Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF**, com a orientação da **Professora e Doutora Renata Maldonado da Silva e coorientação da Professora e Doutora Carla Cazelato Ferrari**.

O objetivo do trabalho é compreender as implicações da construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de História e para as práticas pedagógicas desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esta pesquisa pretende, portanto, discutir acerca do processo de construção da BNCC, sobretudo após a ascensão de Michel Temer ao Executivo Federal, em 2016, com a influência neoliberal na educação e, consequentemente, a inserção da tendência pedagógica neotecnicista que emerge neste cenário. Além disso, será problematizada a importância da construção do conhecimento histórico nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e as possibilidades de um ensino crítico frente à este cenário, ressaltando e compreendendo a autonomia docente e seus saberes dentro deste processo. Portanto, a fim de se alcançar os objetivos propostos nesta

pesquisa, realizaremos uma entrevista semiestruturada e análises documentais.

O(A) Sr(a). poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável a qualquer tempo para esclarecimentos e/ou informações adicionais pelo endereço de e-mail **larysantosg76@gmail.com** ou pelo telefone: **(22) 99886-9023**. O(A) Sr(a). não terá nenhuma despesa ao participar desta pesquisa e tem a plena liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento.

Caso aceite participar, sua participação consiste em responder um roteiro de entrevista pré-elaborado com o intuito de coletar dados suficientes para alcançar o objetivo desta pesquisa. Garantiremos ao(à) Sr(a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica. Os dados serão utilizados única e exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, podendo ser publicados posteriormente.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr(a), ou por seu representante legal, e pela pesquisadora responsável, ficando uma via com cada um.

Declaro que entendi o objetivo do trabalho e o benefício de minha participação na pesquisa, e concordo em participar.

Campos dos Goytacazes-RJ,\_\_\_\_\_.

Nome do(a) Participante:

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome da Pesquisadora Responsável: Laryssa Gonçalves dos Santos

Assinatura: \_\_\_\_\_



**BLOCO 1 – 2º BIMESTRE**  
**Linguagem e Ciências Humanas**

Olá! Nossa Avaliação do Bloco 1 abordará um dos eventos mais significativos da história humana, um tema que desperta diversas opiniões, reflexões e perspectivas. Aplicaremos os conceitos e conteúdos estudados ao longo do bimestre, integrando os componentes curriculares de Linguagens e Ciências Humanas, com foco no marco temporal da História do Brasil durante o Período Colonial. Utilizaremos como tema gerador os personagens Shrek, Fiona e seus amigos para desenvolver esta atividade avaliativa de maneira acessível e dinâmica.

Observe o diálogo entre Shrek e Fiona sobre um tema muito importante que estudamos durante este bimestre.

**Shrek:** Fiona, eu ouvi dizer que o Brasil foi descoberto por Pedro Álvares Cabral. É verdade?

**Fiona:** Na verdade, Shrek, dizer que o Brasil foi "descoberto" por Cabral não é totalmente correto. Quando ele chegou ao território brasileiro, em 1500, já existiam muitos povos indígenas vivendo aqui há milhares de anos.

**Shrek:** Sério? Eu não sabia disso. Então, o que realmente aconteceu?

**Fiona:** O que aconteceu foi que os europeus, como Cabral, chegaram a um território já habitado e bem estabelecido por diversas culturas indígenas. Eles não "descobriram" o Brasil, mas sim, encontraram um novo território para eles, que já era conhecido e ocupado pelos povos nativos.

**Shrek:** Entendi. Então, falar em "descobrimento" é meio injusto com os povos indígenas, né?

**Fiona:** Exatamente, Shrek. É mais apropriado falarmos em "encontro" ou "chegada" dos europeus ao Brasil, reconhecendo que havia uma rica e diversificada sociedade indígena aqui antes disso.

- Com base no diálogo entre Shrek e Fiona, responda as seguintes questões:



1 - (EF05HI01, EF05HI02, EF05HI07, EF05HI08) Com base no diálogo entre Shrek e Fiona sobre a chegada dos portugueses ao Brasil em 1500, por que é incorreto afirmar que o Brasil foi "descoberto"? 02/\_\_\_\_

---



---



---

2 - (EF05HI01, EF05HI02, EF05HI07, EF05HI08) Como podemos descrever de maneira mais justa o evento da chegada dos portugueses ao Brasil, conforme explicado por Fiona? 02/\_\_\_\_

---



---



---

3 - (EF05HI01, EF05HI02, EF05HI07, EF05HI08) Para testar os conhecimentos de Shrek sobre o assunto, Fiona o questionou da seguinte forma: por que é historicamente mais preciso afirmar que os portugueses "chegaram" ao Brasil em 1500, em vez de dizer que "descobriram" o território brasileiro? 01/\_\_\_\_

- a) Porque os portugueses já sabiam da existência do Brasil antes de 1500.
- b) Porque o Brasil já possuía uma rica e diversificada sociedade indígena antes da chegada dos europeus.
- c) Porque os portugueses não estabeleceram colônias no Brasil imediatamente após a chegada.
- d) Porque Pedro Álvares Cabral foi o primeiro europeu a avistar o Brasil, mas não o primeiro a desembarcar.

Fiona, uma leitora ávida, historiadora e estudiosa do assunto, decidiu contar a Shrek um pouco sobre a História do Brasil durante o Período Colonial. Ela abordou temas como a rota das especiarias, as grandes navegações e o Tratado de Tordesilhas, entre outros assuntos importantes que aprendeu durante sua infância nas aulas do professor Lucimar Junior em Tão Tão Distante. Vamos, então, ajudar Fiona a repassar todos esses aprendizados para Shrek respondendo às questões desta avaliação.

A primeira fala da Fiona foi:

Raras e caras, as especiarias eram muito apreciadas na Europa da Idade Média. As mais importantes - pimenta-do-reino, gengibre, cravo-da-índia, noz-moscada e canela - , vinham de muito longe e davam lucros generosos. Também por isso, os portugueses foram à Índia.

Dito isso, Fiona questiona Shrek:



4 - (EF05HI01, EF05HI02, EF05HI07, EF05HI08) Qual era a função primordial da Rota das Especiarias durante os séculos XV e XVI?

- a) Facilitar o transporte de mercadorias europeias para os mercados asiáticos
- b) Estabelecer uma conexão comercial direta entre a Ásia e a África
- c) Garantir o abastecimento de especiarias asiáticas para o mercado europeu
- d) Promover a comunicação e intercâmbio cultural entre os continentes envolvidos

01/\_\_\_\_

5 - (EF05HI01, EF05HI02, EF05HI07, EF05HI08) Qual era a principal razão para as especiarias serem altamente valorizadas na Europa medieval e renascentista?

- a) Devido à facilidade de cultivo no solo e clima europeus
- b) Por serem amplamente utilizadas exclusivamente como elementos decorativos
- c) Pela impossibilidade de cultivo nas condições climáticas frias do continente europeu
- d) Pelo uso restrito e exclusivo na produção de medicamentos especializados

01/\_\_\_\_

6 - (EF05HI01, EF05HI02, EF05HI07, EF05HI08) Quais foram algumas das consequências econômicas significativas para Portugal após a descoberta da nova rota marítima para a Índia?

- a) Portugal perdeu o controle no comércio de especiarias para outras nações
- b) O uso de especiarias na Europa diminuiu consideravelmente
- c) Portugal consolidou-se como uma das nações mais prósperas de seu tempo
- d) As cidades-estado italianas superaram Portugal em riqueza e influência econômica

01/\_\_\_\_

7 - (EF05HI01, EF05HI02, EF05HI07, EF05HI08) Quais das seguintes especiarias Fiona NÃO mencionou no texto?

- a) Pimenta-do-reino
- b) Cravo-da-índia
- c) Açafrão
- d) Canela

01/\_\_\_\_

Em sequência Fiona citou:

As Grandes Navegações foram navegações oceânicas realizadas ao longo do século XV que permitiram a exploração do Oceano Atlântico. Foram possíveis graças à acumulação de conhecimento náutico e à chegada de novas tecnologias que facilitaram a navegação.

7 - (EF05HI01, EF05HI02, EF05HI07, EF05HI08) Qual foi uma das motivações centrais para os países europeus darem início às Grandes Navegações?

- a) Fundar novas colônias no continente africano
- b) Explorar e reivindicar territórios no continente americano
- c) Desenvolver novas rotas terrestres para alcançar a Ásia
- d) Descobrir uma rota marítima alternativa para as Índias

01/\_\_\_\_

8 - (EF05H101, EF05H102, EF05H107, EF05H108) Qual foi um dos principais objetivos religiosos que impulsionaram os países europeus a participarem das Grandes Navegações?

- a) Difundir o cristianismo em territórios não cristãos
- b) Localizar o lendário Santo Graal
- c) Financiar a construção de novas catedrais na Europa
- d) Converter populações muçulmanas ao judaísmo

01/\_\_\_\_

9 - (EF05H101, EF05H102, EF05H107, EF05H108) Marque a alternativa CORRETA.

I - Busca por um novo caminho marítimo para as Índias

Os principais fatores que possibilitaram as Grandes Navegações incluíram:

II - Aprimoramento das técnicas de navegação

III - Necessidade de metais preciosos

IV - Motivos religiosos

a) I e II apenas

b) I, II e III apenas

c) II e IV apenas

d) I, II, III e IV

01/\_\_\_\_

10 - (EF05H101, EF05H102, EF05H107, EF05H108) Quais foram alguns dos novos instrumentos que ajudaram os marinheiros a navegar com mais precisão durante as Grandes Navegações?

01/\_\_\_\_

11 - (EF05H101, EF05H102, EF05H107, EF05H108) Qual foi uma das principais motivações para os europeus durante as Grandes Navegações?

- A) Descobrir novas espécies de plantas
- B) Buscar novas rotas comerciais e territórios desconhecidos
- C) Encontrar petróleo no Oriente Médio
- D) Estabelecer embaixadas na Ásia

01/\_\_\_\_

12 - (EF05H101, EF05H102, EF05H107, EF05H108) Qual explorador defendeu que navegando para o oeste poderia alcançar a Ásia e em que ano ele iniciou sua célebre expedição com três navios?

- a) Américo Vespúcio, 1453
- b) Vasco da Gama, 1492
- c) Cristóvão Colombo, 1492
- d) Ferdinand Magellan, 1501

01/\_\_\_\_

13 - (EF05H101, EF05H102, EF05H107, EF05H108) Qual foi o principal objetivo do Tratado de Tordesilhas assinado entre Portugal e Espanha em 1494?

01/\_\_\_\_

- a) Definir as rotas comerciais e de navegação para a Índia e o Oriente.
- b) Regular a exploração de recursos naturais, como a pesca, no oceano Atlântico.
- c) Delimitar uma linha imaginária para dividir as terras recém-descobertas e futuras descobertas entre Portugal e Espanha.
- d) Estabelecer os limites territoriais e de influência colonial dos dois países na África.

Para prosseguir explicando a Shrek sobre a temática, Fiona faz uma citação do Daniel Munduruku; o mesmo é escritor e professor indígena brasileiro, conhecido por suas obras sobre a cultura e história dos povos indígenas no Brasil.

"Os portugueses não descobriram o Brasil. Eles invadiram uma terra já habitada por povos indígenas, com culturas ricas e diversificadas que existiam há milhares de anos antes de 1500".

14 - (EF05HI01, EF05HI02, EF05HI07, EF05HI08) A respeito desse feito na história, quem documentou os primeiros contatos dos portugueses com os povos indígenas do Brasil na famosa "Carta", fornecendo um relato detalhado das primeiras impressões e interações?

- a) Pedro Álvares Cabral
- b) Pero Vaz de Caminha
- c) Vasco da Gama
- d) Frei Henrique de Coimbra

01/\_\_\_\_

15 - (EF05HI01, EF05HI02, EF05HI07, EF05HI08) O que simbolizou a primeira missa celebrada pelos portugueses no Brasil em 26 de abril de 1500?

- a) A consolidação da dominação portuguesa sobre um território sagrado.
- b) O prenúncio de conflitos religiosos com os povos nativos.
- c) O estabelecimento de um centro espiritual para as comunidades locais.
- d) O marco inicial da conversão dos povos indígenas ao cristianismo.

01/\_\_\_\_

16 - (EF05HI01, EF05HI02, EF05HI07, EF05HI08) Qual foi uma das principais razões pela qual os colonizadores europeus escravizaram os indígenas no Brasil?

- a) Para obter mão de obra nas lavouras e nas minas
- b) Para expandir o comércio de especiarias
- c) Para promover o cristianismo entre os povos nativos
- d) Para facilitar o intercâmbio cultural

01/\_\_\_\_

17 - (EF05HI01, EF05HI02, EF05HI07, EF05HI08) Quem eram os responsáveis por administrar as Capitanias Hereditárias?

- a) Missionários
- b) Donatários
- c) Soldados
- d) Comerciantes

01/\_\_\_\_

Fiona está extremamente satisfeita com os conhecimentos que Shrek adquiriu no estudo das Ciências Humanas. Por isso, ela decidiu propor mais duas questões bônus para verificar se ele realmente absorveu os conceitos abordados.



**Bônus** - (EF05HI01, EF05HI02, EF05HI07, EF05HI08) Quais foram as capitâncias que prosperaram, graças à produção de açúcar e uma abordagem mais conciliatória com indígenas?

02/\_\_\_\_

**Bônus** - (EF05HI01, EF05HI02, EF05HI07, EF05HI08) De acordo com nossos estudos ao longo do Bimestre, escreva o nome dos navegadores de acordo com as respectivas cores:



Navegador - roxo:

---



---

Navegador - verde:

---



---

02/\_\_\_\_

----- / ----- / ----- / ----- / ----- / ----- / ----- / ----- / ----- / ----- / -----

Fiona sempre encontra grande alegria no ato de estudar. Para ela, aprender não é apenas um meio de adquirir conhecimento, mas também uma maneira de enriquecer sua vida e compartilhar sabedoria com aqueles ao seu redor. Desde que começou a se dedicar aos estudos de português, especialmente agora que tem seus filhos pequenos, Fiona busca constantemente aprimorar seus conhecimentos linguísticos. Ela reconhece a importância de dominar a língua materna não apenas para sua própria comunicação, mas também para transmitir aprendizados valiosos aos seus amigos e familiares.

Com a orientação do professor Lucimar Junior, Fiona tem explorado os conceitos básicos da língua portuguesa com entusiasmo renovado. Essa dedicação não apenas fortalece suas habilidades pessoais, mas também a capacita a ser uma educadora informal em seu círculo social. Assim como Fiona, vamos agora testar seus conhecimentos, inspirados pelo professor Lucimar Junior, para ver o quanto vocês também estão prontos para compartilhar saberes com seus amigos e entes queridos.

- A partir de agora, vamos responder questões sobre o componente curricular de Linguagem (Língua Portuguesa).



18 - (EF35LP07) Fiona pediu para o Gato de Botas elaborar quatro frases, sendo elas:

- I - O Gato de Botas, famoso por suas artimanhas, conquistou um castelo com sua inteligência.  
 II - As aventuras do Gato de Botas tornaram-no uma lenda entre os personagens de contos de fadas.  
 III - Em suas histórias, o Gato de Botas demonstra coragem e astúcia para alcançar seus objetivos.  
 IV - As artes do Gato de Botas são notáveis por sua habilidade em lidar com desafios complexos.

Qual delas o substantivo em destaque é próprio:

- a) somente a afirmativa I é correta.  
 b) somente a afirmativa I e II é correta.  
 c) as afirmativas I, II e III são corretas.  
 d) as afirmativas I, II, III e IV são corretas.

02/\_\_\_\_



19 - (EF35LP07) O Gato de Botas perguntou a Fiona se ela sabia qual das seguintes afirmativas continha um substantivo abstrato.

- I - Shrek e Fiona formam um casal extraordinário de ogros apaixonados.  
 II - O Burro falante é uma figura hilária e leal nos filmes de Shrek.  
 III - O Pântano Assombrado de Shrek abriga uma variedade de criaturas peculiares.

Marque a resposta que Fiona deu ao Gato de Botas:

- a) somente a afirmativa I é correta.  
 b) somente a afirmativa I e II é correta.  
 c) as afirmativas II e III são corretas.  
 d) as afirmativas I, II e III são corretas.

02/\_\_\_\_

20 - (EF05LP01) Fiona encontrou o Burro passeando pelo pântano e decidiu questioná-lo sobre alguns conceitos que a deixavam em dúvida. Em sua primeira pergunta, ela indagou: Qual frase o uso do "há" ou "a" está correto?

- a) Há vários livros no meu quarto.  
 b) Não nos vemos a muitos anos.  
 c) Estivemos em consulta com há pediatra.  
 d) Daqui há pouco vai chover.

02/\_\_\_\_

21 - (EF05LP01) Em sua segunda pergunta, ela indagou: Qual está incorreta?

- a) Estão falando MAL de você lá fora. (falando bem = advérbio)  
 b) Esta noite dormi MAU. (dormi bem = advérbio)  
 c) Aquele homem MAU está lá fora. (homem bom = adjetivo)  
 d) O tempo está MAU. (tempo bom = adjetivo)

02/\_\_\_\_

22 - (EF35LP07) Em sua terceira pergunta, ela indagou: Qual das alternativas contém apenas adjetivos?

- a) feliz, inteligência, brasileiro
- b) feliz, inteligente, Brasil
- c) feliz, inteligente, brasileiro
- d) felicidade, inteligência, brasileiro

02/\_\_\_\_

23 - (EF35LP07) Em sua terceira pergunta, ela indagou: Qual a alternativa em que o adjetivo está no grau comparativo:

- a) João é o mais esforçado de todos os vendedores.
- b) Maria é extremamente ansiosa.
- c) O menos estúdioso dentre todos é ele.
- d) Júlio é mais esforçado que eu.

02/\_\_\_\_

24 - (EF35LP07) Em sua penúltima pergunta, ela indagou: Qual alternativa em que todos os substantivos são do gênero masculino:

- a) profeta - fantasma - telefonema
- b) fantasma - assombração - profeta
- c) eclipse - alface - champanha
- d) mascote - assombração - grama

02/\_\_\_\_

25 - (EF35LP07) Em sua última pergunta, ela indagou:

Há substantivos que têm um só gênero gramatical para designar pessoas de ambos os sexos. Uma das alternativas seguintes constituída de três substantivos desta espécie é:

- a) A criança, a vítima, o selvagem.
- b) A criança, a testemunha, o agente.
- c) A vítima, a jovem, o parente.
- d) A criança, a vítima, o cônjuge.

02/\_\_\_\_

26 - (EF05LP01) Marque a única alternativa cujo período apresenta apenas artigos indefinidos:

- a) David disse que a sala de jantar é um ambiente agradável e um lugar bastante aconchegante.
- b) Dê-me apenas mais uma chance, pois tive uma semana bastante difícil.
- c) Ana Maria é uma profissional especialista na área de ciências biológicas e adora visitar a Chapada Diamantina para realizar as suas pesquisas.
- d) Gustavo é o pai mais zeloso que já conheci e também um excelente marido.

02/\_\_\_\_

27 - (EF05LP01) Marque a alternativa errada:

- a) Ela não tinha medo, mas era cautelosa.
- b) Sem dinheiro, mas com honestidade.
- c) Comemos tanto, mas continuamos com fome.
- d) Na minha família, há mas tios do que tias.

02/\_\_\_\_

# **APÊNDICE**

## ROTEIRO DE ENTREVISTA

### Identificação Pessoal (ID)

1. Qual a sua idade?
2. Qual o seu gênero, como você se identifica?
3. Como você se identifica, em relação a raça?
4. Você poderia falar da sua trajetória?

### Formação Acadêmica (FA)

5. Você poderia falar um pouco da sua formação?
1. Você poderia falar um pouco da sua trajetória profissional?
2. Você já pensou em se especializar em alguma área?
3. De todas as disciplinas que você leciona, qual delas é a sua preferida?
4. Como você chegou ao trabalho no Ensino Fundamental?

### BNCC, Currículo e Livro Didático (BCL)

5. Você já ouviu falar da Base Nacional Comum Curricular?
6. Você poderia comentar um pouco sobre os seus primeiros contatos com a BNCC?
7. Como a BNCC surgiu na escola?
8. A partir do que você sabe e conhece, pode comentar sobre a sua relação com a BNCC?
9. Os demais professores se baseiam na BNCC...?
10. Houve alguma reunião ou formação?
11. O currículo que você segue hoje é cedido pela escola?
12. No que diz respeito ao ensino de História, você percebe alguma mudança significativa com a BNCC?
13. A escola utiliza o Livro Didático para o ensino de História?
14. Você utiliza o Livro didático em suas aulas? O que você percebe dele?

### O ensino de História e práticas pedagógicas (HP)

15. O que você acha do ensino de História nos anos iniciais?
16. Quais os saberes que você acha importante que os educandos desenvolvam durante o ensino de História?
17. Como você planeja frequentemente a disciplina de História?
18. Quais os recursos didáticos que você utiliza no ensino de História?

### História Local e História da África (HH)

19. Você poderia falar um pouco sobre a temática da História da África no ensino de História?
20. Como você aborda?
21. Como a História Local aparece no currículo promove um ensino de História voltado para a História Local de Campos?
22. Como você vê o trabalho desta temática sendo desenvolvido na escola?