



PROFHISTÓRIA

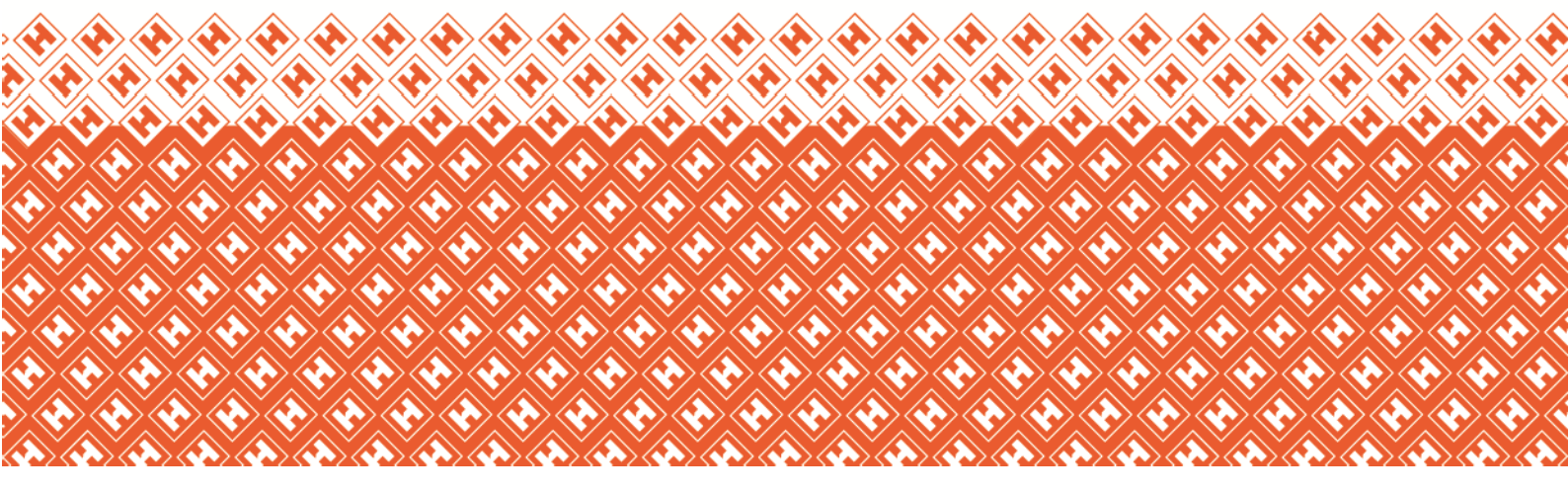
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

MICHELE ALVES NUNES DE PAULO

Ensino de História nos Anos Iniciais: docência multidisciplinar e os
manuais didáticos do professor

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

Abril / 2026



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

MICHELE ALVES NUNES DE PAULO

Ensino de História nos Anos Iniciais: docência multidisciplinar e os
manuais didáticos do professor

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
graduação: Mestrado Profissional em Ensino
de História, da Universidade Federal Rural do
Rio de Janeiro. Orientação: Professora
Doutora Maria Angélica da Gama Cabral
Coutinho.

Seropédica

2026

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

P324e Paulo, Michele Alves Nunes de , 1987-
Ensino de História nos Anos Iniciais: docência
multidisciplinar e os manuais didáticos do professor
/ Michele Alves Nunes de Paulo. - Mesquita, 2026.
142 f.

Orientadora: Maria Angélica da Gama Cabral
Coutinho. Dissertação (Mestrado). -- Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro, Mestrado
Profissional em Ensino de História, 2026.

1. Ensino de História. 2. Anos Iniciais. 3.
Docência multidisciplinar. 4. Manuais didáticos. 5.
Formação docente. I. Coutinho, Maria Angélica da Gama
Cabral, 1959-, orient. II Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro. Mestrado Profissional em Ensino de
História III. Título.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA**



TERMO Nº 292 / 2026 - PROFHIST (12.28.01.00.00.00.79)

Nº do Protocolo: 23083.022984/2026-50

Seropédica-RJ, 19 de maio de 2026.

Nome do(a) discente: MICHELE ALVES NUNES DE PAULO

DISSERTAÇÃO submetida como requisito parcial para obtenção do grau de MESTRA EM ENSINO DE HISTÓRIA, no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - Curso de MESTRADO, área de concentração em Ensino de História

DISSERTAÇÃO APROVADA EM : 27 de abril de 2026

Banca Examinadora:

Dr. GUSTAVO DA MOTTA SILVA, UFRJ Examinador Externo à Instituição

Dra. FABIANA DE MOURA MAIA RODRIGUES, UFRRJ Examinadora Interna

Dra. MARIA ANGELICA DA GAMA CABRAL COUTINHO, UFRRJ Examinadora Interna

(Assinado digitalmente em 19/05/2026 21:03)

FABIANA DE MOURA MAIA RODRIGUES

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

DFD/IM (11.39.00.51)

Matrícula: 2083489

(Assinado digitalmente em 19/05/2026 16:12)

MARIA ANGELICA DA GAMA CABRAL COUTINHO

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)

Matrícula: 1792033

(Assinado digitalmente em 19/05/2026 18:09)

GUSTAVO DA MOTTA SILVA

ASSINANTE EXTERNO

CPF: 132.847.887-43

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **292**, ano: **2026**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **19/05/2026** e o código de verificação: **8aa64c4b4e**

À minha força, Benjamin.

Ao meu alicerce, Itelvina.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro pela acolhida e pela oportunidade ímpar de ampliar meus conhecimentos para além dos saberes acadêmicos. Sou muito feliz por deleitar todos os momentos que só a universidade mais linda do Brasil pode proporcionar.

À minha mãe Itelvina e ao meu filho Benjamin por todo apoio durante essa longa trajetória, sem esse alicerce nada disso seria possível.

Aos meus amigos Ana Sarah e Pedro Moreira pelas infinitas conversas, risadas e pela parceria e à Mylena Figueira por ser tão inspiradora.

À querida Professora Maria Angélica, pelas valiosas orientações, pela disponibilidade e sensibilidade que tornaram essa pesquisa possível.

Às professoras e professores do ProfHistória pelo conhecimento compartilhado e pela honestidade nas críticas, que foram fundamentais para o meu desenvolvimento acadêmico e profissional.

Aos colegas de turma, pela força nos momentos mais difíceis e por toda troca nos debates durante as aulas, os almoços na bandeirão e as conversas extraordinárias. Em especial ao colega Hugo, pelo apoio nos momentos angustiantes e pelo companheirismo durante essa árdua tarefa da escrita acadêmica.

À banca examinadora pelas colaborações para realização deste trabalho.

Às minhas queridas alunas e meus queridos alunos, eles que são meu combustível diário nessa empreitada desafiadora e deliciosa que é a docência multidisciplinar.

Às minhas amigas e amigos de trabalho pois contribuem diariamente para a construção dos meus saberes profissionais e tornam mais leve a jornada da prática docente. Em especial à Bruna Conrado, Adriana Fernandes, Vanessa Liandro, Daniele Mendes, Valquíria Santos e Robson Souza, pela acolhida diária que ultrapassa a rotina da vida profissional.

Muito obrigada a todas e todos!

RESUMO

Paulo, Michele Alves Nunes de. Ensino de História nos Anos Iniciais: docência multidisciplinar e os manuais didáticos do professor, 2026, 142 páginas. Dissertação (Mestrado). Programa de pós-graduação Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2026. Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Angélica da Gama Cabral Coutinho. Linha de pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

Esta dissertação analisou o Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo como foco a docência multidisciplinar e os manuais didáticos do professor na organização das práticas pedagógicas. Considerou-se que, nesse segmento, o professor atua articulando diferentes áreas do conhecimento, o que influencia diretamente o modo como a História é ensinada na sala de aula. A pesquisa procurou compreender como o Ensino de História se constitui nesse contexto a partir da análise do percurso histórico da rede municipal de ensino de Itaguaí e das condições reais do trabalho docente. Investigou-se, também, o papel dos manuais didáticos do professor como suporte à prática pedagógica, especialmente diante das exigências da docência multidisciplinar e das políticas educacionais que orientam a produção e o uso dos livros didáticos no Brasil. Do ponto de vista metodológico, adotou-se uma abordagem qualitativa, com levantamento bibliográfico, análise do manual didático do professor de História e estudo de caso da Escola Estadual Municipalizada Camilo Cuquejo, a partir desse recorte buscou-se entender, de forma contextualizada, como se configuram as práticas de ensino, o uso dos manuais do professor e os desafios da docência multidisciplinar. O referencial teórico dialogou com autores dos campos de análise do Ensino de História, da formação docente e do livro didático, como Circe Bittencourt, Maurice Tardif, Maria Schmidt, Kazumi Munakata e Alain Choppin, permitindo refletir sobre os saberes docentes, a constituição da disciplina e suas práticas. Os resultados evidenciaram que os manuais didáticos do professor se configuram como importante apoio à organização do ensino, especialmente em contextos de sobrecarga docente, e seu uso deve acontecer de forma crítica. Além disso, identificou-se que o Ensino de História nos Anos Iniciais ainda enfrenta desafios relacionados à sua valorização no currículo e à sua articulação com práticas de leitura, escrita e interpretação. Como desdobramento, elaborou-se uma proposta pedagógica que articula o Ensino de História às práticas alfabetizadoras, a partir da obra *Os Tesouros de Monifa*, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, conscientes e capazes de se reconhecerem como sujeitos históricos. A proposta também dialoga com a valorização da cultura afro-brasileira, em consonância com a Lei nº 10.639/2003, reafirmando o papel da escola na construção de uma educação comprometida com a diversidade e a justiça social.

Palavras-chave: Ensino de História; Anos Iniciais; Docência multidisciplinar; Manuais didáticos; Formação docente.

ABSTRACT

Paulo, Michele Alves Nunes de. Ensino de História nos Anos Iniciais: docência multidisciplinar e os manuais didáticos do professor, 2026, 142 páginas. Dissertação (Mestrado). Programa de pós-graduação Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2026. Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Angélica da Gama Cabral Coutinho. Linha de pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

This dissertation analyzed the teaching of History in the early years of Elementary Education, focusing on multidisciplinary teaching and teachers' instructional manuals in the organization of pedagogical practices. It considered that, at this level, teachers work by articulating different areas of knowledge, which directly influences how History is taught in the classroom. The research sought to understand how the teaching of History is constituted in this context, based on the analysis of the historical development of the municipal education system of Itaguaí and the real conditions of teaching work. It also investigated the role of teachers' instructional manuals as support for pedagogical practice, especially in view of the demands of multidisciplinary teaching and the educational policies that guide the production and use of textbooks in Brazil. From a methodological perspective, a qualitative approach was adopted, including a bibliographic survey, analysis of a History teacher's manual, and a case study conducted at Municipalized State School Camilo Cuquejo. Based on this specific context, the study aimed to understand, in a contextualized way, how teaching practices are configured, how teachers' manuals are used, and the challenges of multidisciplinary teaching. The theoretical framework was based on authors in the fields of analysis of History teaching, teacher education, and textbooks, such as Circe Bittencourt, Maurice Tardif, Maria Schmidt, Fonseca, and Menezes and Silva, enabling reflections on teachers' knowledge, the constitution of the discipline, and its practices. The results showed that teachers' instructional manuals constitute an important support for the organization of teaching, especially in contexts of overworked teachers, and that their use should occur critically. In addition, it was found that the teaching of History in the early years still faces challenges related to its recognition within the curriculum and its articulation with reading, writing, and interpretation practices. As an outcome, a pedagogical proposal was developed that articulates the teaching of History with literacy practices, based on the book *The Treasures of Monifa*, contributing to the formation of critical and conscious subjects capable of recognizing themselves as historical subjects. The proposal also engages with the appreciation of Afro-Brazilian culture, in accordance with Law No. 10,639/2003, reaffirming the role of the school in building an education committed to diversity and social justice.

Keywords: History Teaching; Early Years of Elementary Education; Multidisciplinary Teaching; Textbooks; Teacher Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Matrículas na Educação Básica no Brasil (2003 - 2005)	63
Figura 2 - Mapa do Município Itaguaí - RJ	73
Figura 3 - Número de alunos matriculados na rede municipal de Itaguaí	82
Figura 4 - Sítio na Est. das Palmeiras, próxima à EEMCC	87
Figura 5 - Camilo Cuquejo Atunes	91
Figura 6 - Ruínas na Est. das Palmeiras	91
Figura 7 - Mostra Pedagógica na EEMCC	92
Figura 8 - Residência de Camilo Cuquejo Atunes na década de 1970	93
Figura 9 - EEM Camilo Cuquejo	96
Figura 10 - Capa do capítulo 6 do livro didático	108

LISTA DE SIGLAS

AI – Anos Iniciais

BNCC - Base Nacional Curricular Comum

CADES - Campanha de Aperfeiçoamento de Ensino Secundário

CGEB - Competências Gerais da Educação básica

EB – Educação Básica

EEMCC - Escola Estadual Municipalizada Camilo Cuquejo

EF – Ensino Fundamental

FAE - Fundação de Apoio ao Estudante

IHGB - Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

LD - Livro Didático

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

PNA - Plano Nacional de Alfabetização

PPP - Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

Apresentação	13
1 - O Ensino de História nos Anos Iniciais e a Docência Multidisciplinar	19
1.2 - História do Ensino de História e a Disciplina História	24
1.3 – Docência Multidisciplinar e formação de professores	38
2 – Manuais Didáticos do Professor para o Ensino de História nos Anos Iniciais	46
2.1 - Análise da política educacional	56
3 – Orientações Pedagógicas do Manual do professor: Instrumento para a Prática Docente no Ensino de História nos Anos Iniciais na EEM Camilo Cuquejo	72
3.1 – Itaguaí – Aspectos históricos	72
3.2 - Aspectos históricos da educação em Itaguaí-RJ.....	79
3.3 - Camilo Cuquejo - A escola das Palmeiras.....	86
3.4 - Orientações do Manual do Professor na docência multidisciplinar	101
Considerações Finais.....	111
Referências.....	118
Proposta Pedagógica.....	124

Apresentação

Minha trajetória como docente teve início em 2013, quando assumi uma matrícula na rede municipal de Itaguaí, Rio de Janeiro. Sou habilitada para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir da formação no curso Normal (Ensino Médio). Iniciei a carreira docente em turmas do primeiro segmento, e essa experiência marcou minha relação com a escola pública e com os processos de ensino e aprendizagem. Atualmente, leciono em uma turma multisseriada com quarto e quinto anos na Escola Estadual Municipalizada Camilo Cuquejo (EEMCC), localizada no bairro Mazomba, uma escola do campo cercada por paisagens naturais deslumbrantes.

A escolha pela graduação em História surgiu posteriormente, o que me fez ingressar na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro em busca de qualificação profissional. Ao longo da formação universitária a aproximação com a pluralidade de pensamentos e com debates sobre Ensino de História ampliou minhas perspectivas sobre a educação e sobre o papel do professor. A atuação na Educação Básica possibilitou ressignificar minha prática pedagógica e aprofundar reflexões sobre o ensino da disciplina nos primeiros anos de escolarização.

Foi nesse contexto que surgiu o interesse em investigar o ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino fundamental, especialmente no que se refere a atuação do docente multidisciplinar. Diferentemente dos Anos Finais da Educação Básica, em que a disciplina é ministrada por professores especialista, nos primeiros anos do Ensino Fundamental o ensino de História é ministrado, em grande parte, por docentes pedagogos ou formados no curso Normal. Além disso, esse mesmo professor é responsável por lecionar diferentes áreas do conhecimento numa mesma turma.

Examinar as características da docência multidisciplinar foi essencial na condução desta pesquisa, pois levantou questões fundamentais sobre a formação desses professores (inicial e continuada), sobre os recursos didáticos utilizados e sobre as possibilidades de construção do conhecimento histórico

nessa etapa de escolarização. Inclusive, este estudo mostrou a relevância de considerar o contexto desafiador que a prática dessa docência apresenta e de se atentar à realidade da comunidade escolar.

A partir dessas motivações, este trabalho teve como objetivo analisar o Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a docência multidisciplinar, considerando as orientações presentes nos manuais didáticos do professor de História e a prática pedagógica. Partiu-se da compreensão de que, nessa etapa da Educação Básica, o professor é responsável por articular diferentes áreas do conhecimento, mobilizando diversos saberes para desenvolver práticas de leitura, escrita, cálculos e conhecimento histórico, elementos essenciais na formação do sujeito crítico e consciente.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, a pesquisa caracterizou – se como um estudo de abordagem qualitativa, voltado à análise de materiais didáticos e seus usos no contexto escolar. Foi realizado um levantamento bibliográfico sobre o Ensino de História, formação docente, livros didáticos e manuais do professor, além de pesquisa relacionada às políticas educacionais e a organização da rede de ensino de Itaguaí. A análise considerou o contexto institucional da EEM Camilo Cuquejo e as especificidades da docência multidisciplinar relacionada ao Ensino de História, procurando articular concepções teóricas às práticas docentes no Anos Iniciais.

Esta pesquisa foi desenvolvida no cenário de Itaguaí, município do Estado do Rio de Janeiro, tendo como referência a Escola Estadual Municipalizada Camilo Cuquejo e suas características de escola do campo, incluindo, a multisseriação de turmas. Esse recorte permitiu analisar uma realidade de escola pública e do campo, considerando as condições reais do trabalho docente, as demandas da docência multidisciplinar e as especificidades do ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O estudo dialogou com autores do campo do Ensino de História e da Educação, que fundamentaram teórica e metodologicamente esta pesquisa. A bibliografia examinada embasou discussões sobre o Ensino de História e a cultura escolar, a função do livro didático e do manual didático do professor na

prática pedagógica da docência multidisciplinar e formação docente. Nesse caso, foram mobilizadas contribuições de autores como Circe Bittencourt, Maria Auxiliadora Schmidt, Kazumi Munakata e Alain Choppin, cujos estudos auxiliaram na compreensão do livro didático e do manual do professor como artefatos culturais inseridos em contextos históricos específicos, das práticas docentes e da formação de professores.

Também foi feito um debate com as pesquisas de Maurice Tardif, Leila Menezes e Maria Silva e Rosa Torres acerca dos saberes profissionais dos professores e da construção desses saberes, tanto na formação inicial quanto na formação durante a prática docente. Itamar Freitas contribuiu para a compreensão dos livros didáticos como uma ferramenta de apoio pedagógico segura, embora produzida dentro de contextos políticos que atendem às demandas neoliberais. Esses aportes foram essenciais para entender que os materiais didáticos não são somente instrumentos de apoio pedagógico, mas também produtos culturais que expressam concepções de ensino, de conhecimento histórico e de formação dos docentes e dos estudantes.

A dissertação foi organizada em três capítulos, além da proposta pedagógica. No primeiro capítulo foi feito um breve levantamento da estrutura organizativa das etapas da Educação Básica no Estado Brasileiro, bem como, um resumo de como a rede municipal de Itaguaí divide tais etapas. A partir disso, buscou-se compreender como o Ensino de História se constituiu nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e quais foram os caminhos percorridos pela formação de professores que atuam nessa etapa da educação.

Para essa discussão, a historiografia do Ensino de História no Brasil fez uma contribuição significativa. Os estudos de Maria Auxiliadora Schmidt permitiram compreender a trajetória e as transformações da disciplina ao longo do tempo, assim como, a autora Thais Nívia de Lima Fonseca trouxe reflexões sobre o papel do Ensino de História na construção do conhecimento histórico e na formação dos estudantes. Ambas relacionaram as concepções do Livro Didático e das metodologias apresentadas como influentes nos caminhos da constituição da História como disciplina.

Nesse capítulo também foi discutido o Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A partir das contribuições de Leila Medeiros Fonseca e Maria Fátima de Souza Silva, foi possível reconhecer a importância do olhar alfabetizador nessa etapa da educação e perceber que a construção do conhecimento histórico deve considerar novas formas de leitura do mundo pelas crianças. No entanto, alerta que as autoras apontam que o professor precisa buscar por estratégias diversificadas para a construção do conhecimento histórico, fundamentado no mecanismo “modo fazer”, que é um mecanismo de ensino característico da formação inicial do curso de pedagogia.

A docência multidisciplinar se caracteriza como função principal do trabalho docente nos Anos Iniciais, se destacando como desafiadora diante da realidade das escolas públicas brasileiras, da própria forma de organização do ensino e da formação inicial dos professores. As reflexões sobre saberes docentes e a complexidade da atuação do professor foram discutidas por meio das contribuições, especialmente de Maurice Tardif, que compreende a docência como uma prática de articulação entre formação, experiência e saberes profissionais.

O segundo capítulo abordou o uso dos livros didáticos e dos manuais didáticos do professor no Ensino de História. Inicialmente, foi realizada uma contextualização sobre a presença desses materiais na Educação Básica brasileira e sua consolidação como instrumento pedagógico. Nesse sentido, também foi necessário discutir as políticas educacionais voltadas para a produção, avaliação e distribuição dos livros didáticos no Brasil, com ênfase no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), uma das principais políticas públicas sobre esses recursos.

Este estudo dialogou com as pesquisas de Circe Bittencourt, que analisa o livro didático em suas perspectivas pedagógicas, culturais e políticas. Em conjunto, foi feito um debate com Kazumi Munakata e Alain Choppin que trouxeram reflexões essenciais para a discussão acerca da compreensão desses materiais como objetos culturais e históricos, que são inseridos em disputas de narrativas e projetos políticos. Importante ressaltar que os autores

abordados concordam que o conceito de livro didático é indefinido, mas que isso não faz dele um objeto de difícil identificação.

Em seguida, discutiu-se o papel dos manuais didáticos do professor como ferramenta na construção de planejamentos de aulas e organização das práticas docentes. Para isso, foram consideradas, principalmente, as contribuições de Maria Auxiliadora Schmidt e Itamar Freitas, nos quais estudos evidenciaram a relação entre cultura escolar, materiais didáticos e práticas de ensino. Esse debate colaborou para entender que os materiais didáticos não fornecem somente conteúdos e atividades, mas estruturam abordagens teórico-metodológicas e concepções historiográficas que orientam o trabalho docente.

No terceiro capítulo, foram analisadas as orientações pedagógicas presentes no manual didático do professor adotado pela escola investigada, buscando compreender como essas propostas dialogam com a docência multidisciplinar no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Bem como, de que forma contribuem para a construção do conhecimento histórico e para formação do sujeito consciente dentro da realidade apresentada.

Como parte desse processo, foi realizado um levantamento histórico sobre o município de Itaguaí e a rede municipal de ensino, situando também aspectos históricos e sociais do bairro Mazomba e da EEM Camilo Cuquejo, de modo a entender o contexto da comunidade em que os materiais são utilizados. A pesquisa analisou, a partir das perspectivas de autores como Circe Bittencourt, Kazumi Munakata e Alain Choppin, os manuais didáticos como instrumentos da prática docente, trazendo problematizações sobre os usos e as concepções históricas presentes nesses materiais.

As reflexões sobre o trabalho docente dialogaram com Maurice Tardif, especialmente no que se refere à utilização de diferentes saberes na prática pedagógica do docente multidisciplinar, relacionado ao uso do manual do professor como instrumento pedagógico. A análise também permitiu observar as diversas possibilidades da utilização desse material, mas destacou a importância do uso crítico, consciente e contextualizado diante das orientações

didáticas contidas nos manuais, como alertam a Maria Auxiliadora Schmidt e Rosa Torres.

Nesse sentido, essa pesquisa argumentou que o manual do professor deve ser compreendido como um instrumento de apoio ao trabalho docente, não como um material enrijecido ou uma cartilha fixa que determine a prática pedagógica. Acima de tudo, deve ser um material que instrumentalize o professor no compromisso da formação do sujeito crítico e consciente, auxiliando-o no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, os capítulos desta dissertação foram construídos de forma associada: enquanto o primeiro apresentou o contexto histórico sobre o Ensino de História e formação docente, o segundo discutiu o papel dos livros didáticos e dos manuais do professor na cultura escolar e as políticas educacionais voltadas para materiais didáticos. O terceiro capítulo voltou-se para análise das orientações pedagógicas contidas nos manuais do professor, a partir do contexto histórico e social e da realidade docente da escola estudada.

Desse modo, essa organização buscou estabelecer uma articulação em diferentes níveis de análise, partindo do contexto histórico e educacional mais amplo até práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, de forma a compreender como os manuais do professor participam da construção do Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Entendeu-se que o Ensino de História no processo de aprendizagem das crianças exerce um papel fundamental para a formação de sujeitos capazes de interpretar suas realidades e atuar na sociedade em que estão inseridos.

1 - O Ensino de História nos Anos Iniciais e a Docência Multidisciplinar

A escola é um espaço de conhecimentos multidisciplinares e de interações culturais e sociais que contribui para a formação dos sujeitos, nesse sentido, se estabelece como um dos primeiros locais de convívio social fora do núcleo familiar. O Ensino de História promove aos alunos, professores e toda a comunidade escolar construção de saberes e de relações que se estendem para além dos muros da escola.

Nesse contexto, a Educação Básica (EB) é assegurada para crianças a partir de quatro anos de idade e, segundo o artigo 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9394/1996, organiza-se em três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.¹ Neste trabalho iremos nos atentar aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EF).

Conforme a LDB, é facultativo aos sistemas de ensino a subdivisão ou organização em ciclos do Ensino Fundamental. Na rede de ensino do município de Itaguaí – RJ, na qual se refere este trabalho, o ensino fundamental é composto por: 1) Anos Iniciais – do primeiro ao quinto ano; 2) Anos Finais – do sexto ao nono ano.² Essas subdivisões também são nomeadas de primeiro segmento e segundo segmento do EF, respectivamente.

A Escola Estadual Municipalizada Camilo Cuquejo (EEMCC), onde leciono, é uma escola do campo, lá vivenciamos uma realidade de comunidade escolar pequena, sendo necessário a multisseriação das turmas devido ao número reduzido de alunos. Atualmente contamos com um total de 32 estudantes, entre Educação Infantil e Primeiro Segmento do EF.

¹BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 abr. 2025.

² ITAGUAÍ (RJ). Lei nº 3.324, de 15 de junho de 2015. *Institui o Plano Municipal de Educação, na conformidade do artigo 239 da Lei Orgânica do Município de Itaguaí – Estado do Rio de Janeiro*. Itaguaí: Câmara Municipal, 2015. Disponível em: <https://cpdoc.camaraitaguai.rj.gov.br/images/leis/2014/L3326-2015.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2025.

As turmas são multisseriadas de acordo com a necessidade da escola, essa medida atende a determinação do artigo 28 da LDB. No ano letivo de 2025, as séries de primeiro e segundo ano do EF são atendidas na mesma turma, assim como as séries de quarto e quinto ano e pré-escolar-escolar I e II, somente a turma do terceiro ano segue regularmente. As turmas multisseriadas são atendidas por somente uma professora, que segue as orientações curriculares normalmente, sem adaptações, o que se torna um grande desafio.

O artigo 28 da LDB também determina adequação de conteúdos curriculares para escolas do campo, entretanto, o Referencial Curricular disponibilizado pela Secretaria de Educação de Itaguaí não faz distinção entre as unidades escolares da cidade e do campo. A adaptação realizada na Unidade Escolar é feita pelo corpo docente e pelo Conselho Escolar (que é bem ativo na escola). Essas adaptações estão mais presentes no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, nos quais os projetos pedagógicos são desenvolvidos a partir do contexto da comunidade.

No que se refere ao ingresso no Ensino Fundamental, o artigo 32 da LDB determina a matrícula obrigatória para crianças a partir dos seis anos de idade. Esse segmento tem duração de nove anos, tendo como finalidade a formação básica do indivíduo mediante:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.³

Diante dessas incumbências associadas aos objetivos do Ensino Fundamental para a formação básica da criança, compreendo que a disciplina

³ BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 abr. 2025.

História, nessa etapa da educação, abrange uma função relevante. O Ensino de História fornece elementos essenciais para a construção do conhecimento histórico, o que contribui significativamente para a constituição do sujeito na sociedade.

Nesse sentido, o conhecimento histórico será tratado aqui como elemento fundamental na formação dos estudantes como sujeitos históricos. Nesse caso, trata-se da compreensão do presente por meio das experiências do passado, com vista para expectativas futuras. O Ensino de História não é somente a transmissão de conteúdos, tampouco memorização de fatos, mas a formação do pensamento crítico dos indivíduos a partir das narrativas históricas.⁴

A História como disciplina trabalha com a importância de reconhecer os processos de formação das sociedades em sua diversidade e em diversas dimensões temporais. Ela beneficia a habilidade de lidar com o intercâmbio de ideias, com a utilização de diferentes fontes e linguagens para explicação dos acontecimentos históricos.

O Ensino de História requer metodologias pedagógicas específicas e conhecimentos próprios, logo, considera-se importante que o professor procure instrumentos para articular o conhecimento acadêmico especializado com os saberes escolares. No entanto, os professores dos Anos Iniciais do EF lecionam diversas disciplinas numa mesma turma, essa procura pode se tornar um desafio para o Ensino de História nessa etapa da EB.

Diante da realidade dos professores da Educação Básica e a precarização do trabalho decente, bem como, o não cumprimento do tempo de planejamento nas escolas brasileiras, torna-se essencial que a disponibilidade dessas informações seja de fácil acesso, referenciadas. Além disso, é importante que apresentem uma linguagem adequada para os docentes que não são historiadores, especialmente no contexto do Ensino de História para os Anos Iniciais (AI) do Ensino Fundamental (EF).

⁴ RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectiva a partir do caso alemão". In_Schmidt, Barca e Martins (org) Jörn Rüsen e o ensino de História. UFPR. 2010.

Para Leila Menezes e Maria Silva é possível e necessário trabalhar os conceitos históricos com os alunos dos AI do EF, desde que respeitado o desenvolvimento infantil, a faixa etária e as experiências vividas. Contudo, as autoras atribuem ao professor a tarefa de determinar estratégias pedagógicas e metodológicas que viabilizem as relações com o tempo que vão fundamentar e possibilitar a construção do conhecimento histórico.⁵

Leila Menezes e Maria Silva defendem que o conhecimento histórico nos primeiros anos do ensino fundamental pode ser construído sem que ocorra a simplificação dos conceitos e, principalmente, sem que haja a necessidade de suprimir informações. Nessa perspectiva, a supressão ou simplificação de conceitos e informações pode gerar falhas na transmissão dos conteúdos.

Por isso, Leila Menezes e Maria Silva destacam a importância de o professor buscar estratégias metodológicas diversificadas que propiciem ao educando a reflexão e a construção do conhecimento por meio da relação professor-aluno e da associação das aprendizagens produzidas no ambiente escolar. No entanto, reforço que é preciso promover a disponibilização das orientações destinadas a esses professores, bem como o investimento em formação continuada e meios adequados para planejamentos e estudos.

Maurice Tardif propõe que a construção dos saberes docentes, assim como a utilização de estratégias metodológicas específicas, ocorra a partir de uma construção coletiva entre os indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, é necessário tempo de experiência e integração da teoria e da prática desde a formação inicial.⁶

Cabe ressaltar, que os professores das séries iniciais não são historiadores, nesse caso, a busca por estratégias pedagógicas e metodológicas acontece, em grande parte, de forma autônoma e independente

⁵MENEZES, Leila Medeiros de.; SILVA, Maria Fátima de Souza. Ensinando história nas séries iniciais: alfabetizando o olhar. In: MONTEIRO A. M.; GASPARELLO A. M.; MAGALHÃES M. (Orgs). Ensino de História – Sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

⁶ 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 do magistério. Revista Brasileira de Educação, vol. 13. jan-abr, 2000.

das produções acadêmicas. Muitas vezes é acessada por diferentes fontes de informação, como sites, livros didáticos, manuais, outros professores etc.

Compreende-se que a História nos Anos Iniciais do EF desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento histórico, assim como, na formação crítica e consciente dos sujeitos. Desse modo, pretendo colaborar com os debates existentes, trazendo novos argumentos e contribuições para as discussões sobre o tema, sobretudo, contribuir com os docentes na construção de suas práticas em relação ao Ensino de História,

Os estudos sobre o Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ainda apresentam pouca expressão no meio acadêmico em comparação com a mesma temática em outros segmentos da EB, no entanto, demonstraram uma tímida elevação a partir do ano de 2004. Felipe Vedovoto afirma que isso não é uma característica unicamente da área de História, porém as outras áreas de disciplinas escolares também publicam pouca produção acadêmica em relação ao ensino nos Anos Iniciais do EF.⁷

Somente a partir da década de 1970, com o avanço dos cursos de pós-graduação no Brasil, tornou-se o Ensino de História um objeto de pesquisas acadêmicas, contudo, mais estudado por pesquisadores da área da educação do que na área de História. Ao longo dos anos, ao se constituir como um campo de pesquisa, o Ensino de História diversificou-se em seus objetos, problemáticas e fontes e foi ocupando maior espaço nas pesquisas entre os historiadores.

As coordenadoras do ProfHistória⁸ Marieta Ferreira e Margarida de Oliveira fazem uma consideração significativa na apresentação do Dicionário de Ensino de História, livro que tem o objetivo de subsidiar pesquisadores e historiadores nas diferentes atuações referente à construção do conhecimento histórico. Elas apontam para a importância de pesquisadores de outras áreas

⁷VEDOVOTO, Felipe Silva. O Ensino de História nos anos iniciais: desafios e prática docente em Mato Grosso do Sul. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós graduação em Ensino de História, Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, 2018. p. 30 e 31.

⁸ Programa de Pós-Graduação: Mestrado Profissional em Ensino de História.

se atentarem “para as especificidades da historiografia, teóricos e áreas de diálogos do ensino de história”.⁹

Cabe ressaltar, que os historiadores vêm se apropriando do campo de pesquisa do Ensino de História. No século XIX, o esforço dos especialistas em tornar a História uma ciência acarretou numa aproximação maior da área da Educação com os estudos sobre o Ensino de História. Dessa forma, as duas grandes áreas, Educação e História, se relacionam e dialogam com esse campo de estudo. Esse movimento reforça o Ensino de História como um campo de investigação e ressalta sua relevância para compreensão das práticas educativas.

1.2 - História do Ensino de História e a Disciplina História

Para compreender a trajetória do Ensino de História, faz-se necessário conhecer a relação da constituição da História como disciplina e o processo de escolarização. Segundo Maria Schmidt, a partir do entendimento desse processo e dos pressupostos de como ensiná-la será possível entender a História do Ensino de História no Brasil.

De acordo com a autora, o campo de estudos do Ensino de História advém de um pressuposto baseado em como a História dos historiadores era associada ao conceito de transposição didática, assim como, na constituição da História como disciplina escolar.¹⁰ Nessa perspectiva, a história do Ensino de História adota uma abordagem a partir do conceito de código disciplinar.

Os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem constroem os saberes escolares em conjunto com os conhecimentos acadêmicos, transformando o saber científico em saber escolar. Desse modo, o código disciplinar está associado ao processo de escolarização e à formação da cultura escolar.

⁹ FERREIRA, M. de M; OLIVEIRA, M. M. D de. Dicionário de Ensino de História. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 10.

¹⁰ SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do Ensino de História no Brasil: Uma proposta de periodização. Revista História da Educação, Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 73-91, mai/ago 2012.

Nesse sentido, para Dominique Julia, em seu artigo “Cultura escolar como objeto histórico”, cultura escolar é “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”.¹¹ Logo, ela é construída historicamente nos espaços e instituições educativas de acordo com o contexto social.

No que se refere ao surgimento da História como disciplina escolar, Elza Nadai assinala que o modelo hegemônico de Ensino de História surgiu na França, ainda no século XIX. A disciplina se constituiu a partir dos movimentos de laicização do Estado, sob uma perspectiva positivista, pautada na memorização, na linearidade e na sucessão de acontecimentos. Essa estrutura obedecia a ótica da História tradicional: sem rupturas e baseada na narrativa de fatos. Portanto, tinha como objetivo o uso da memória para a construção do nacionalismo e da identidade nacional.¹²

Até meados do século XIX, a História ensinada era incumbida da formação moral das crianças e jovens, seja por meio dos princípios cristãos ou pela narrativa de afamados fatos do Império brasileiro. Essa forma de Ensino de História atendia os interesses de ambas as partes, no entanto, nesse momento havia a tendência de evidenciar o poder Estado sobre a Igreja.¹³

De acordo com Thais Fonseca, durante todo o século XIX ocorreram discussões a respeito de “mudanças nos programas das escolas elementares, secundárias e profissionais e os objetivos do Ensino de História foram se definindo com maior nitidez.”¹⁴ No entanto, segundo a autora, embora houvesse um acordo sobre seu papel controlador e civilizador, os conteúdos e

¹¹ JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n. 1, p. 9-24, jan./jun. 2001.p.10.

¹²GOMES, Fabio da Silva. Manual didático e Livro didático de História: ponderações sobre esses recursos como lugar de memória. In_COUTINHO, Maria Angélica da Gama Cabral; GOMES, Fabio da Silva (orgs). Dos manuais aos livros didáticos de História: reflexões do ProfHistória. Curitiba: CRV. 2020. p.16. / NADAI, Elza. O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 13, n. 25/26, pp. 143 – 162, set.92/ago.93. p.144.

¹³ FONSECA, Thais Nívia de Lima e. História e Ensino de História. Belo Horizonte: Autentica, 2003. P. 47.

¹⁴ Idem.

as metodologias sofriam influência da produção historiográfica do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB).

Os pressupostos do Ensino de História, para esse período, destacavam a política nacionalista evidenciando uma educação que reforçava a superioridade do colonizador português, a Monarquia e a ação missionária da Igreja. Essas concepções de ensino já haviam sido estabelecidas desde a Constituição de 1827, entretanto, segundo Thais Fonseca, ainda não havia uma definição nítida dos programas e dos conteúdos.

No Brasil, a constituição da História disciplinar ocorreu em meio a embates e disputas de poder entre o discurso da laicização e a luta pela permanência do domínio religioso. Sob influência do pensamento liberal francês, as instituições tomaram o espaço escolar como um local importante para essas disputas.

Somente após a criação do Colégio Pedro II houve uma consolidação dos planos de estudos para o Ensino de História. Com a fundação do Colégio Pedro II na então Província do Rio de Janeiro, em 1837 e o estabelecimento de seu primeiro Regulamento introduzido em 1838, a História foi determinada como matéria obrigatória no ensino elementar e secundário das escolas do país.¹⁵

O modelo estabelecido pelo Colégio Pedro II seguiu a influência positivista determinada pelo modelo francês de Ensino de História. A História passou a ser uma área de conhecimento importante no desenvolvimento do sentimento de nacionalidade e civismo. Além disso, foi pautada em métodos de narração de fatos, heroicização de homens e na memorização.¹⁶

Nessa perspectiva, compreende-se que a História escolar no Brasil se constituiu a partir dos interesses de uma política hegemônica de criação da

¹⁵FONSECA, Thais Nívia de Lima e. História e Ensino de História. Belo Horizonte: Autentica, 2003. p. 47 e 48. NADAI, Elza. O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 13, n. 25/26, pp. 143 – 162, set.92/ ago.93.

¹⁶GOMES, Fabio da Silva. Manual didático e Livro didático de História: ponderações sobre esses recursos como lugar de memória. In_COUTINHO, Maria Angélica da Gama Cabral; GOMES, Fabio da Silva (orgs). Dos manuais aos livros didáticos de História: reflexões do ProfHistória. Curitiba: CRV. 2020. p.16.

Nação, tendo como referência a civilização da Europa. É possível perceber que esse modelo de ensino de História consistia em proclamar a população brasileira a partir do colonizador branco, colocando as populações indígenas e negras como passivas à formação da Nação.

Convém assinalar que, de acordo com Fabio Gomes, o Colégio Pedro II foi construído com o objetivo de atender aos filhos da elite brasileira, “nas quais sucederiam seus pais na direção do país.”¹⁷ Como a História ensinada nesse período seguia os modelos franceses e a História da Europa Ocidental era apresentada como a verdadeira História da civilização, o ensino da História do Brasil ficava em segundo plano, com a carga horária reduzida.

O modelo constituído pelo Colégio Pedro II seguido pelas demais escolas brasileiras acabava determinando seus currículos, principalmente nas escolas de ensino secundário. Referente ao ensino da História, as diretrizes seguiam os objetivos do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.

Em paralelo à criação do Colégio Pedro II e do Regulamento que serviu como modelo para todo o Brasil a respeito do Ensino de História, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) foi se estabelecendo como entidade responsável por produzir o tipo de História a ser ensinada nas escolas do país. O IHGB foi construído ainda sob uma ordem monarquista e diante de um contexto político conturbado, tendo como objetivo criar uma unidade nacional e estabelecer a identidade do povo brasileiro.¹⁸

No que se refere ao ensino da História do Brasil, o Instituto promoveu um concurso no qual a tese de Karl Friedrich Phillip Von Martius “Como se deve escrever a História do Brasil” saiu como vencedora e se tornou o guia da História a ser ensinada nas escolas brasileiras.

Von Martius definiu a ideia de civilização brasileira como aquela formada hegemonicamente por portugueses. O IHGB apropriou-se dessa tese como referência e essa concepção de civilização ressoou no processo de construção do Estado – Nação. Cabe lembrar que, o Estado era dirigido pela elite

¹⁷ Idem.

¹⁸ SALLAS, Ana Luisa F. *Visões do Brasil: Carl Frederic Von Martius e Sílvio Romero*. Anais XIX Encontro Nacional ANPOCS. Caxambu: 1995.

intelectual vinculada ao poder da Monarquia e serviu de aporte teórico para historiadores e professores de História.¹⁹

A tese de Von Martius, segundo Fabio Gomes, serviu de referência na elaboração dos manuais didáticos que encaminharam, posteriormente, a forma como se deveria ensinar História no Brasil. Consequentemente, os manuais seguiram a concepção de civilização estabelecida pelo vencedor do concurso do IHGB em 1847. Essa referência se estendeu da segunda metade do século XIX até o início do século XX.²⁰

Segundo Thais Fonseca, um caso exemplar da influência dessa concepção de História do Brasil é o Livro Didático “Lições de História do Brasil para uso dos alunos do imperial Colégio Pedro II”, escrito por Joaquim Manuel de Macedo em 1861: um dos livros didáticos de maior sucesso na segunda metade do século XIX. O autor era sócio ativo do IHGB e Professor de História no Colégio Pedro II. Ele deixa suas intenções bem explícitas na parte introdutória do livro.²¹

Na apresentação do livro, Joaquim Manuel Macedo expõe o seu reconhecimento sobre a falta de um Manual para o Ensino de História que apresentasse métodos em consonância com o sistema de estudos do Colégio. Diante disso, ele estabeleceu ligação entre a produção historiográfica do IHGB nesse livro por meio do uso das referências bibliográficas de Varnhagen²². Essa obra se tornaria referencial para os estudos da História do Brasil.

Ainda nessa obra foram determinados métodos e procedimentos para o Ensino de História. Embora apresentasse ênfase em resultados, a autora afirma que foi de grande importância para a constituição da História como disciplina escolar no Brasil. Portanto, a preocupação com os métodos para

¹⁹ Idem.

²⁰ GOMES, Fabio da Silva. Manual didático e Livro didático de História: ponderações sobre esses recursos como lugar de memória. In: COUTINHO, Maria Angélica da Gama Cabral; GOMES, Fabio da Silva (orgs). Dos manuais aos livros didáticos de História: reflexões do ProfHistória. Curitiba: CRV. 2020. p.19-20.

²¹ FONSECA, Thais Nívia de Lima e. História e Ensino de História. Belo Horizonte: Autentica, 2003. p 49.

²² Francisco Adolfo de Varnhagen foi um historiador de grande participação no IHGB, autor de obras que enfatizavam a visão eurocêntrica, de acordo com os pressupostos do Instituto e da tese de Von Martius.

além da formação cívica e moral dos estudantes demarca mais notoriamente um perfil disciplinar.

Para Circe Bittencourt, a década de 1850 foi marcante nas reformas dos cursos secundários e elementares. A partir desse período nota-se uma maior preocupação da elite com os problemas educacionais, que buscava a valorização da instrução escolar como forma de manutenção de privilégios. Foi então que a escola pública secundária passou a ser criticada em prol das escolas privadas, nas quais o controle pela classe dominante seria maior e, além disso, transformariam as escolas em instituições lucrativas.

Cabe ressaltar que as escolas mesmo sendo públicas eram pagas, com isso, o acesso era limitado à classe dominante. Inclusive, conforme afirma Circe Bittencourt, os projetos educacionais dessa época eram propostos pela elite fluminense, composta pelas famílias dos produtores de café, que além da preocupação em permanecer no poder, tinha o objetivo de manter a escravidão do país.²³

A partir da Proclamação da República, 1889, ficou ressaltado a preocupação da elite com a História, particularmente com a História do Brasil. Nesse período, a História ensinada tornava-se ferramenta para construção da identidade de um novo tipo de cidadão brasileiro. Assim, era ofertado programas e currículos baseados na expressão de ideais de nação por meio de uma identidade comum para os mais diversos grupos étnicos e sociais do país.²⁴

Thais Fonseca afirma que as concepções do Ensino de História não sofreram grandes alterações, mas os métodos a serem empregados no ensino foram elementos de maior preocupação:

Prova disso são os numerosos textos de orientação publicados nos livros didáticos e destinados aos professores e aos estudantes, sobre a melhor forma e os melhores recursos para

²³ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. Revista Brasileira de História. São Paulo: vol.13, n.26/26, set.92/ago.93. P. 193 – 221.

²⁴ SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do Ensino de História no Brasil: Uma proposta de periodização. Revista História da Educação, Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 73-91, mai /ago 2012. p. 79.

se obter os resultados esperados, em função dos objetivos definidos para o ensino de História.²⁵

Sobre o resultado esperado para o ensino de História, estava a eficácia do ensino para a construção de um cidadão com uma identidade nacional comum, contrapondo a diversidade étnica e cultural do país. Nesse caso, confiava-se ao Ensino de História a garantia de formar um cidadão adaptado à nova realidade social e política. Por isso, a atenção para as orientações metodológicas e pedagógicas direcionadas aos professores por meio dos manuais didáticos.

Maria Schmidt aponta as orientações pedagógicas destinadas aos docentes como documentos importantes para a prática do Ensino de História e a consolidação da História como disciplina escolar:

Observa-se que, gradualmente e a partir de um diálogo com outras ciências, como a psicologia e a sociologia, foi ocorrendo a chamada pedagogização da História. Essa pedagogização caracterizou-se, principalmente, pela incorporação de aspectos relacionados aos métodos e técnicas de ensino e aos estudos referentes à personalidade e psicologia do educando, importados da Psicologia e da Didática Geral, indicando a existência de um novo tipo de conhecimento ou de uma didática específica, cujos conteúdos destinavam-se ao ensino e aprendizagem da história.²⁶

Ainda que a transposição didática, conhecimento histórico transformado em conhecimento escolar, seja base para os conteúdos da disciplina, ela não considera a associação inerente dos métodos de ensino com a filosofia, que determina não só os objetivos do ensino, mas também a forma de ensinar. Nesse caso, para a autora, a transposição didática impõe aspectos psicológicos e pedagógicos, o que é refletido até os dias de hoje.

O início da consolidação do código disciplinar ocorreu no contexto do pós- Revolução de 1930, que pôs fim ao sistema federativo imposto pela Constituição de 1891 e buscou centralizar o poder no Governo Federal. Essa

²⁵FONSECA, Thais Nívia de Lima e. História e Ensino de História. Belo Horizonte: Autentica, 2003. P. 50.

²⁶ SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do Ensino de História no Brasil: Uma proposta de periodização. Revista História da Educação, Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 73-91, mai/ago 2012. P. 79.

consolidação se deu em meio às promessas de modernização do país, pelo então Presidente Getúlio Vargas, que prometeu reformulações no sistema econômico e jurídico-político.

Em consonância com os objetivos do Governo Federal, estabeleceu-se reformas que buscavam a coesão nacional. A educação brasileira sofreu com modificações advindas dessas reformas, com destaque para a Reforma de Francisco Campos, de 1931.

Como a História era considerada uma disciplina capaz de formar os estudantes para o exercício da cidadania, essas concepções ficaram nítidas nas propostas da reforma: a disciplina foi colocada no centro da formação para uma unidade nacional. Esse foi o contexto em que o código disciplinar da História foi consolidado.

A Reforma Campos centralizou as políticas públicas educacionais no recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública. A partir disso, definiu programas e orientações sobre os métodos de ensino de História no país. Essas medidas excluíram as escolas da formulação de seus currículos e programas, sobretudo, da construção de suas metodologias de ensino.²⁷

Maria Schmidt afirma que a presença das orientações metodológicas na reforma foi um marco na consolidação da História como disciplina escolar obrigatória em todas as escolas. O destaque para instruções de um ensino que promovesse a formação de um cidadão mais crítico é associado às influências do Movimento da Escola Nova no Brasil.

Nas décadas de 1920-1930, o Ensino de História passou por modificações impulsionadas pela ação do Movimento Escola Nova. O “Escola Nova” teceu críticas a um ensino que buscasse enfatizar fatos do passado e, dentre outras, ao “ensino da história política e sua relação com o nacionalismo e o militarismo” e a memorização excessiva como metodologia pedagógica.²⁸

²⁷FONSECA, Thais Nívia de Lima e. História e Ensino de História. Belo Horizonte: Autentica, 2003. P. 51.

²⁸MAGALHÃES. Marcelo de Souza. História e cidadania: por que ensinar História hoje? In_ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. Ensino de História: conceito, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra. 2. ed. 2009. pp. 169 e 170.

“Escola Nova” foi um movimento organizado por um grupo de educadores que lutava por uma educação pública mais centrada no estudante, embasada nos princípios democráticos e com propostas de reformulação dos sistemas educacionais do Brasil. O Movimento, além de contestar os modelos tradicionais e autoritários de ensino, visava uma educação laica que se preocupasse com o desenvolvimento integral do estudante.

Em 1942, durante o Estado Novo (1937-1945 – Ditadura implantada por Getúlio Vargas), a Reforma Gustavo Capanema restabeleceu a autonomia da História do Brasil como disciplina, na qual havia sido retirada pela Reforma de Francisco Campos com a diluição da História do Brasil na História da Civilização. A reforma também visava a autonomia didática do professor, assim como, a divisão da disciplina por programas e unidades didáticas.

Ainda assim, pautava-se um Ensino de História para a construção nacional, embasado nas noções de pátria, tradição, família e nação. Além disso, apesar do cientificismo para a disciplina de História, os programas ainda eram influenciados pela pressão religiosa, isso porque a participação de pessoas da Igreja Católica na área da educação era comum.²⁹

Embora a Reforma Capanema buscasse o distanciamento da História fatídica, militar e diplomática, ainda alimentava o ensino por meio das biografias e dos acontecimentos. De acordo com Thais Fonseca, essa orientação era direcionada para todas as etapas de ensino, mas tinha influência maior nas primeiras séries.

Para a autora, a Reforma Capanema estabeleceu princípios que buscavam ensinar “para o fortalecimento do sentimento de civismo, os direitos e os deveres das novas gerações para com a pátria e a humanidade”.³⁰ Esses princípios prevaleceram em todas as etapas de ensino, inclusive no ensino

²⁹FONSECA, Thais Nívia de Lima e. História e Ensino de História. Belo Horizonte: Autentica, 2003. p. 54./SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do Ensino de História no Brasil: Uma proposta de periodização. Revista História da Educação, Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 73-91, mai/ago 2012. P. 81.

³⁰ FONSECA, Thais Nívia de Lima e. História e Ensino de História. Belo Horizonte: Autentica, 2003. p. 55.

primário, para que no ensino do colegial os estudos se estendessem às instituições sociais, políticas e econômicas.

Na década de 1950, o Ministério da Educação promoveu alterações nos programas escolares e redistribuição dos conteúdos da disciplina de História. Essas mudanças foram realizadas, sobretudo, nas escolas secundárias e no colegial. Apesar de terem sido promovidas pelo Ministério da Educação, os pressupostos seguidos foram determinados pelo programa elaborado pelo Colégio Pedro II, que recuperaria nesse momento, sua autonomia e sua condição de referência para o sistema educacional brasileiro.

No entanto, percebe-se que o Ensino de História ainda carregava concepções tradicionais e metodologias voltadas para o nacionalismo, como a História Biográfica, a memorização de eventos seguindo uma sequência cronológica e a ideia de civilização a partir da visão eurocêntrica.

No processo de redemocratização do país, após o Estado Novo, foram implantadas medidas no campo da Educação que buscavam “valorização, expansão e modernização das escolas secundárias”, de acordo com Maria Schmidt.

Na ocasião da Reforma do Ensino Secundário, Portaria n. 1.045/1951, também foi implantado a centralização dos conteúdos específicos de História e demais alterações, segundo a autora:

[...]cujos princípios básicos para o ensino de História eram a valorização dos fatos do presente e deles partir para o passado; desenvolver um ensino intuitivo e crítico; focalizar os indivíduos como expressões do meio social e, principalmente, desenvolver os processos de fixação, investigação, raciocinativos, ilustrativos e outros, abrangendo esquemas, formas de representação, literatura, exame, discussão, e também onde os julgamentos de valores eram recomendados. Fazendo apelo à pedagogia da escola nova, a portaria ressaltava e enfatizava a importância do estudo da história do passado para a compreensão do presente.³¹

³¹ SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do Ensino de História no Brasil: Uma proposta de periodização. Revista História da Educação, Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 73-91, mai/ago 2012. p. 81 e 82.

Essas foram medidas implantadas no sistema educacional como investimento do governo para a redemocratização da sociedade brasileira. Além das medidas supracitadas, a autora menciona a criação de organizações de descentralização das atividades e destaca o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e a Campanha de Aperfeiçoamento de Ensino Secundário (CADES), criados em 1953.

Dentre as diversas atividades desenvolvidas por essas instituições, destaca-se as publicações de periódicos voltadas para a formação complementar para os docentes. Maria Schmidt aponta a importância da CADES para o investimento em cursos de treinamento e aperfeiçoamento dos professores, organização de eventos de formação docente e a publicação de artigos voltados para os professores do ensino secundário publicados na Revista Escola Secundária, entre 1957 e 1963.

Além disso, Maria Schmidt destaca que no Seminário realizado pela CADES, as temáticas dos trabalhos apresentados no evento deixaram explícitas a ênfase nos métodos, processos de ensino e recursos/materiais didáticos, o que evidencia a “valorização dos aspectos metodológicos de ensino”.³²

Lembrando que as questões metodológicas já haviam sido evidenciadas na reforma de 1931 e nas propostas de Jonatas Serrano. Jonatas Serrano, vale dizer, foi autor de dois manuais didáticos destinados a professores e, conforme Maria Schmidt, ele é considerado um dos pioneiros na publicação de obras literárias com essa finalidade no Brasil.

A partir dessas colocações é possível notar que as orientações metodológicas e pedagógicas voltadas para os docentes foram se tornando mais frequentes. Dessa forma, foi ocupando um espaço relevante na produção de manuais didáticos destinados aos professores como forma de orientação.

De acordo com Elza Nadai, na década de 1960, aconteceu uma ampliação das escolas de ensino secundário, seguida de uma ideia interdisciplinar para o Ensino de História, incluindo novas metodologias de

³² Idem. p. 83.

ensino. No entanto, esse movimento mais progressista foi impedido, por ora, pelo regime militar.³³

Durante o período ditatorial no Brasil (1964-1985), um ato de controle do Estado impactou fortemente o Ensino de História: A Lei nº 5.692 de 1971 unificou as disciplinas de História e Geografia. Ambas as disciplinas perderam suas especificidades e isso provocou a “fragmentação do conteúdo e a simplificação do conhecimento” oferecido aos estudantes.³⁴

Essa medida atendeu às demandas do autoritarismo, típico do governo ditatorial, que concentrando o poder e o saber nas mãos do professor e no Livro Didático inviabilizavam os debates e o desenvolvimento do senso crítico no ensino escolar.

Essa fragmentação e simplificação dos conteúdos de História impossibilitava os questionamentos e a promoção da autonomia dos estudantes. Dessa forma, além de centralizar o conhecimento, favorecia a prática da educação bancária.³⁵

No entanto, conforme Maria Schmidt, essa proposta de integralização das disciplinas em Estudos Sociais é sugerida para as escolas primárias desde 1934:

Simultaneamente à difusão pela Cades, de ideias e propostas relacionadas a uma determinada visão da Didática da História, o outro órgão de divulgação do Ministério da Educação e Cultura, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - Inep -, veiculava e defendia determinados princípios para o ensino da História mais ligados ao projeto dos Estudos Sociais, destinados à formação do professor do Ensino Primário, na perspectiva da educação complementar.

³³ MAGALHÃES, Marcelo de Souza. História e cidadania: por que ensinar História hoje? In_ ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. Ensino de História: conceito, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra. 2. ed. 2009. p. 170.

³⁴ GOMES, Fabio da Silva. Manual didático e Livro didático de História: ponderações sobre esses recursos como lugar de memória. In_ COUTINHO, Maria Angélica da Gama Cabral; GOMES, Fabio da Silva (orgs). Dos manuais aos livros didáticos de História: reflexões do ProfHistória. Curitiba: CRV. 2020. p.21.

³⁵ Idem.

A partir dessa concepção, em 1964 foi divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) obras literárias destinadas aos professores do Ensino Primário, o que hoje corresponde ao primeiro segmento do EF. Dessas obras, destaca-se a obra de Estudos Sociais de Gaudenzi e Castro, direcionadas aos docentes multidisciplinares que atuavam nas antigas séries do ensino primário (De 1ª a 4ª série – atual primeiro segmento do EF)).

O livro era uma espécie de manual influenciado por concepções estadunidenses, na qual tinha como embasamento o “*social studies*”. Nessa perspectiva, o ensino tomava como ideia central a interdisciplinaridade e o conceito de círculos concêntricos. Para Maria Schmidt, o “princípio da criança como centro do ensino era nitidamente expresso nesta proposta, mas os conteúdos da História eram diluídos em relação a outros conteúdos disciplinares”.³⁶ Isso demonstrava a busca por inserir o estudante numa visão mais ampla e focar em questões de nacionalidade a partir do conhecimento de gerações do passado.

Destaca-se que essa medida de orientação pedagógica e metodológica, contidas nas obras literárias como um manual docente, não foi divulgada entre os professores de História do Ensino Secundário. Além disso, as orientações não abordavam as novas perspectivas historiográficas da Escola dos Annales³⁷ da época, tampouco tinham a preocupação em relacionar o trabalho do historiador com o trabalho docente.

Para Maria Schmidt, essas medidas embasadas no “*social studies*” e a forte relação de poder do Estado influenciaram as concepções da História e de sua constituição como disciplina escolar. Diante disso, é notório que esses fatores se tornaram indícios da crise da História como disciplina autônoma, que também teria sido afetada pelas políticas Públicas aplicadas nas duas últimas décadas (1950-1960).

³⁶SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do Ensino de História no Brasil: Uma proposta de periodização. Revista História da Educação, Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 73-91, mai/ago 2012. p. 84.

³⁷Movimento historiográfico francês do século XX que rompeu com a História tradicional centrada em fatos e heróis, ampliando o olhar para as estruturas sociais, o cotidiano e os diferentes sujeitos históricos, em diálogo com outras áreas do conhecimento. Tem como principais representantes Marc Bloch e Lucien Febvre.

O período ditatorial no Brasil não só impediu o processo de autonomia da disciplina de História, como contribuiu para o seu apagamento no currículo do ensino fundamental por meio da criação da disciplina de Estudos Sociais e do controle do Estado com um ensino voltado para a formação cívica da população brasileira. Somente a partir da década de 1980, com o fim da ditadura no Brasil, foi possível repensar novas perspectivas para o Ensino de História.

Com o fim da Ditadura e o início da redemocratização no Brasil a partir de 1985, professores e educadores se organizaram a fim de proporem medidas para políticas públicas educacionais. Junto com a Associação Nacional de Professores de História movimentaram-se em favor da reconstrução do código disciplinar da História e contra às Políticas Públicas empregadas nos sistemas educacionais em todo o país nesse período.

Diferentes propostas curriculares foram elaboradas por diversos estados e municípios e discutidas entre educadores e professores de História. As propostas tinham em comum críticas aos Estudos Sociais, implementadas desde 1971. Ainda assim, Maria Schmidt aponta para os confrontos nas décadas de 1980 e 1990 enfrentados por especialistas da área de Ensino de História no que se refere às propostas teórico-metodológicas.³⁸

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo, criados a partir dessas novas propostas para a educação, nortearam as diretrizes para o Ensino de História no Ensino Fundamental. Eles enfatizam perspectivas que favoreciam aspectos multifacetados da historiografia e currículos pautados em atitudes e procedimentos a serem seguidos em relação aos conteúdos. Para Maria Schmidt, essas perspectivas não compreendiam suficientemente a contribuição para a formação do sujeito histórico diante da realidade da sociedade brasileira.

Ao relacionar esse percurso histórico com a realidade atual, no âmbito dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as orientações pautadas em procedimentos metodológicos destinados aos docentes multidisciplinares

³⁸ Idem. p. 88.

podem auxiliá-los em relação à transmissão dos conteúdos de História e construção do conhecimento com os alunos. No entanto, pode desfavorecer a articulação entre saberes específicos referente ao Ensino de História e, em consequência, comprometer a construção do conhecimento histórico para a formação do cidadão crítico.

Os docentes multidisciplinares enfrentam desafios que vão além das vivências em sala de aula. É preciso compreender que eles têm um papel fundamental no ensino de diferentes disciplinas. Embora sejam incentivados a focar no processo de alfabetização, desempenham função importante na formação do sujeito crítico. Nesse contexto, o Ensino de História tem grande responsabilidade.

As exigências da docência multidisciplinar evidenciam como a formação inicial oferecida nos cursos de Pedagogia tenta suprir esses desafios, no entanto, ainda apresenta lacunas referentes ao ensino de metodologia para o ensino específico, o que pode influenciar no Ensino de História nessa etapa da Educação. Mais do que apresentar conteúdos, o professor multidisciplinar deve colaborar com a construção do conhecimento histórico, contribuindo com a formação do cidadão consciente de sua ação na sociedade.

Algumas lacunas podem ser preenchidas com os saberes docentes adquiridos na prática. Porém, é pertinente lembrar que o conhecimento científico e teórico também ocupa um lugar importante na prática docente. A partir dessa realidade, seguem reflexões sobre formação docente e os desafios do Ensino de História, especialmente no contexto da docência multidisciplinar nos Anos Iniciais.

1.3 – Docência Multidisciplinar e formação de professores

Durante um período da minha trajetória como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não me identificava com algumas nomenclaturas destinadas à minha atuação como docente. Professora Pedagoga não se encaixava na minha formação; “professorinha” – como muitos denominam – é, obviamente, altamente pejorativo e desrespeitoso, se

tratando de um ambiente profissional; “Tia”, se torna pertinente quando utilizado pelas crianças, considerando a importância do vínculo afetivo para a aprendizagem nessa etapa da educação.

Durante um período me questionei e me incomodei com essa questão, até que durante minha construção como educadora, nas trocas de experiências com colegas e ao longo das pesquisas na área da educação encontrei um termo no qual identifiquei como o mais apropriado. Assim, denomina-se essa professora e esse professor nesta pesquisa: Docente multidisciplinar.

“Docência multidisciplinar” é um termo utilizado em diferentes redes de ensino e em variados contextos educacionais. Neste trabalho trato a docência multidisciplinar como aquela exercida pelos professores com formação no Ensino Médio – Modalidade Normal (antigo Magistério) ou aqueles com Licenciatura em Pedagogia. São esses docentes que atuam no primeiro segmento do Ensino Fundamental, lecionando diversas disciplinas na mesma turma e ano escolar.

De acordo com Marília Pires, a multidisciplinaridade na ação docente atua como uma articuladora de trabalhos por meio de diferentes disciplinas com temas em comum:

A multidisciplinaridade parece esgotar-se nas tentativas de trabalho conjunto, pelos professores, entre disciplinas em que cada uma trata de temas comuns sob sua própria ótica, articulando, algumas vezes bibliografia, técnicas de ensino e procedimentos de avaliação. Poder-se-ia dizer que na multidisciplinaridade as pessoas, no caso as disciplinas do currículo escolar, estudam perto, mas não juntas.³⁹

Predominantemente, os sistemas de ensino determinam que nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sejam ministradas as disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. A meu ver, o termo “multidisciplinar” se encarrega de nomear esse docente devido às atribuições de lecionar em diversas áreas do conhecimento, ainda que esse docente

³⁹PIRES, M.F.C. Reflexões sobre a interdisciplinaridade na perspectiva de integração entre as disciplinas dos cursos de graduação Revista do IV Circuito PROGRAD: As disciplinas de seu curso estão integradas? UNESP. São Paulo, 1996. p. 176.

exerça um trabalho que também se relaciona com o conceito de interdisciplinaridade.

A ênfase na leitura, escrita e cálculo é uma condição dos sistemas de ensino. Nesse sentido, o docente multidisciplinar é incentivado a articular suas metodologias e práticas aproximando as disciplinas umas das outras, de acordo com o currículo escolar vigente e com os temas que atravessam as disciplinas. Atualmente, os sistemas de ensino fundamentam seus próprios Referenciais Curriculares, mas seguem as normas e orientações da Base Nacional Curricular Comum.

A Cultura Escolar, por Dominique Julia, nos ajuda a compreender a ênfase na alfabetização em detrimento de outras áreas do conhecimento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e como essa prática é naturalizada. O ensino e como se ensina também é resultado do que se vivencia nos espaços escolares e pela maneira como os saberes são construídos entre os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Cabe evidenciar que a cultura escolar presente nesses espaços, contribui com o docente multidisciplinar, que mesmo com pouca formação específica para o Ensino de História, busca oferecer aos alunos o acesso a conhecimentos essenciais à sua formação como sujeito. Ainda que a exigência maior seja na alfabetização, os docentes constroem estratégias para garantir o ensino aos alunos.

Para Maurice Tardif⁴⁰, é considerável evidenciar que os saberes docentes são plurais e heterogêneos, construídos durante as práticas profissionais, em que as experiências pessoais dos indivíduos colaboram com esses saberes. A docência multidisciplinar exige dos professores habilidades e competências que se formam muito além dos saberes técnicos e/ou acadêmicos, exige uma ação docente adaptada à realidade da sala de aula e ao contexto de vida dos indivíduos envolvidos (professores e estudantes).

⁴⁰TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação do magistério. Revista Brasileira de Educação, vol. 13. jan-abr, 2000.

Para o Ensino de História, pesquisadores evidenciam a importância de a ação docente ocorrer por meio de metodologias e conhecimentos específicos. Dessa forma, é possível contribuir efetivamente com a formação do sujeito consciente e atuante na sociedade por meio do conhecimento histórico.

Marcelo de Souza Magalhães em seu artigo: História e cidadania – Por que ensinar História hoje? afirma que para o Ensino de História faz-se necessário o conhecimento dos conceitos históricos, dos anseios dos indivíduos e dos grupos.⁴¹ A escolha da metodologia pedagógica, a fim de possibilitar subsídios para uma formação crítica, pode oferecer melhores condições de ensino-aprendizagem e atender aos objetivos para a Educação Básica, por meio do Ensino de História.

Em consideração aos conhecimentos específicos para o Ensino de História, a maneira como os cursos oferecem a formação inicial para professores multidisciplinares é uma discussão relevante. É um debate que se relaciona e dialoga com a construção do conhecimento histórico para formação do sujeito, sobretudo, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Felipe Vedovoto, em sua dissertação sobre o Ensino de História nos Anos Iniciais, afirma que o curso de pedagogia tem uma predominância curricular em disciplinas voltadas para Teorias/Metodologias Pedagógicas, Sociologia e Filosofia da Educação e Psicologia do Desenvolvimento. Com isso, entendemos que a formação para o ensino das áreas específicas ocupa um espaço menor nas estruturas curriculares desses cursos. Para especialistas em Ensino de História, essa estrutura formativa pode significar uma ineficiência no ensino de metodologias específicas para essa área do conhecimento.⁴²

A relação dos saberes técnicos e personalizados são abordados no artigo de Maurice Tardif sobre os saberes dos professores. O autor critica o modelo aplicacionista das instituições formadoras, que seguem uma lógica

⁴¹ MAGALHÃES, Marcelo de Souza. História e cidadania: por que ensinar História hoje? In_ ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. Ensino de História: conceito, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra. 2. ed. 2009. p. 176.

⁴² VEDOVOTO, Felipe Silva. O Ensino de História nos anos iniciais: desafios e prática docente em Mato Grosso do Sul. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Ensino de História, Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, 2018.

disciplinar e, muitas vezes, desconsidera os saberes existentes dos professores em formação.

Além disso, Maurice Tardif aponta para um distanciamento dos conhecimentos teóricos e da prática e reforça que o professor constrói seu saber profissional durante a prática. Essa colocação busca aproximar o saber pedagógico do saber construído coletivamente em sala de aula entre alunos e professores.

Sandra Rosa e Carlos Silva, pesquisadores em Educação com foco em formação de professores e nos Anos Iniciais, destacam a abordagem do “modo de fazer” como saída para a carência do ensino para áreas específicas nos currículos dos cursos de Pedagogia. Esses cursos apresentam uma ênfase “em disciplinas que se caracterizam com metodologias ou didática.”⁴³

Os autores afirmam que os professores formados em Pedagogia dominam o “modo de fazer”, ou seja, são habilitados a desenvolverem saberes em qualquer área, ainda que não possuam um entendimento aprofundado sobre elas. Para isso, ocupam-se da mediação pedagógica como ferramenta didática. Essa abordagem fornece possibilidades ao professor em formação para apropriar-se e construir o conhecimento em conjunto com os demais colegas em sala de aula.⁴⁴

O “modo de fazer” vai de encontro ao que especialistas anunciam a respeito do Ensino de História. Por exemplo, embora Ilmar Mattos, historiador, concorde com as autoras ao apontar a importância da construção coletiva do conhecimento entre professores e alunos, ele ressalta a importância do estudo das produções historiográficas para que as aulas de História ocorram de forma a atender os objetivos e auxiliar na construção do conhecimento histórico.⁴⁵

⁴³COSTA, Sheyla Francielle Mayer da. Ensino de História nos anos iniciais. Reflexão sobre possibilidades para a prática pedagógica. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal do Paraná 2018. p.70.

⁴⁴Idem.

⁴⁵ MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim! Leitores, autores, aulas como texto e o ensino aprendizagem de História”. In Revista Tempo, vol. 21, 2006, p. 5-16.

Nesse entendimento, os autores corroboram para construção do conhecimento por meio da relação aluno x professor num movimento de articulação entre os saberes. Contudo, para especialistas da área da Educação o “modo de fazer” e a construção coletiva dos conhecimentos habilitam os docentes a lecionar para diferentes áreas do conhecimento, tendo a base “modo de fazer” como orientação metodológica para o ensino.

Maurice Tardif, especialista em Formação de Professores, se aproxima de Sandra Rosa e Carlos Silva sobre o “modo de fazer” em seu texto sobre Saberes Profissionais. Ele enfatiza a ideia de que os saberes são construídos no trabalho, na prática e na experiência profissional e pessoal do docente:

Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor.⁴⁶

Professores não possuem uma teoria ou uma prática única e engessada. Os professores multidisciplinares são preparados para se apoiar em técnicas que favoreçam a construção dos saberes através da prática e das vivências entre os indivíduos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Embora o autor concorde que essa ideia reforça que o professor multidisciplinar, mesmo sem formação específica aprofundada, constrói um saber profissional legítimo, Tardif tece críticas à estreita circulação dos saberes científicos aos espaços acadêmicos.

Ainda que o “modo de fazer” possa desfavorecer as especificidades do Ensino de História e desconsiderar a relevância da produção do conhecimento histórico, para a docência multidisciplinar recai como uma estratégia de

⁴⁶TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação do magistério. Revista Brasileira de Educação, vol. 13. jan-abr, 2000. p. 14.

sobrevivência em meio a sobrecarga de tarefas e habilidades polivalentes exigidas para o exercício dessa docência.

Contudo, a oferta de um ensino que promova a formação de sujeitos conscientes e críticos deve ir muito além de técnicas para compensar a carência do ensino de teorias e metodologias de disciplinas específicas. A meu ver, é preciso instrumentalizar o docente de ferramentas acessíveis e seguras para a construção do conhecimento profissional, para que assim, ele possa contribuir com a construção do conhecimento histórico e da formação do estudante, por meio do Ensino de História.

Como dizem as autoras Leila Menezes e Maria Silva sobre o Ensino de História nos Anos Iniciais, é preciso que o professor busque ferramentas com o propósito de viabilizar que a produção historiográfica seja articulada aos conhecimentos escolares. As autoras acreditam:

[...] que é possível operar com a produção do conhecimento histórico nas séries iniciais do ensino fundamental, sem que isso signifique perda na transmissão e recepção de informações ou simplificação de conteúdos e conceitos”.⁴⁷

Para que essa ação docente seja possível, as autoras destacam a importância da necessidade do conhecimento de metodologias específicas e da relação entre os saberes escolares e historiográficos. Nesse caso, o “conhecimento historiográfico” pode soar como algo distante e até desconhecido para os professores multidisciplinares, uma vez que são levados a dar ênfase em estudos sobre o Ensino de Língua Portuguesa e Matemática.

Diante disso, podemos questionar: de que forma o docente multidisciplinar pode se encarregar de buscar todas essas informações? Quais fontes e referências bibliográficas a respeito das novas historiografias e orientações pedagógicas específicas para o Ensino de História estão

⁴⁷MENEZES, Leila Medeiros de.; SILVA, Maria Fátima de Souza. Ensinando história nas séries iniciais: alfabetizando o olhar. In_MONTEIRO A. M.; GASPARELLO A. M.; MAGALHÃES M. (Orgs). Ensino de História – Sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007. p. 200.

acessíveis? As trocas de experiências entre profissionais ou o acesso irrestrito a conteúdos digitais são estratégias seguras para essas buscas?

Em relação à formação inicial dos professores multidisciplinares e às exigências no processo de alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática determinadas pelos sistemas de ensino: é preciso discutir as formas de orientação pedagógica e formação continuada desse docente em relação ao conhecimento específico para o Ensino de História e seu processo de ensino-aprendizagem.

Lecionar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental exige do docente habilidades polivalentes e a capacidade de integrar temas diversificados aos conteúdos curriculares e às necessidades diversificadas dos estudantes. São turmas compostas por crianças em diferentes níveis de alfabetização nos quais podem comprometer o processo de ensino-aprendizagem dos conceitos necessários à construção do conhecimento histórico.

Não é necessário que somente o professor procure ferramentas didáticas e novas concepções sobre o Ensino de História. É preciso que a instrumentalização pedagógica desse docente seja acessível e que esteja adequada a sua realidade profissional, seja na aplicação em sua prática, seja na disponibilidade de tempo para estudos e planejamentos.

Um recurso disponível em larga escala aos docentes de todo país é o Manual Didático do Professor, muitas vezes, única ferramenta oficial acessível. Nele, professores são orientados pedagogicamente referente ao processo de ensino-aprendizagem específicos da disciplina História, bem como, tem as novas concepções historiográficas apresentadas, ainda que de forma resumida.

Para isso, abordaremos a seguir os usos dos Manuais Didáticos do Professor que atuam nas redes de ensino, especialmente nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Esse material didático é fornecido pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para todas as escolas brasileiras, logo, a política pública educacional que também será discutida no próximo capítulo.

2 – Manuais Didáticos do Professor para o Ensino de História nos Anos Iniciais

Para iniciarmos esse capítulo, é preciso diferenciar os manuais didáticos e os manuais didáticos do professor. Os manuais didáticos são materiais cujo público-alvo é o estudante, eles precederam os livros didáticos (LD) e o objetivo era fornecer conhecimentos referentes, exclusivamente, ao conteúdo curricular das disciplinas. Os Manuais de História, por exemplo, forneciam os conteúdos propriamente dito, como História Antiga, Medieval, História do Brasil etc. Eram produzidos especificamente para atender aos alunos no processo de aprendizagem da História como disciplina.⁴⁸

Os manuais didáticos destinados aos professores (manual didático do professor), nos quais se refere esse capítulo, são produzidos para fornecer conhecimentos que auxiliem a prática docente. Funciona como um instrumento de orientação teórico-metodológico, com propostas de atividades e demais informações que possam assistir o professor nos planejamentos das aulas e no processo de ensino da disciplina.

Maria Schmidt, em seu artigo sobre Manuais do Professor de História, considera que o Manual Didático do Professor é um dos elementos que constitui o fenômeno educativo. Esse fenômeno ocorre a partir das relações das experiências da instituição escolar com os sujeitos que nela se encontram, bem como, por meio das suas articulações com os projetos políticos.

Esse movimento de relações e articulações promove subsídios à produção de referências sociais e de cultura escolar. É nessa perspectiva que a autora sugere que os manuais didáticos do professor sejam analisados. Para Maria Schmidt:

[...] os manuais destinados aos professores pertencem à cultura escolar e à cultura da escola, sendo produtos e produtores de conhecimentos escolares, instituidores de modos de fazer ou de construir a escolarização, bem como construtores de identidades pessoais e profissionais. Enquanto referenciadores e normatizadores de práticas pedagógicas escolares, eles contribuíram e contribuem para urdir e dinamizar a complexa trama do cotidiano escolar.

⁴⁸ SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Manuais de didática da história destinados à formação de professores e a constituição do código disciplinar da história no Brasil: 1935-1952. Revista História, São Paulo, v.30, n.2, p. 126-143, ago/dez 2011.

Sendo assim, os manuais fornecidos aos professores são resultado dos saberes produzidos no ambiente escolar, além de serem parte da cultura escolar e produzidos a partir dela. Nesse sentido, funcionam como elemento normatizador das práticas pedagógicas e auxiliam na construção do “modo de fazer” instituído na formação dos professores multidisciplinares.⁴⁹

Como bem explica Maria Schmidt, os manuais didáticos do professor se caracterizam, principalmente, pelo público leitor nos quais eles se destinam: o professor. Também se caracterizam como uma forma de manual de didática geral ou de uma disciplina específica. São como os livros didáticos, exercem funções semelhantes, entretanto, produzidos exclusivamente para uso dos professores.

Os manuais didáticos do professor foram essenciais na constituição da História como disciplina, portanto, foram peças fundamentais para a construção do código disciplinar de História. Contribuíram com a elaboração de técnicas e metodologias para definir a História ensinada nas escolas. Conforme Fábio Gomes:

Devido à formação dos Estados nacionais, na Europa e nas Américas, no século XIX, os manuais escolares, precursores dos livros didáticos, constituíram-se como elemento essencial do universo escolar, contribuindo para a formulação e consolidação da identidade nacional, estando, também, intimamente relacionado à construção da História como disciplina.⁵⁰

Contudo, os manuais de História (do aluno e do professor) acompanharam as mudanças na cultura escolar, ao mesmo tempo que influenciaram a forma como a escola conduzia o ensino das disciplinas.

⁴⁹SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Manuais de didática da história destinados à formação de professores e a constituição do código disciplinar da história no Brasil: 1935-1952. *Revista História*, São Paulo, v.30, n.2, p. 126-143, ago/dez 2011. p. 132.

⁵⁰GOMES, Fabio da Silva. Manual didático e Livro didático de História: ponderações sobre esses recursos como lugar de memória. In_COUTINHO, Maria Angélica da Gama Cabral; GOMES, Fabio da Silva (orgs). *Dos manuais aos livros didáticos de História: reflexões do ProfHistória*. Curitiba: CRV. 2020. p. 15-16.

Importante considerar que o código disciplinar sofreu alterações ao longo do tempo, sobretudo, por meio das reformas educacionais da educação brasileira.

Sobre os livros didáticos, para autores especialistas, eles são artefatos complexos e não possuem um conceito definido. Kazumi Munakata e Alain Choppin, ambos historiadores e pesquisadores do Livro Didático, afirmam que a definição de Livro Didático compreende diversas abordagens e dialogam ao concordarem que eles atendem ao contexto social e político nos quais estão inseridos.

Na tese de Doutorado intitulada “Produzindo livros didáticos e paradidáticos”, Kazumi Munakata faz uma abordagem analítica ampla e detalhada sobre os livros didáticos. Nesse trabalho ele inclui os agentes que produzem esse material, como editores e autores, a relação do Estado com o mercado editorial e toda3 sua influência na produção do LD.

Essa tese é composta por 7 capítulos, em nenhum deles o autor traz uma definição de LD, como demonstrado nesse trecho voltadas para formação ele escreve que o conceito de livro didático não é definido: “O leitor atento terá percebido que até agora não se propôs nenhuma definição de livro – muito menos de livro didático e paradidático”.⁵¹ O autor ainda reforça que a falta de uma definição não acarreta uma dificuldade de identificação do objeto estudado.

No artigo “O livro didático como indício da cultura escolar”, Kazumi Munakata discorre sobre as dificuldades ao pesquisar livros didáticos e seus desdobramentos sobre o conceito e as relações com o contexto cultural. A respeito da definição de livro didático, Kazumi Munakata diz:

Quanto à definição do livro didático, a sua fluidez, ao que parece, está relacionada ao lugar que esse dispositivo ocupa exatamente na cultura escolar [...]. Uma definição provisória, adotada por muitos pesquisadores, enuncia que o livro didático é qualquer livro, em qualquer suporte - impresso em papel,

⁵¹ MUNAKATA, Kazumi. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. 1997. 276 f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

gravado em mídia eletrônica etc. -, produzido explicitamente para ser utilizado na escola, com fins didáticos.⁵²

Nesse caso, embora Kazumi Munakata assuma uma definição provisória por tratar, especificamente nesse artigo, sobre as relações do livro didático com a cultura escolar, ele afirma a fluidez em sua definição. Contudo, no artigo “O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação”, o autor explicita o viés ideológico contido nos livros didáticos:

O ideológico do livro didático encontra-se para além dos eventuais lapsos conceituais e éticos que possa conter; ele lhe é estruturante, na medida em que esse material é um dos dispositivos fundamentais da educação escolar.⁵³

Kazumi Munakata nos mostra que a ideologia é parte estruturante do livro didático. Ainda afirma que, desde o início, o livro didático é construído por meio ideológicos, refletindo valores, crenças, e perspectivas da sociedade na qual está inserido. Para o autor, o conhecimento “oficial” produzido nos livros didáticos passa por uma seleção cultural em que é decidido o que se deve aprender sobre sociedade, tradições, políticas e identidades, ou seja, em que é definido, de uma forma ou de outra, qual conhecimento é importante.

Alain Choppin, outro autor referência nos estudos sobre livros didáticos, também aborda as múltiplas facetas da conceituação de livro didático. Ele escreveu um artigo, em 2004, que trouxe questões sobre a história dos livros e das edições didáticas. Logo no início do artigo o autor expõe as dificuldades e os limites da proposta da pesquisa, dentre eles, a dificuldade em fazer uma definição de livro didático:

A primeira dificuldade relaciona-se à própria definição do objeto, o que se traduz muito bem na diversidade do vocabulário e na instabilidade dos usos lexicais. Na maioria das línguas, o “livro didático” é designado de inúmeras maneiras, e nem sempre é possível explicitar as características específicas que podem estar relacionadas a cada uma das denominações, tanto mais que as palavras quase sempre sobrevivem àquilo que elas designaram por um determinado tempo. Inversamente, a utilização de uma mesma palavra não

⁵²MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como indício da cultura escolar. Revista História da Educação (online). Porto Alegre, vol. 20, n. 50. Set/Dez 2016. p. 119-138.

⁵³MUNAKATA, Kazumi. O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação. In_ GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. S.; MONTEIRO, A. M (orgs). Ensino de História: Sujeito, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007. p. 137.

se refere sempre a um mesmo objeto, e a perspectiva diacrônica (que se desenvolve concomitantemente à evolução do léxico) aumenta ainda mais essas ambiguidades. Alguns pesquisadores se esforçaram em esclarecer essas questões e estabelecer tipologias, mas constata-se que a maior parte deles se omite em definir, mesmo que sucintamente, seu objeto de estudo.⁵⁴

Nesse texto, o autor explica que há dificuldade em estabelecer a definição do livro didático por ele conter nomes diferentes em línguas diversas, sem caracterização bem definida, por ser denominado por termos considerados antigos, além da ambiguidade em que um mesmo termo pode se referir a objetos diferentes e em épocas diferentes.

Embora haja essa complexidade em torno de uma definição, Alain Choppin nos mostra que essas questões não geram falta de interesse no livro didático como objeto de estudo. Ele afirma que o livro didático é alvo de estudos numerosos, com significativo aumento de pesquisas a partir do fim da década de 1990 e início dos anos 2000.

O autor demonstra que as pesquisas sobre os livros didáticos ocorrem por meio de duas principais formas de análise: 1) a crítica sob o viés ideológico e cultural do LD, em que é investigado a maneira como os livros didáticos transmitem valores, crenças e visões sobre a sociedade; 2) a análise da forma pela qual os conteúdos são ensinados, que surgiu no final dos anos 1970, a partir do estudo das perspectivas epistemológicas e pedagógicas.

Essas formas de análise do livro didático demonstram que esse material não é apenas um recurso pedagógico, mas que o LD se constitui como um artefato cultural e político. Ao mesmo tempo em que organiza os conteúdos curriculares e serve de ferramenta de orientação teórico-metodológica ao docente, ele revela as intencionalidades do contexto político, social e cultural em que se insere.

⁵⁴CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa, São Paulo. USP, v. 30, n. 3, set./dez. 2004. p. 549.

Alain Choppin destaca a relação de poder e das intencionalidades ideológicas de cada período:

O controle da produção nacional contemporânea, de início, foi um ato administrativo pautado pela preocupação em subordinar os manuais ao discurso oficial, ou ainda com o de algum governo de ocupação, em um contexto de censura que tinha como objetivo eliminar ou evitar qualquer desvalorização ou qualquer interpretação nociva aos seus interesses.⁵⁵

Essa citação evidencia a forma como os livros didáticos eram e são produzidos está associada ao interesse político e ideológico, o que demarca esse material como um recurso de disseminação de narrativas oficiais, ultrapassando o viés pedagógico. Dessa forma, reforça-se a necessidade de olhar para os livros didáticos como produtos históricos e culturais, que atendem ao contexto da sociedade da qual fazem parte.

Diante disso, de acordo com os autores mencionados, ao relacionar as diversas perspectivas conceituais nas quais são envolvidos os livros didáticos, compreende-se que o LD ultrapassa o limite de material pedagógico. Ele constitui-se num artefato da cultura escolar, influenciado pelas condições sociais, políticas e econômicas de sua produção, avaliação e distribuição.

A autora Circe Bittencourt também aponta o livro didático (LD) como um elemento que não possui conceituação bem definida:

A familiaridade com o uso do livro didático faz que seja fácil identificá-lo e estabelecer distinções entre ele e os demais livros. Entretanto, trata-se de objeto cultural de difícil definição. Por ser obra bastante complexa, que se caracteriza pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo. Possui ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares.⁵⁶

Destacando as “múltiplas facetas” do livro didático, Circe Bittencourt discorre sobre três aspectos importantes a serem considerados na

⁵⁵CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa, São Paulo. USP, v. 30, n. 3, set./dez. 2004. p. 549.

⁵⁶BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: Fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez Editora, 2008. p. 302.

caracterização do LD: 1) Como produção cultural, Bittencourt o caracteriza como uma “mercadoria ligada ao mundo editorial e à lógica da indústria cultural”; 2) Como suporte de conhecimentos escolares, ela aponta que o livro serve de ferramenta fundamental na construção dos saberes escolares, sendo esse um dos principais motivos da interferência e do controle pelo Estado; 3) Como suporte de métodos pedagógicos, a autora caracteriza-o como um meio que associa conteúdos e métodos de ensino.

A partir dessa última característica, a autora aponta para a importância da participação do livro didático na constituição da disciplina História e do saber escolar. No entanto, alerta sobre as interferências na utilização pelos professores e estudantes, o que torna a análise dos livros didáticos complexa e ao mesmo tempo alvo de pesquisa, sobretudo, os livros didáticos de História.

Circe Bittencourt ainda destaca que os livros didáticos obedecem à lógica mercadológica do capitalismo e são fortemente controlados pelo Estado, seguindo em grande parte, as referências dos currículos educacionais. Contudo, a autora afirma que o livro didático é um dos recursos mais utilizado pelos professores e pelos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem.⁵⁷

Essa perspectiva é corroborada por Alain Choppin quando ele aponta a interferência do contexto político e social em relação à produção dos livros didáticos e seus conteúdos. Para o autor, as questões abordadas nos livros didáticos obedecem ao contexto político em que a sociedade está inserida. Ele ainda afirma que a identidade nacional é uma temática que frequentemente entra em disputa, particularmente, no que se refere ao interesse do poder público em “alimentar o sentimento de nacionalidade”. Segundo Choppin:

[...] no século XIX, quando os Estados nacionais, recentemente constituídos, reivindicam um papel de destaque na formação das novas gerações e aos poucos passam a substituir as famílias, total ou parcialmente, as autoridades religiosas, o livro escolar torna-se um símbolo da soberania nacional.⁵⁸

⁵⁷BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: Fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

⁵⁸CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa, São Paulo. USP, v. 30, n. 3, set./dez. 2004. p. 556.

Nessa colocação, Choppin aborda a formação dos Estados Nacionais na Europa, no entanto, as antigas colônias se inspiravam nos modelos europeus de educação. As obras de caráter didático seguiam as regulamentações do poder público que, por sua vez, buscavam controlar fortemente a elaboração, a distribuição e a produção dos livros destinados aos estudantes.

A autora Rosa Torres traz uma abordagem muito importante sobre a centralização do poder a respeito das reformas educacionais e na implementação de políticas públicas na educação sob influência do Estado e do Banco Mundial (BM). No artigo “Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial”, a autora afirma que o projeto neoliberal, proposto pelo BM aos países em desenvolvimento, desconsiderava os contextos sociais e culturais.⁵⁹

Rosa Torres afirma que a partir da década de 1970, o BM investiu 10 bilhões de dólares em mais de 100 países em desenvolvimento, envolvendo-se em 375 projetos educacionais. Segundo a autora, os investimentos ocorreram por meio de empréstimos que abrangeram todos os níveis de ensino, inclusive, a pós-graduação.

As políticas implementadas nesse período reforçaram as desigualdades e geraram problemas sistêmicos, como por exemplo, o incentivo à desvalorização da formação inicial de professores. Rosa Torres afirma que as propostas indicavam que a formação continuada dos professores era mais valorizada por considerar que o custo da formação inicial era mais alto e a formação menos eficaz.

Para a autora, essa narrativa foi evidenciada por meio do interesse em investimentos na produção dos livros didáticos. O incentivo à ênfase no livro didático e a utilização de um currículo fechado e um texto único, contribuiu para a dependência dos professores e para a limitação da prática docente:

⁵⁹TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez / Ação Educativa / PUC-SP, 1996. p. 125-194.

Por outro lado, a ideia do livro didático como currículo efetivo repousa na concepção de um texto programado, fechado, normativo, que orienta passo a passo o ensino e oferece tanto ao professor como aos alunos todas as respostas. Esse tipo de texto, embora pensado para o professor de escassa formação e experiência (e bem-vindo por ele) homogeneiza os docentes e perpetua a clássica (e crescente) dependência do professor com relação ao livro didático, reservando-lhe um papel de simples manipulador de textos e manuais, limitando de fato sua formação e crescimento.⁶⁰

Nesse sentido, ficou evidente que o interesse no livro didático ia além da disponibilização de material de apoio pedagógico, o LD era uma ferramenta importante de controle do Estado e das instituições internacionais. No Brasil, essa influência se consolidou por meio das políticas públicas que controlavam política e ideologicamente a produção do LD, além disso, reforçava um padrão de ensino, seguindo a lógica neoliberal.

A utilização em massa dos livros didáticos no processo de ensino-aprendizagem acompanhou o avanço da escolarização da sociedade brasileira. Historicamente, no Brasil, o Estado exerceu um grande controle político e ideológico na produção e na divulgação dos conteúdos desse recurso, juntamente com influências externas e projetos neoliberais.⁶¹

Os livros didáticos sofreram alterações para atender aos interesses dos grupos que se encontravam no poder, controlados pelas autoridades políticas vigentes. No período da ditadura varguista (1930-1945), por exemplo, os livros didáticos traziam a imagem de Getúlio Vargas como pai dos pobres e protetor da pátria. Assim, os livros contribuíram para reforçar a ideia de nação forte e unida a partir da representação de Vargas como figura paterna e protetora:

A constituição da História como disciplina escolar era, portanto, fundamental, por que seria ela o veículo, ainda segundo Hall, capaz de transmitir as culturas nacionais que forneceriam os sentidos com os quais os componentes desses Estados-Nação se identificariam, elaborando suas identidades.⁶²

⁶⁰Idem. p.128.

⁶¹GOMES, Fabio da Silva. Manual didático e Livro didático de História: ponderações sobre esses recursos como lugar de memória. In_COUTINHO, Maria Angélica da Gama Cabral; GOMES, Fabio da Silva (orgs). Dos manuais aos livros didáticos de História: reflexões do ProfHistória. Curitiba: CRV. 2020. p. 15-16.

⁶² Idem. p. 16.

Deve-se considerar que o livro didático não transmite somente conteúdos e atividades aos estudantes, tampouco os manuais do professor apenas fornecem subsídios teóricos e orientações pedagógicas. Os materiais didáticos passam concepções sociais, ideológicas e curriculares que influenciam diretamente as práticas pedagógicas em sala de aula.

Considerando-o como um produto cultural, o livro didático atende a grande maioria dos estudantes das escolas públicas do país. Sendo utilizado por 98% dos professores, o LD funciona como uma importante ferramenta de apoio didático: auxilia nos planejamentos, nas avaliações e serve como fonte de estudos para o docente.⁶³

Por isso, a análise crítica dos livros didáticos e manuais do professor torna-se fundamental, principalmente em relação à atuação de professores dos Anos Iniciais, que frequentemente recorrem a esses materiais como fonte de planejamento e de organização das atividades pedagógicas.

Atualmente, o livro didático é a obra literária de maior acesso para as crianças e jovens brasileiros, é produzido com a finalidade de fornecer conteúdos disciplinares aos estudantes (mas não somente isso). Eles sucederam os manuais didáticos e adquiriram novos parâmetros no decorrer dos anos, sobretudo, a partir das criações de políticas públicas específicas para sua produção e distribuição.

Como os livros didáticos se constituem em uma obra literária de maior acesso pelos jovens brasileiros e, de acordo com Kazumi Munakata: “ao lado dos meios de comunicação de massa, constroem uma base para criação de consenso cultural mínimo que assegure a vertebração social”.⁶⁴ É fundamental proceder com a análise para além dos conteúdos curriculares.

Assim, para compreender de forma mais ampla o espaço que o livro didático ocupa nos sistemas de ensino do Brasil, faz-se necessário analisar as políticas públicas que regulamentam a sua elaboração e distribuição. A partir

⁶³ Idem. p. 14.

⁶⁴ MUNAKATA, Kazumi. O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação. In_ GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. S.; MONTEIRO, A. M (orgs). Ensino de História: Sujeito, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007. p. 138.

disso, abordo a seguir aspectos históricos e conceituais do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), política central para o fornecimento desses materiais às escolas públicas.

2.1 - Análise da política educacional

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) teve origem em meio ao processo de redemocratização do Brasil, em 1985, implementado sob os marcos legais da Constituição Federal (1988) e da instituição da LDBEN (1996). Os Parâmetros Curriculares Nacionais também marcaram a implementação do PNLD por meio das determinações dos parâmetros e das imposições dispostas nos editais.

Atualmente, o PNLD tem como principal objetivo avaliar os Livros e Materiais Didáticos submetidos ao Ministério da Educação, além de fornecer esses recursos para a toda as redes de ensino do Brasil, conforme Art. 1º do Decreto 9.099 de 18 de julho de 2017:

Art. 1º O Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD, executado no âmbito do Ministério da Educação, será destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.⁶⁵

Esse processo envolve uma série de critérios rigorosos estabelecidos pelos especialistas de cada área do conhecimento, que por sua vez, seguem os requisitos legais definidos nos editais. Embora contemple outras instituições educativas, o PNLD tem como público-alvo professores e estudantes das escolas públicas da Educação Básica.

⁶⁵BRASIL. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 137, p. 4, 19 jul. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm. Acesso em: 15 jul. 2025.

Desde a criação do Ministério da Educação e Saúde, hoje o Ministério da Educação, na década de 1930, o Estado apresentou propostas de regulamentação da produção e do fornecimento de livros e materiais didáticos para as escolas brasileiras.⁶⁶ Cabe lembrar, que esse período no Brasil foi marcado pela política governamental desenvolvimentista, em que a educação progressista, baseada na ciência, se destacava como um dos objetivos dessa política.

Diante desse cenário, o livro didático ocupou o espaço escolar e se destacou como uma ferramenta importante para o ensino nas escolas brasileiras. Nesse contexto, já se estabelecia que os livros seguissem os programas curriculares.

No entanto, o controle do Estado sobre os LD não se iniciou com a instituição do PNLD. Desde a fundação do Instituto Nacional do Livro (INL), em 1929, o Estado já demonstrava preocupação em legislar sobre as políticas do livro didático. Contudo, o maior esforço do Estado para controlar o fornecimento das obras didáticas iniciou-se no período do Estado Novo (1937-1945), sob a presidência de Getúlio Vargas. Nesse período foi instituída a Comissão Nacional de Livros Didáticos, que estabelecia regras para “produção, compra e utilização do livro didático”.⁶⁷

A criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) ocorreu por meio do Decreto Lei n. 1.006 de 30 de dezembro de 1938. A CNLD foi uma das primeiras iniciativas do governo, na área da política educacional, para regulamentar a nível nacional os parâmetros de definição e distribuição do livro didático.

Segundo Kátia Mantovani:

Entre as responsabilidades da CNLD estavam examinar, avaliar e julgar os livros didáticos, concedendo ou não autorização para o seu uso nas escolas. De acordo com Carvalho, a CNLD deveria, entre outras atribuições, “verificar

⁶⁶MANTOVANI, Katia Paulilo. O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD: Impactos na qualidade do Ensino Público. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Geografia Humana, Universidade de São Paulo, 2009.

⁶⁷LUCA, Tania Regina de; MIRANDA, Sonia Regina. O livro didático de História hoje: um panorama a partir do PNLD. Revista Brasileira de História. São Paulo, v.4, n.38, 2004. p. 132

se os livros didáticos publicados seguiam os programas oficiais de ensino. Ela não examinava a qualidade dos livros, somente se expunham integralmente os programas”.⁶⁸

Criada ainda durante o Estado Novo, um período marcado pelo autoritarismo e preocupação exacerbada com a criação de uma identidade nacional, a CNLD analisava a produção dos conteúdos do livro didático. A produção de conteúdos se apoiava em valores políticos, cívico e moral e os aspectos didáticos/pedagógicos ficavam aquém dos aspectos político-ideológicos.

Devido a sua natureza política, a Comissão Nacional do Livro Didático foi muito criticada pelos especialistas em Educação. Ainda assim, o Decreto Lei n. 8.460/1945 consolidou e ampliou o funcionamento da CNLD, mantendo seu caráter julgador e controlador. Foi sob esse cenário que o livro didático se tornou um elemento lucrativo para o mercado editorial.

Considerando o livro didático um instrumento de disseminação de conhecimentos e informações, nota-se a importância desse recurso para formação de conceitos condizentes com a ideologia do Estado. Segundo Jefferson Mainardes, as influências, sobretudo internacionais, atuaram fortemente nos órgãos controladores e reguladores da produção do livro didático.⁶⁹

Um exemplo de influência política externa foi quando, em 1965, o governo brasileiro estabeleceu um acordo com o governo estadunidense: MEC/USAID, como ficou denominado. Esse acordo estabeleceu convênios entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID) com objetivos comuns referentes à formação universitária dos professores.

Dentre os objetivos do MEC/USAID, estava uma reforma profunda nas universidades brasileiras, pois acreditava-se que o Ensino Superior exercia um

⁶⁸ MANTOVANI, Katia Paulilo. O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD: Impactos na qualidade do Ensino Público. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Geografia Humana, Universidade de São Paulo, 2009.

⁶⁹ MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educ. Soc. Campinas, v. 27, n. 94, 2006.

papel fundamental na formação técnica dos profissionais. Os profissionais deveriam atuar em conformidade com o novo modelo econômico brasileiro, alinhado com a política dos Estados Unidos.

O convênio também estabelecia acordos de contratação de assessores estadunidenses para atuarem em reformas para todos os níveis de ensino, não somente no Ensino Superior.⁷⁰ Na década de 1960 houve um aumento considerável de estudantes nas escolas brasileiras no ensino secundário, devido a isso, o controle dos livros didáticos passou a ser mais rigoroso e a sofrer ainda mais controle pelos técnicos da USAID.

Com a ampliação do público escolar, das modificações do mercado e da produção dos livros didáticos, professores passaram a serem influenciados em suas ações pedagógicas através dos livros didáticos. Isso foi motivado pela precarização da formação dos professores e pelo acesso restrito dos estudantes a outras fontes de informação, estrategicamente provocada pelas políticas vigentes.

Na década de 1970, o Instituto Nacional do Livro (INL) assumiu as atribuições a respeito da administração financeira e do desenvolvimento do Programa Nacional do Livro Didático. No entanto, após alterações, a Fundação Nacional do Material Didático passou a ser responsável pelas diretrizes de produção e distribuição do material e do livro didático em todo território nacional.⁷¹

A partir de 1980, os órgãos responsáveis pela administração, produção e fornecimento dos livros didáticos atravessaram dificuldades políticas, comerciais e de distribuição. Após essa crise, os órgãos oficiais passaram a incluir os professores no processo de escolha dos livros didáticos e buscaram a expansão tanto do Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental como na adesão das demais séries do EF. O Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio só foi criado no ano de 2003.

⁷⁰ MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "MEC/USAID" (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002.

⁷¹ MANTOVANI, Katia Paulilo. O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD: Impactos na qualidade do Ensino Público. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Geografia Humana, Universidade de São Paulo, 2009. P. 31.

Em 19 de agosto de 1985, por meio do Decreto n. 91.542, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático, que substituiu o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental. Diante disso, houve diversas mudanças significativas, entre elas a ampla participação dos professores na escolha dos livros e a reutilização dos livros.

Para Katia Mantovani, o PNLD foi um avanço importante nas Políticas Públicas para a educação brasileira:

Assim, a partir desse decreto, o PNLD passa a fazer parte da política pública para educação, com o objetivo principal de adquirir e distribuir, de forma universal e gratuita, livros didáticos para todos os alunos das escolas públicas do Ensino Fundamental brasileiro. Podemos afirmar que a criação do PNLD foi um passo importante para a educação.⁷²

De acordo com a autora, até a década de 1980 não havia uma participação efetiva de especialistas em educação na decisão sobre produção do material. Os critérios de avaliação, produção e distribuição dos livros didáticos eram realizados por profissionais distantes da realidade das escolas brasileiras e sem formação adequada para questões relacionadas aos livros didáticos.

O PNLD trouxe novas propostas para o Livro Didático no Brasil. De acordo com Margarida Dias e Jandson Soares, o programa aperfeiçoou os critérios de produção, implementou a reutilização, ampliou a participação dos professores na indicação dos livros e estendeu a sua distribuição nas redes públicas e comunitárias.⁷³

Além disso, centralizou o controle de todo esse processo na Fundação de Apoio ao Estudante (FAE). Essa centralização garantiu maior segurança em relação aos processos de aquisição e distribuição dos LD. Dessa forma, segundo os autores, diminuiu também “as margens de desvio e de inviabilização do programa”.⁷⁴

⁷² Idem. p.33.

⁷³ Dias, Margarida; Soares, Jandson. “Programa Nacional do Livro Didático”. In_Dicionário de Ensino de História. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 202 e 203.

⁷⁴ Idem.

Dentre outros elementos, a criação do PNLD pode ser justificada por fatores que se relacionam: universalizar e melhorar a qualidade do ensino fundamental. No entanto, a viabilização, por meio do governo brasileiro, de materiais didáticos de qualidade para todas as escolas públicas do país contribuiu, não somente para universalizar e melhorar o ensino, mas também para o controle maior do Estado sobre a educação da população.

A partir da década de 1990, a atuação do Ministério da Educação se tornou mais efetiva sobre a avaliação e distribuição dos livros didáticos para todas as escolas brasileiras. O Plano Decenal de Educação de 1993, como destaca Katia Mantovani, representou um marco na política educacional voltada para o PNLD:

[...] com a criação do Plano Decenal de Educação para Todos, as metas relacionadas à qualidade do livro didático ficaram sob responsabilidade do MEC. Entre essas metas estavam assegurar a melhoria da qualidade física e pedagógica do livro distribuído gratuitamente e dar capacitação aos professores para que pudessem avaliar e escolher os títulos.⁷⁵

A preocupação com a avaliação dos conteúdos programáticos e com os conceitos pedagógicos-metodológicos passou a ser maior em 1994. Dessa forma, e sob influência do Plano Decenal vigente, a melhoria qualitativa dos livros didáticos ficou sob responsabilidade da avaliação de especialistas em Educação.

A década de 1990 foi marcada por diversos acontecimentos impulsionados pela redemocratização do país, como por exemplo, a pressão popular pela universalização do ensino. Com isso, a educação brasileira passou por reformas significativas, baseadas na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº.9.394/96 (LDBEN).

As interferências internacionais nas políticas públicas brasileiras tiveram influência do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, que se valeram de dívidas que o Brasil contraiu nas décadas anteriores. A partir

⁷⁵MANTOVANI, Katia Paulilo. O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD: Impactos na qualidade do Ensino Público. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Geografia Humana, Universidade de São Paulo, 2009. P. 41.

disso, as instituições implementaram propostas que viabilizaram ideologias neoliberais, obedecendo ao contexto da globalização do capitalismo.⁷⁶

O livro didático era visto como uma ferramenta importante, o que demandava medidas relevantes. A partir da LDBEN foi implementada uma reforma que estabelecia maiores investimentos na compra de livros didáticos e a regularização mais rigorosa sobre a aplicação do material didático, respeitando relevância desse recurso. No entanto, essa reforma também sofreu com influências internacionais, nesse caso, da Reforma Espanhola de 1990, a Espanha teve significativa participação nessas medidas.⁷⁷

De acordo com Célia Cassiano, diante da grande diversidade de exemplares e modelos destinados para diferentes disciplinas e para cada série da educação básica, o governo brasileiro tornou-se o maior comprador de livros do país. Esse fenômeno elegeu o ramo dos didáticos o mais rentável no mercado nacional de livros.

Nesse contexto, o Brasil concentrava aproximadamente 40% do mercado editorial de toda a América Latina. Esse cenário despertou o interesse das editoras espanholas, as quais já atuavam em outras regiões latino-americanas. Segundo Célia Cassiano:

Esse interesse se justifica tanto pelos números da educação pública brasileira, como pelo seu potencial de crescimento (democratização do ensino e a extensão da escolarização obrigatória), uma vez que lá as possibilidades para isso são poucas e, particularmente no caso das editoras espanholas, vislumbrou-se também a possibilidade da criação de um novo *nicho de negócios*, com a eminência da introdução da língua espanhola no currículo oficial das escolas do ensino médio do Brasil, o que se consolidaria legalmente em 2005.⁷⁸

⁷⁶Dias, Margarida; Soares, Jandson. “Programa Nacional do Livro Didático”. In_Dicionário de Ensino de História. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 203.

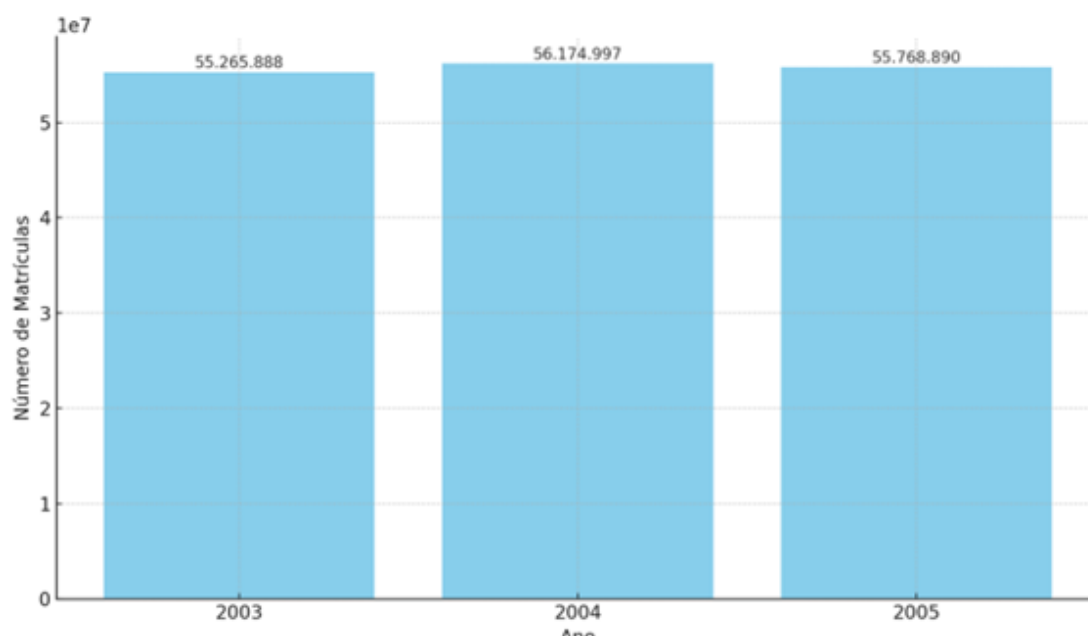
⁷⁷CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. O mercado do Livro Didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). Tese (Doutorado) Programa de Pós Graduação Educação: História, Política e Sociedade. PUC-SP. 2007.

⁷⁸Idem. p. 3.

No Brasil, aproximadamente 98% dos professores utilizam o livro didático em algum momento durante a prática docente⁷⁹, como mencionado anteriormente. Considerando a quantidade de alunos matriculados nas redes de ensino do país nos primeiros anos do século XXI, apenas como base, é notável que esses dados representam um valor expressivo de alcance da população escolar brasileira.

Embora o gráfico a seguir revele a dimensão quantitativa do alcance do LD, é fundamental lembrar que em muitas regiões do Brasil o acesso ao livro didático é limitado. Em algumas localidades, principalmente em áreas rurais e periféricas, a biblioteca escolar (quando existe) é a única disponível na região. Isso demonstra que muitas vezes o livro didático não é somente o principal recurso literário, mas também o único recurso de leitura e estudo acessível aos alunos.

FIGURA 1 - MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL (2003 - 2005)



Fonte: IBGE (2020)

⁷⁹GOMES, Fabio da Silva. Manual didático e Livro didático de História: ponderações sobre esses recursos como lugar de memória. In_COUTINHO, Maria Angélica da Gama Cabral; GOMES, Fabio da Silva (orgs). Dos manuais aos livros didáticos de História: reflexões do ProfHistória. Curitiba: CRV. 2020. p. 14.

Esses quantitativos representam a dimensão do quanto o mercado editorial de LD angariou lucros para os investidores estrangeiros, especialmente a Espanha, além disso, justifica o interesse na introdução da língua espanhola nos currículos brasileiros. Essas ações atendem a objetivos que ultrapassam o viés econômico e promovem a dominação por meio do viés cultural, mecanismo característico de nações europeias.

Alain Choppin, autor relevante em pesquisas sobre Livro Didático, ressalta que as potências econômicas do continente europeu difundem publicações escolares para o mundo todo, essa colocação corrobora com a autora citada a respeito do investimento espanhol no mercado editorial do Brasil. Segundo Choppin, essa foi uma prática característica entre as potências europeias na segunda metade do século XX.

Uma das principais características, da segunda metade do século XX, é a crescente dominação econômica dos grandes grupos de edição ocidentais. Atualmente, grandes sociedades de capital internacional difundem no mundo inteiro publicações de uso escolar [...]⁸⁰

Embora a Espanha tenha sido um dos maiores investidores estrangeiros no Brasil no século XXI em diversos ramos, o mercado editorial foi o setor de maior interesse do país europeu. O livro didático ocupa um espaço relevante na cultura escolar, assumindo um papel importante na relação da educação com a cultura do país. Por esse motivo também, esse nicho se tornou alvo dos investimentos do governo espanhol.

Célia Cassiano conclui em sua pesquisa que a entrada agressiva de investimentos da Espanha no Brasil não aconteceu somente pelo grande negócio lucrativo. O investimento ocorreu por causa da relação cultura-educação, o que explica a legalização da Língua Espanhola nos currículos das escolas brasileiras e, nas palavras da autora a: “Espanha, de modo

⁸⁰CHOPPIN, Alain. Las políticas de libros escolares en el mundo: perspectiva comparativa e histórica. PÉREZ SILLER, J. y RADKAU GARCÍA, V. (coords.): *Identidad en el imaginario nacional. Reescritura y enseñanza de la historia*. México, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Puebla/El Colegio de San Luis y Georg Eckert Institut, 1998. pp.169-180.

impressionante, nos anos de 1998 e 2000 foi o maior investidor estrangeiro no Brasil.”⁸¹

Diante do exposto, torna-se notória a relevância do LD como elemento fundamental, não apenas na função pedagógica, mas também como elemento estratégico na política educacional. A influência cultural e ideológica promovida por esse recurso didático ultrapassam as paredes da sala de aula e demonstram os motivos das disputas e dos interesses em torno do livro didático.

A partir disso, faz-se necessário compreender a trajetória percorrida pelo PNLD e a forma como as políticas educacionais implementaram mudanças importantes. As alterações realizadas no decorrer da década de 2000 e 2010 foram determinantes na redefinição do programa e no cenário do livro didático no Brasil.

Retomando Circe Bittencourt e Kazumi Munakata, o interesse pelo controle do livro didático também se explica pelas “múltiplas facetas” que ele possui. Os autores concordam que o livro didático assume um papel fundamental na transmissão de valores, de ideologia e de cultura. Os livros didáticos são compostos por conteúdos educacionais que funcionam como instrumento na divulgação de conhecimentos considerados importantes na constituição dos cidadãos.

Diante disso, cabe ressaltar a importância da participação efetiva de profissionais especialistas e experientes na área no PNLD. Itamar Freitas, no verbete “Livro Didático” do Dicionário do Ensino de História, aponta que a partir de 1999, a definição de “bons” Livros didáticos ocorreu por meio da avaliação realizada por especialistas da área, autores, editores, representantes de secretarias de educação e formadores de professores. Nesse contexto,

⁸¹CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. O mercado do Livro Didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). Tese (Doutorado) Programa de Pós-graduação Educação: História, Política e Sociedade. PUC-SP. 2007.
Idem. p. 3.

segundo o autor, os livros didáticos deveriam incentivar a formação de leitores e proporcionar a formação continuada dos professores.⁸²

O ano de 2001, conforme Margarida Dias e Jandson Soares, foi o ano em que o processo avaliativo do PNLD foi consolidado. Duas ações se destacam no estabelecimento desta consolidação: o documento “recomendações para uma política de livros didáticos”, bem como, a participação de atores especialistas na área da educação, assim como, professores formadores, pesquisadores, editores e autores de livros didáticos.⁸³

Outra ação que contribuiu com a consolidação do PNLD foi a divulgação de edital público para organização do processo de avaliação, aquisição e distribuição dos materiais didáticos. Essa ação garantiu as oportunidades para uma ampla concorrência, novos critérios avaliativos, transparência no processo e garantia a apresentação de novos materiais didáticos.

Na década de 2000, significativas alterações ocorreram no PNLD. Dentre elas, a inclusão da aquisição do LD para o Ensino Médio, até então atendida pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio e do LD para a educação de jovens e adultos, atendidos anteriormente pelo Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos.

Embora a LDBEN tenha estabelecido o direito ao fornecimento de materiais didáticos em 1996, foi o Decreto nº 7.084 de janeiro de 2010 que instituiu o PNLD como política de Estado. Sancionado pelo Ministro da Educação Fernando Haddad e pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o decreto regulamentou de forma detalhada a organização do programa e consolidou-o como política educacional brasileira permanente. Margarida Dias e Jandson Soares afirmam:

A principal função desse documento foi a constituição desse programa como Política de Estado, garantindo, assim, sua perpetuação para além dos governos. Para isso, essa lei formalizou os agentes envolvidos e o papel de cada um deles

⁸²FREITAS, Itamar. “Livro didático”. In_Dicionário de Ensino de História. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 146.

⁸³Dias, Margarida; Soares, Jandson. “Programa Nacional do Livro Didático”. In_Dicionário de Ensino de História. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 205.

no processo; instituiu as etapas de avaliação e a quem elas competem; e apresentou de onde deveriam ser promovidos os recursos para sua execução.⁸⁴

Além disso, os autores destacam como fator positivo, que os critérios foram discutidos e construídos nas universidades públicas. Formou-se uma equipe plural para compor o grupo de avaliadores, com profissionais de educação, formadores de professores e especialistas de cada área do conhecimento que pudesse representar todas as regiões do país, em contraposição aos pareceristas anteriores, que se concentravam em dois ou três estados.

Além de definir os agentes participantes desse processo, o Decreto nº 7.084 de 2010 efetivou uma série de diretrizes que o programa deveria atender: respeito ao pluralismo de ideias, às concepções e autonomia pedagógicas, à diversidade de culturas, sociais e regionais e, entre outros, a “garantia a isonomia, transparência e publicidade nos processos de avaliação, seleção e aquisição das obras.”⁸⁵

Esse decreto representou um avanço na consolidação da democracia no campo educacional, como assinalam os autores Margarida Dias e Jandson Soares:

Em termos gerais, todas as proposições do documento dizem respeito à ampliação e defesa da dimensão democrática no âmbito educacional, seja por meio do fornecimento de valores democráticos ou da ideia de acesso, não apenas ao livro didático, mas a outros materiais de caráter didático.⁸⁶

Os processos de ampliação de abrangência do PNLD ocorridos ao longo do tempo apresentaram como principal característica o atendimento aos estudantes das escolas brasileiras. No entanto, a disponibilização de materiais didáticos diversificados, como obras literárias de referência e materiais digitais, também se caracteriza como fator relevante na constituição do PNLD.

⁸⁴Dias, Margarida; Soares, Jandson. “Programa Nacional do Livro Didático”. In_Dicionário de Ensino de História. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 206.

⁸⁵ Idem.

⁸⁶ Idem. p. 207.

Anteriormente o programa enfatizava a aquisição e distribuição apenas de Livros Didáticos.

Para Margarida Dias e Jandson Soares, essas alterações evidenciaram que a compreensão sobre o que constitui o material didático se modifica conforme as mudanças nas escolas, acompanhando as transformações vivenciadas pela sociedade. Essa perspectiva dialoga com o conceito de cultura escolar, discutido aqui a partir dos autores Dominique Julia e Maria Schmidt.

Um novo instrumento legal foi sancionado em 2017, por meio do Decreto nº 9.099 de 18 de julho, assinado por José Mendonça Bezerra Filho e por Michel Temer. Esse documento alterou o título do programa para Programa Nacional do Livro e do Material Didático, além disso, ampliou as incumbências avaliativas e de distribuição para “obras didáticas, pedagógicas, literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa”.⁸⁷

Para os autores, essa proposta é semelhante ao que já havia sido proposto em 2010, mas deixa lacunas que permitem interpretações diversas sobre o que caracteriza “outro material de apoio à prática educativa”. Essas lacunas permitem a entrada de qualquer material que se apresente como importante no quesito “material de apoio em sala de aula”.

Ainda que esse decreto tenha contribuído para a expansão do PNLD, ao possibilitar a facultação dos estados e municípios em participar do programa, o documento fere o princípio de universalidade, característica marcante do PNLD. Segundo os autores, essa iniciativa promove a “desobrigação do governo federal, marca dos governos neoliberais”.⁸⁸

As Políticas Educacionais para o Livro Didático foram organizadas de acordo com as intencionalidades do contexto social, econômico e político. Elas foram conduzidas de forma a influenciar cientificamente e pedagogicamente os materiais que divulgam massivamente os conhecimentos disciplinares, esses

⁸⁷ Idem.

⁸⁸ Idem. 208.

que auxiliam na construção de identidades, de valores sociais e culturais. E sob essa perspectiva, de formação do sujeito, os livros de História são essenciais.

Os livros de História contêm narrativas que podem silenciar ou evidenciar memórias por meio de temas, sujeitos, eventos etc. Devido a isso, foram/são alvo frequente de críticas e ataques de diversos setores da sociedade, principalmente das camadas ultraconservadoras da sociedade, incluindo as grandes mídias. Isso justifica a disputa social pelas narrativas nos livros didáticos de História em determinados conteúdos curriculares e nas concepções pedagógicas e metodológicas dos manuais do professor.

Diante disso, cabe lembrar que o manual didático do professor funciona como elemento instrumentador da prática docente e atua como apoio na construção dos saberes docentes. Ademais, exerce a função de orientação metodológica para divulgação dos conteúdos, seguindo a ideologia dominante da conjuntura atual.

Conforme aponta Maria Schmidt, os manuais didáticos destinados aos professores são considerados fruto dos saberes produzidos no ambiente escolar. Embora sejam produzidos fora da escola, eles fazem parte da cultura escolar e são produzidos a partir dessa cultura. Para ela:

[...] este processo é um fenômeno relacionado à experiência própria da instituição escolar e com os sujeitos nela envolvidos, bem como inserido na dinâmica das articulações entre as instituições escolares e determinados projetos e propostas políticas. Ao mesmo tempo, esse movimento é um processo paulatino de produção de referências sociais, de uma cultura escolar, tendo a escola ou a forma escolar de socialização e transmissão de conhecimentos como eixos articuladores de sentidos e significados, ao qual se dá o nome de escolarização do social.⁸⁹

A autora afirma relevância dos manuais didáticos como elementos produtores e produzidos por meio da cultura escolar e evidencia que, “os objetos utilizados no ensino de uma disciplina mudam ao mesmo tempo que sua matriz disciplinar muda”. Essa colocação põe os LD de História e os

⁸⁹SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Manuais de didática da história destinados à formação de professores e a constituição do código disciplinar da história no Brasil: 1935-1952. Revista História, São Paulo, v.30, n.2, p. 126-143, ago/dez 2011. p. 131 e 132.

manuals do professor como fatores importantes não somente na constituição da disciplina Didática de História, mas, sobretudo, na formação continuada de professores e na formação de cidadãos conscientes de suas realidades e atuantes na sociedade.

Itamar Freitas afirma que, a partir da década de 1990, o manual do professor sofreu reformulações dando lugar ao processo de ensino-aprendizagem sem enfatizar os métodos de ensino. Dessa forma, os manuais didáticos do professor passaram a fornecer subsídios teóricos para o professor desenvolver os conhecimentos meta-históricos.

Entretanto, o autor critica que ainda hoje a liberdade pressuposta nos editais lançados pelo Governo Federal não é utilizada de forma proveitosa na elaboração do material didático. Em sua análise: “o Livro Didático de História é uma peça cristalizada”⁹⁰ e isso demonstra que os especialistas não se apropriaram das possibilidades oferecidas nos editais.

A reestruturação dos manuais didáticos favoreceu o trabalho de conceitos históricos ao conferir mais ênfase ao processo de aprendizagem do que nos métodos de ensino. A partir do uso dos manuais didáticos do professor, pode-se desenvolver uma metodologia com mais autonomia, determinando suas estratégias e narrativas para a construção do conhecimento, atribuindo assim, mais protagonismo no exercício da docência.

Itamar Freitas faz um alerta importante ao afirmar que, atualmente, o principal acesso de consulta sobre “os passados” seja a internet, no entanto, reforça que ainda assim os manuais didáticos do professor permanecem como sendo as referências de orientações metodológicas/pedagógicas em relação ao Ensino de História em toda a Educação Básica. Segundo o autor:

E é ainda mais grave porque o LDH, ainda que não sejam mais os privilegiados meios de acesso às representações sobre o passado local, nacional e global (a internet é a grande fonte), seguem como a principal ferramenta de formação inicial e

⁹⁰ Idem. FREITAS, Itamar. “Livro didático”. In _Dicionário de Ensino de História. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 146.

continuada para aquele que vai ministrar aulas do maternal ao ensino médio.⁹¹

Percebe-se que o autor compreende que o manual do professor é uma ferramenta segura, sobretudo, porque a internet não é vista como uma fonte confiável de informações. Se considerarmos o advento do uso indiscriminado da Inteligência Artificial, será preciso outra dissertação para discutirmos essa temática e suas implicações.

Sob essa perspectiva, faz-se necessária a reflexão a respeito do uso desordenado da internet como única ou principal fonte de informação e a busca por estratégias pedagógicas e metodologias de ensino por meios virtuais. Diante disso, considero importante revermos o preconceito em relação ao Livro Didático e, por conseguinte, ao manual didático do professor.

O uso crítico e consciente dos livros didáticos e dos manuais do professor, levando em consideração todo o processo de avaliação dos livros didáticos pelo PNLD, mesmo com ressalvas, pode ser uma alternativa no enfrentamento da crescente disseminação de ideais ultraconservadores na sociedade.

⁹¹ Idem. p. 147.

3 – Orientações Pedagógicas do Manual do professor: Instrumento para a Prática Docente no Ensino de História nos Anos Iniciais na EEM Camilo Cuquejo

Nesse capítulo trataremos das orientações teórico-metodológicas e pedagógicas contidas nos manuais didáticos do professor dos livros didáticos de História. Como estratégia metodológica para essa pesquisa, analisaremos o manual do professor de Geografia e História da coleção Aprender Juntos do 5º ano, adotado pela Escola Estadual Municipalizada Camilo Cuquejo, do município de Itaguaí, estado do Rio de Janeiro.

Para isso, antes de iniciar a análise específica do manual didático do professor, faz-se necessário a contextualização histórica do município de Itaguaí, da rede de ensino e da EEM Camilo Cuquejo.

3.1 – Itaguaí – Aspectos históricos

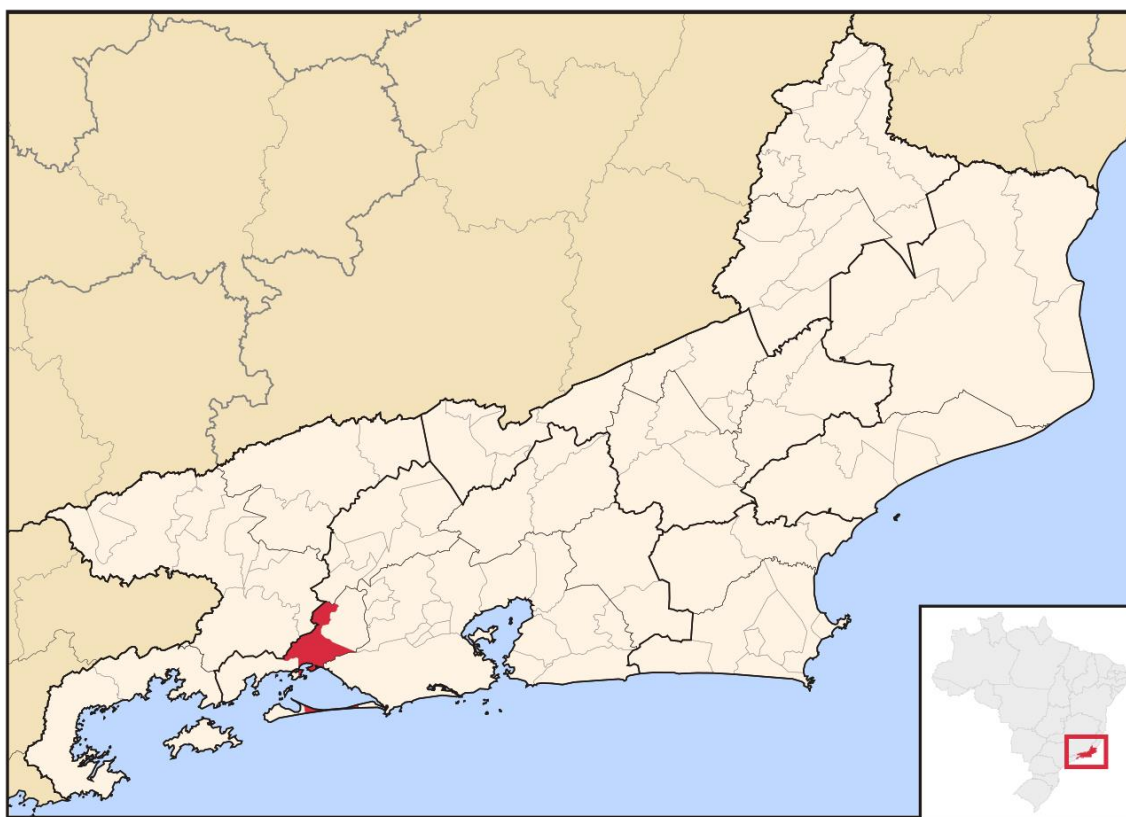
Itaguaí localiza-se no litoral sul fluminense, região conhecida como Costa Verde, no estado do Rio de Janeiro. O município faz parte da Baixada Fluminense, denominação historicamente construída para caracterizar um conjunto de municípios situados em regiões de planície, marcada por atividades agrícolas, processo de ocupação lento e desigualdades sociais. No decorrer do tempo, a Baixada Fluminense consolidou-se como um espaço plural e heterogêneo, reunindo características rurais e urbanas.

Em relação à divisão político-administrativo, o município faz parte da região Metropolitana do Rio de Janeiro, categoria utilizada para agrupar municípios que mantêm forte integração econômica, social e territorial com a capital e entre si. Esse agrupamento metropolitano evidencia a relação de interdependência do município com os outros centros urbanos do estado. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022, Itaguaí possuía uma população de 116.841, com densidade

demográfica de 413,44 habitantes por quilômetro quadrado.⁹²

Itaguaí possui uma área total de 282,607 quilômetros quadrados, correspondentes a 5,2% da área da Região Metropolitana, estando a uma altitude de 13 metros do nível do mar. Os limites municipais, no sentido horário, são: Rio Claro, Piraí, Paracambi, Seropédica, Rio de Janeiro e Mangaratiba. Itaguaí é atravessado de leste a oeste pela rodovia BR-101, rodovia conhecida neste trecho como Rio-Santos. No rumo norte, para Seropédica, é atravessado pela RJ-109. Um arco rodoviário da Região Metropolitana (BR-493, RJ-109 e RJ-099) faz a ligação do porto de Itaguaí à BR-101, em Itaboraí.⁹³

FIGURA 2 - MAPA DO MUNICÍPIO ITAGUAÍ - RJ



Fonte: IBGE

⁹²IBGE. Itaguaí (RJ) – Histórico. *Cidades@*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2025. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/itaguaui/panorama>. Acesso em: 25 mai. 2025.

⁹³ITAGUAÍ. Lei nº. 3.324, de 15 de junho de 2015. Institui o Plano Municipal de Educação, na conformidade do artigo 239 da Lei Orgânica do Município de Itaguaí – Estado do Rio de Janeiro. Itaguaí: Câmara Municipal.

O nome “Itaguaí” se origina da união de duas palavras de origem Tupi: *Ita* = Pedra e *Guay* = Lago, ou seja, Lago entre Pedras. Outra versão indica que Itaguaí deriva-se de *Tagoahy*: *Tagoa* = Amarela e *Hy* = Água, água amarela ou rio de água amarela. O motivo da cor amarelada de suas águas surge em virtude da argila em seu leito. Essas versões refletem a relação do nome do município com elementos naturais da região.

Em meados do século XVI, com a colonização portuguesa no Brasil, Cristóvão Monteiro recebeu uma sesmaria que compreendia a região onde se localiza Itaguaí. Após sua morte, as terras foram doadas por sua filha, Marquesa Ferreira, aos padres jesuítas. Dentre outras negociações, os jesuítas estabeleceram-se em um grande território, a Fazenda Santa Cruz, às custas da escravização indígena e africana.⁹⁴

Com isso, o desbravamento, realizado pelos colonizadores, do atual território do município de Itaguaí aconteceu mais efetivamente a partir do século XVII. Os jesuítas lançaram as bases do futuro aldeamento em terras localizadas entre os rios *Tinguaçu* e Itaguaí, com o objetivo de catequizar os indígenas tupiniquins, que inicialmente situavam-se na ilha de *Jaguaranennon*. Mais tarde, os jesuítas transferiram-se para a ilha de *Piaçavera*, atual Itacuruçá.

Algumas versões contam que a fundação do aldeamento Itinga tem origem na Baía de Sepetiba, no período entre 1610 e 1620. Somente um século depois, em meados de 1718, foi transferido para o continente e recebeu o nome de “Aldeia de São Francisco Xavier de Itaguaí”. Nesse mesmo ano, iniciou-se a construção da Igreja, concluída em 1729.⁹⁵

A contribuição do trabalho indígena foi fundamental para a construção de Itaguaí. Segundo Roberta Campos:

“Andanças” indígenas nas tarefas coloniais: Construção, limpeza e segurança de fortalezas; Abertura, calçamento,

⁹⁴ CAMPOS, Roberta de Souza. A Baixada Fluminense e suas cidades. Itaguaí: CEDIM/UFRRJ, [s.d].

⁹⁵ Idem.

construção de pontes e manutenção dos caminhos e estradas; Abertura de valas e construção de diques; Abastecimento, escoamento, guias, tocadores (auxiliares de tropeiros), carregadores, barqueiros e estafetas (correios); Peões, boiadeiros e agricultores; Diligências contra desertores e extravio do ouro; Capitães do mato; Pesca, inclusive de baleias; Remadores e marinheiros; Flecheiros, soldados e membros da Guarda Nacional; Artesãos e fiadeiras, da fábrica Santo Agostinho.⁹⁶

A presença indígena em Itaguaí foi decisiva tanto na formação territorial e econômica, quanto na formação cultural e na organização social da região. Tupiniquins, Tupinambás, Carijós e outras etnias, embora forçados a trabalhar, desempenharam papéis essenciais no período colonial. A história de Itaguaí não pode ser compreendida sem considerar a contribuição indígena. Os povos originários deixaram marcas vivas na identidade de Itaguaí, o que ultrapassa a ideia da prestação de serviços braçais como agricultura, pesca, abertura de caminhos e transportes de carga.

A atuação indígena foi fundamental na organização do território, na aquisição de técnicas agrícolas adaptadas às características da região e no conhecimento dos recursos naturais. Essas contribuições aparecem na origem do nome do município, na toponímia dos rios, dos bairros e na influência dos saberes tradicionais como as técnicas de agricultura, de pesca, de conhecimentos em plantas medicinais e até mesmo em práticas culturais e costumes que passaram de geração em geração e se manifestam no cotidiano da população até os dias atuais.

O século XIX foi muito marcante para a história do município. Em 1818, com a edição do alvará de 5 de julho, uma parte do território da Fazenda Santa Cruz foi elevada à categoria de vila com a denominação de Vila São Francisco Xavier de Itaguaí. Proprietários de terras desse período eram apoiadores de Dom Pedro e constituíam o grupo dos políticos conservadores.

Inclusive, registros revelam que a estrada da calçada, que ligava a

⁹⁶ CAMPOS, Roberta de Souza. A Baixada Fluminense e suas cidades. Itaguaí: CEDIM/UFRRJ, [s.d].

Vila de Itaguaí a São Paulo, foi o trajeto utilizado por Dom Pedro na viagem em que proclamou a Independência do Brasil em 1822.⁹⁷ Esses registros levam a população a acreditar num fato inusitado: em que contam que o “cavalo” branco de Dom Pedro bebeu água no chafariz da cidade. No entanto, embora Dom Pedro tenha pernoitado na Vila de Itaguaí, não há indícios sobre a veracidade dessa história, sobretudo, porque o chafariz em questão ainda não havia sido construído e o futuro imperador e sua tropa usavam mulas e não cavalos.

No entanto, na parte alta da serra por onde passa a estrada da calçada, há uma pedra chamada Pedra de Santo Antônio. Nessa pedra está escrito com bronze os seguintes dizeres: “Prezidência de província 1822”, esse monumento revela um marco histórico na comarca da Vila de Itaguaí. Já a estrada da Calçada é um patrimônio histórico, protegida pelo tombamento municipal de Itaguaí: hoje em dia é explorada por turistas e ciclistas que circulam e visitam a região.

Outro local relevante para a história da região é o atual Porto de Itaguaí, que em meados do século XIX já tinha uma expressão importante para a economia fluminense, era responsável pelo escoamento de mercadorias locais e do café que chegava do Vale do Café. As mercadorias eram trazidas por mulas e burros, através das serras itaguaiense ou por embarcações que navegavam pelos rios Macaco, Itaguaí e Guandu. Embora relevante economicamente, o Porto da Vila de Itaguaí protagonizou uma das partes mais cruéis da história do Brasil.

O Brasil foi cenário de um terrível episódio histórico: durante quase quatro séculos o sistema escravista sequestrou milhões de pessoas africanas, que atravessaram o Oceano Atlântico em navios negreiros para serem escravizadas. A partir de 1830, com a proibição do tráfico negreiro no Brasil, o Porto da Vila de Itaguaí tornou-se um dos principais pontos de desembarque ilegal de africanos, sua posição geográfica favorecia o

⁹⁷IBGE. Itaguaí (RJ) – Histórico. *Cidades@*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2025. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/itaguaui/historico>. Acesso em: 25 mai. 2025.

abastecimento das fazendas do interior, sobretudo, as do Vale do Paraíba.⁹⁸

Dotado de terras férteis, Itaguaí desfrutou até 1880 de fortes práticas rurais, fazendo uso de técnicas de policultura para produção agrícola e atividades comerciais, exportando cereais, café, farinha, açúcar e aguardente em grande escala e, assim como em todo território brasileiro, usou mão de obra escravizada. Com a abolição da escravidão, houve considerável êxodo dos antigos escravizados, ocasionando intensa crise econômica na região.

A população africana, exposta a esta condição de exploração, criou diversas maneiras de resistência e de sobrevivência. O êxodo da população africana e seus descendentes para o centro do Rio de Janeiro, buscando melhores condições de vida após a abolição, foi uma das estratégias dos africanos e seus descendentes para sobrevivência e resistência diante do contexto de abandono social no pós-abolição.⁹⁹

Esse fato, aliado à falta de transporte e à insalubridade da região, fez com que desaparecessem as grandes plantações, periódicas ou permanentes de Itaguaí. O abandono das terras e a falta de manutenção provocaram a obstrução dos rios que cortam quase toda a baixada do território municipal, alagando-a e paralisando por várias décadas o desenvolvimento econômico, causando inúmeros prejuízos aos fazendeiros.

Além da decadência econômica, o final do século XIX e início do XX marcou a região com episódios de epidemias de malária e febre amarela. Esses episódios ocorreram devido à insalubridade causada pelos grandes alagamentos e pela ausência de saneamento básico e água encanada. Por consequência, esse cenário levou Itaguaí a ser conhecido como “o município abandonado”, fato que, inclusive, foi mencionado na composição do hino municipal.

Contudo, a passagem da antiga rodovia Rio-São Paulo pelo território

⁹⁸ CAMPOS, Roberta de Souza. A Baixada Fluminense e suas cidades. Itaguaí: CEDIM/UFRRJ, [s.d].

⁹⁹ COSTA, Carlos Eduardo Coutinho. Migrações negras no pós-abolição do sudeste cafeeiro (1888-1940). Revista Topoi, Rio de Janeiro, v. 16, n. 30, p. 101-126, jan./jun. 2015.

do antigo distrito Seropédica e a instalação da indústria têxtil no antigo distrito Paracambi, aliadas às obras de saneamento da Baixada Fluminense, possibilitaram ao município de Itaguaí retomar sua antiga posição de prestígio econômico. Em 1938, foram iniciadas em Seropédica, as obras do Centro Nacional de Estudos e Pesquisas Agronômicas, onde hoje funciona a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.¹⁰⁰

Outro fato relevante na história do município foi a migração japonesa. Os japoneses chegaram ao município ainda na década de 1930 e se instalaram, principalmente, nos bairros Piranema e Mazomba. A princípio, eles investiram em agricultura e, com inovações agrícolas, foram responsáveis por colocar Itaguaí em destaque nacional no cultivo de tomate e goiaba. Itaguaí, ainda hoje, é considerada a maior localidade com presença japonesa no estado do Rio de Janeiro.

O município permaneceu sem muita expressão até três décadas atrás, mais precisamente até os anos de 1990. A abertura da rodovia Rio - Santos mudou esse cenário, acontecimento esse que facilitou o deslocamento entre diversos municípios da região. A instalação do porto de Sepetiba, atual Porto de Itaguaí, fez com que o município ingressasse de vez no ciclo econômico do estado e segue atualmente como um município relevante em atividades portuárias.¹⁰¹

Essas transformações econômicas e territoriais também influenciaram em diferentes dimensões da sociedade itaguaiense, incluindo a organização dos serviços públicos e das instituições locais. Entre esses aspectos, destaca-se a educação, que acompanhou ainda que de forma desigual, os processos de crescimento do município ao longo do tempo.

¹⁰⁰COUTINHO, Maria Angélica da Gama Cabral. Da universidade surge a cidade, da cidade as escolas: a UFRJ e a educação pública municipal de Seropédica. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

¹⁰¹ O Porto Sepetiba foi inaugurado em 7 de maio de 1982 e transformou-se em Complexo Portuário e Industrial de Itaguaí, localizado às margens da Baía de Sepetiba e instalado no município de Itaguaí. Em 2005 teve seu nome alterado estrategicamente pelo prefeito Charlinho Bussato para "Porto de Itaguaí", com o objetivo de popularizar o município e atrair novos investidores. SANTIAGO, Kássia Priscilla Maciel. "Prefeito, já temos um porto. Cadê a cidade?": A organização da sociedade civil em Itaguaí RJ. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

Diante disso, torna-se importante o conhecimento de como se constituiu historicamente a educação em Itaguaí.

3.2 - Aspectos históricos da educação em Itaguaí-RJ

A compreensão da trajetória educacional de um município contribui para conhecer aspectos importantes de sua organização social, política e cultural. No caso de Itaguaí – RJ, os registros indicam que a constituição das primeiras instituições escolares acompanhou o próprio processo de formação e desenvolvimento do município. Assim, ao observar os documentos oficiais e registros históricos disponíveis, é possível analisar a organização da educação na região.

De acordo com o Plano Municipal de Itaguaí (PME-2015-2025), dados apontam que o município teve sua primeira escola pública inaugurada em 1830, doze anos após elevação à vila. Em 1888 a Vila de Itaguaí já contava com 243 alunos matriculados:

A primeira escola pública deste município foi inaugurada na Vila de São Francisco Xavier, em 14 de maio de 1830. Segundo registros, em 1888, Itaguaí possuía 243 alunos matriculados, sendo 205 do sexo masculino e 38 do sexo feminino.¹⁰²

Esses dados revelam que, no que refere ao acesso à escolaridade que prevalecia na sociedade brasileira, o município acompanhava o contexto da desigualdade de gênero. Entretanto, se nos atentarmos para a data de inauguração da primeira escola, podemos evidenciar o pioneirismo de Itaguaí. A lei de criação das primeiras escolas de letras do Brasil foi promulgada em 15 de outubro de 1827¹⁰³, logo, três anos depois foi oficializada a primeira instituição escolar, marco importante na história do

¹⁰² ITAGUAÍ. Lei nº. 3.324, de 15 de junho de 2015. Institui o Plano Municipal de Educação, na conformidade do artigo 239 da Lei Orgânica do Município de Itaguaí – Estado do Rio de Janeiro. Itaguaí: Câmara Municipal.

¹⁰³ BRASIL. Lei nº 3.839, de 15 de outubro de 1827. Dispõe sobre o estabelecimento das escolas de primeiras letras em cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Diário do Congresso Nacional, Rio de Janeiro, 15 out. 1827.

município.

Contudo, esse pioneirismo na educação não levou o município a continuar com investimentos nas instituições escolares de imediato. Durante grande parte do século XIX e início do século XX o avanço nas políticas públicas educacionais em Itaguaí ocorreu de forma lenta. A ausência de órgãos municipais voltados para a área contribuiu para a restrição da organização escolar, até que em meados do século XX foi se consolidando a criação de órgãos específicos na gestão educacional.

No ano de 1923 foi construída a sede da Prefeitura de Itaguaí, mas a Diretoria Municipal de Educação e Cultura, criada pelo prefeito José Maria de Brito, só foi fundada em 1948. Composta por sete membros indicados pelo Poder Executivo, não remunerados, a futura Secretaria Municipal de Educação e Cultura recebeu a missão de promover o desenvolvimento educacional e cultural da população itaguaiense.¹⁰⁴

Apesar dos esforços iniciais dos primeiros órgãos de gestão educacional, o avanço na área educacional, com transformações mais significativas, ocorreu somente após um impacto econômico da região. A demanda por maiores investimentos em escolas públicas e políticas educacionais cresceu na medida em que o processo migratório para o município aumentou significativamente.

O crescimento econômico experimentado por Itaguaí nas últimas décadas dos anos 1990 e início de 2000 atraiu um grande fluxo migratório para o município. A ascensão da economia impulsionada pelo Porto de Itaguaí - e pelas demais indústrias instaladas desde a inauguração do Porto - resultou num aumento populacional, o que ampliou também a necessidade de investimentos em serviços públicos, consequentemente, maiores investimentos na construção de escolas e políticas públicas mais estruturadas.

Em 2009, o município de Itaguaí registrava 132 unidades escolares,

¹⁰⁴ DIAS, Simone Chaves. Políticas públicas de formação continuada de professores: a experiência do município de Itaguaí. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2012. p. 56.

distribuídas entre públicas e privadas, atendendo aproximadamente 29.176 estudantes matriculados na educação básica. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a taxa da frequência escolar no ano de 1991 era de 64,5%, progredindo para 85,2% no ano de 2000.¹⁰⁵

Conforme a industrialização do município cresceu, a demanda por profissionais aumentou na mesma proporção. Esta demanda incentivou a instalação de unidades de ensino técnico voltados para o ramo portuário em Itaguaí, como o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), esta última em parceria com a siderúrgica Thyssenkrupp Companhia Siderúrgica do Atlântico, situada próximo à região.¹⁰⁶

No Plano Municipal de Educação (PME 2015–2025) consta que Itaguaí possuía 101 unidades escolares, sendo delas 60 escolas mantidas pelo poder Público Municipal, com um total de 20.346 de estudantes matriculados, de acordo com o censo escolar de 2015. No entanto, segundo Censo Escolar em 2020, a Rede Municipal de Ensino de Itaguaí registrava 19.745 alunos matriculados da creche ao Ensino Fundamental, incluindo a Educação de Jovens e Adultos e 62 unidades escolares sob administração da Prefeitura.

No quadro a seguir está apresentado o quantitativo de estudantes do município expressando a movimentação da população a partir do número de matrículas na rede municipal.

¹⁰⁵ITAGUAÍ. Lei nº. 3.324, de 15 de junho de 2015. Institui o Plano Municipal de Educação, na conformidade do artigo 239 da Lei Orgânica do Município de Itaguaí – Estado do Rio de Janeiro. Itaguaí: Câmara Municipal.

¹⁰⁶PAULO, Michele Alves Nunes de. *O processo eleitoral para dirigentes de escolas do município de Itaguaí, Rio de Janeiro*. 2022. 45 f. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2022.

FIGURA 3 - NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS NA REDE MUNICIPAL DE ITAGUAÍ

Nível e modalidade de Ensino/ Ano	1999	2005	2008	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Creche		133	856	2.110	2.442	2.118	2.264	2.271	2.136
Pré escola	1.203	1.732	2788	2.686	2.910	2.967	2.905	2.958	3.003
Ensino Fundamental	9.514	15.598	14.427	14.077	14.023	13.783	13.577	13.454	13.539
Ensino Médio	579								
EJA	869		2.839	1.282	1.550	1.609	928	1.012	1.067
Total	12.165	17.463	20.910	20.155	20.925	20.477	19.674	19.695	19.745

Fonte: Censo escolar

Nesse quadro, podemos verificar que houve um avanço considerável de números de matrículas a partir do ano de 1999, o que corrobora com o avanço migratório impulsionado pela ascensão econômica descrita acima. Ainda assim é importante observar que existem variantes que devem ser consideradas na análise desses dados.

A sequência se inicia em 1999 e passa para o ano 2005, devido a pouca alteração nos dados dispostos na fonte no período de 2000 a 2004 e no período de 2006 a 2007. No entanto, é possível notar que no ano de 2005, ainda que o Ensino Médio tenha deixado de ser ofertado na rede municipal, há um crescimento significativo do número de matrículas, especialmente no Ensino Fundamental. O total de estudantes quase dobrou de 1999 a 2008.

A partir de 2010 podemos observar um pequeno declínio no número de matrículas no Ensino Fundamental, esse dado pode ser explicado pelo crescimento da rede privada, que absorve parte da demanda escolar, ou pela estabilização populacional. Ainda assim, o Ensino Fundamental concentra a maior parte do número de matrículas, o que reafirma seu papel central na Educação Básica.

Além disso, segundo Vilela *et al.*¹⁰⁷, o pico de crescimento do PIB municipal até 2010 transformou a sociedade itaguaiense rapidamente, mudando a dinâmica local e trazendo transformações econômicas, demográficas e estruturais. No entanto, o poder público municipal não acompanhou o crescimento populacional, ocasionando déficits na estrutura urbana, saúde, saneamento e demais serviços públicos.

Enquanto isso, o crescimento de matrículas na Educação Infantil (creche e pré-escola) está associado ao investimento do poder municipal na construção de novas unidades e às diretrizes legais que tornaram obrigatória a matrícula de crianças nessa etapa. De acordo com o PME 2015-2025, sobre o investimento em instituições destinadas à Educação Infantil, foi definido como meta, a ampliação em 50%, da oferta para essa etapa do ensino até 2025.

Ao observarmos os dados referentes à Educação de Jovens e Adultos (EJA) verificamos uma ausência de informação no ano de 2005, mas podemos notar um aumento expressivo de 1999 para 2008. Após 2008, percebemos uma queda considerável de 2008 para 2015. Por fim, de 2015 em diante, os dados indicam uma certa estabilidade.

Importante destacar que as medidas na oferta da EJA sofreram modificações. Houve uma reestruturação na oferta da EJA presencial ofertada pela rede municipal, uma política neoliberal e conservadora estabeleceu a criação de polos para atendimento semipresencial. Essa alteração impactou diretamente a modalidade, pois tornou ainda mais difícil para os estudantes conciliarem deslocamentos, horários e continuidade nos estudos, o que favoreceu a evasão escolar, além de reforçar as desigualdades sociais.

Os direitos ao acesso e permanência na escola, desde à Educação Infantil, tem se constituído em uma luta constante. Essa garantia não se limita à ampliação do número de instituições de ensino, mas envolve um

¹⁰⁷VILLELA, Lamounier Erthal; VIDAL, Marcelo de Oliveira; GUEDES, Cezar Augusto Miranda; IKEDA JUNIOR, Riyuzo. *Diferentes Modelos de Crescimento em Itaguaí-RJ, Brasil e Província de Imbabura, Equador*. Desenvolvimento em Questão, v. 16, p. 72-98, 2017.

compromisso com uma formação integral, que considere a formação para o exercício de uma cidadania crítica e consciente, pautadas no respeito e na valorização do sujeito.

A consolidação do direito à educação não exige somente o investimento em infraestrutura e propostas pedagógicas, mas também a participação social e uma gestão democrática que garanta a efetividade das políticas. Nesse contexto, o fortalecimento dos conselhos municipais torna-se fundamental, assim como, sua relevância na garantia da atuação das comunidades escolares no estabelecimento de diretrizes educacionais.

O Conselho Municipal de Educação de Itaguaí foi criado em 1991¹⁰⁸, no entanto, somente em 2008 o Sistema Municipal de Ensino foi regulamentado legalmente. A partir de então foram instituídos os objetivos da Educação Municipal de Itaguaí:

[...] Formar cidadãos participativos, capazes de compreender criticamente a realidade social, conscientes de seus direitos e responsabilidades; Garantir aos educandos igualdade de condições de acesso, reingresso, permanência e sucesso na escola; Assegurar padrão de qualidade na oferta da educação escolar; Promover a autonomia da escola e a participação comunitária na gestão do sistema municipal de ensino; Favorecer a inovação do processo educativo, valorizando novas idéias e concepções pedagógicas; Valorizar os profissionais da educação pública municipal.¹⁰⁹

Um dos objetivos mais importantes apresentados na lei é o de formar cidadãos participativos, críticos e conscientes de seus direitos e responsabilidades. Com isso, fica evidenciado a relevância de uma educação que ultrapasse a simples transmissão de conteúdos e a importância de uma educação que seja pautada em propostas que contribuam com a construção de sujeitos capazes de intervir na realidade em que vivem.

A escola municipal pode ser compreendida como um espaço de

¹⁰⁸ ITAGUAÍ (RJ). Lei Municipal nº 1.454, de 24 de setembro de 1991. Cria o Conselho Municipal de Educação e dá outras providências. Itaguaí, RJ, 24 set. 1991.

¹⁰⁹ ITAGUAÍ. Lei n.º 2.662, de 15 de abril de 2008. Disciplina a organização do sistema da rede municipal de ensino de Itaguaí, e dá outras providências. Itaguaí: Câmara Municipal.

diálogo, emancipação e formação dos sujeitos. Essa concepção reforça a necessidade de políticas públicas que promovam não apenas o pensamento crítico e a participação democrática nas decisões educacionais, mas também a valorização e a formação continuada dos professores, reconhecendo-os como agentes centrais no processo de transformação social e na construção de práticas pedagógicas.

Ao relacionar os objetivos do Sistema Municipal de Ensino de Itaguaí com o Ensino de História nos Anos Iniciais, compreende-se que a formação de sujeitos para o exercício de uma cidadania participativa está associada diretamente, mas não unicamente, às práticas pedagógicas. No contexto da docência multidisciplinar, o trabalho dos professores torna-se um desafio ainda maior.

Os livros didáticos e os manuais didáticos do professor, por sua vez, configuram-se como instrumento de apoio e orientação, podendo influenciar o modo como a História e seus conceitos são ensinados e compreendidos. Assim, o compromisso de “Formar cidadãos participativos, capazes de compreender criticamente a realidade social, conscientes de seus direitos e responsabilidades;” expressos na legislação acima, se torna uma realidade a partir da maneira como o docente desenvolve sua prática relacionada ao Ensino de História.

A Escola Estadual Municipalizada Camilo Cuquejo, localizada na área rural de Itaguaí, integra o conjunto de instituições que refletem a história e o desenvolvimento educacional do município. Inserida nesse contexto, a Camilo Cuquejo representa, em sua trajetória, a efetivação desses princípios e dos desafios da rede municipal de Itaguaí.

3.3 - Camilo Cuquejo - A escola das Palmeiras

A cachoeira das Palmeiras

A cachoeira é linda
linda de se ver
você precisa conhecer

A cachoeira é bela
bela de viver
você precisa ver

A cachoeira é linda
Linda de viver
A água é geladinha
você precisa ver

Para se refrescar
Só precisa mergulhar
Venha aproveitar
O que Mazomba tem para dar

(Aluna do 5º ano - EEM Camilo Cuquejo - 2023)

A Escola Estadual Municipalizada Camilo Cuquejo (EEMCC) possui uma trajetória marcada pelo compromisso com a educação pública e pela construção coletiva dos saberes. A escola localiza-se na Estrada Jair Pereira do Nascimento, s/n, popularmente conhecida como Estrada das Palmeiras, no bairro Mazomba, zona rural do município de Itaguaí.

Mazomba é uma região cercada por serras e montanhas, conhecida por belas cachoeiras, sítios, trilhas e ciclismo ecológico, além de ser palco de paisagens naturais impressionantes, conforme demonstrado na figura 4. Sua região é banhada pelo Rio Mazomba, cuja nascente se encontra a 1.080 metros de altitude na Serra de mesmo nome. A Serra de Mazomba é uma das principais serras que delimitam o município de Itaguaí, juntamente com as serras de Itaguaí, Caçador, Matoso e Guarda Grande.

FIGURA 4 - SÍTIO NA EST. DAS PALMEIRAS, PRÓXIMA À EEMCC



Fonte: Arquivo pessoal.

De acordo com a pesquisa da Prof.^a Ms. Roberta Campos, evidências arqueológicas de cerâmicas *tupiguarani*, possivelmente de período anterior à dominação europeia, foram encontradas no sítio arqueológico Mato dos Índios IV, localizado próxima a Serra de Itaguaí, região banhada pelo Rio Mazomba. Essa evidência demonstra a relevância de Mazomba na História antes mesmo da colonização e da forte presença jesuítica em Itaguaí.¹¹⁰

Uma parte do território de Mazomba encontra-se sob proteção do Parque Estadual do Cunhambebe, instituição responsável pela conservação ambiental da Mata Atlântica da região Sul Fluminense da Serra do Mar, preservando montanhas, cachoeiras, a fauna e demais paisagens naturais que compõem a região. O nome do parque homenageia um líder tupinambá, Cunhambebe, reconhecido por ter liderado a Confederação dos Tamoios na região da Costa Verde.¹¹¹

¹¹⁰ CAMPOS, Roberta de Souza. A Baixada Fluminense e suas cidades. Itaguaí: CEDIM/UFRRJ, [s.d].

¹¹¹ INEA. *Parque Estadual Cunhambebe: histórico e dados ambientais*. Instituto Estadual do Ambiente (INEA).. Disponível em: <https://www.inea.rj.gov.br/unidades/pqcunhambebe.asp>. Acesso em: 5 set. 2025.

Além da área protegida pelo Parque Estadual do Cunhambebe, Mazomba caracteriza-se pelas extensas áreas de mata e montanhas que configuram a região. Essas características naturais não influenciam apenas a paisagem, elas também constroem memórias e narrativas. A ausência de registros históricos sobre a formação do bairro vai de encontro com a força da tradição oral mantida entre os moradores.

Segundo relatos que circulam entre os moradores da comunidade, o nome Mazomba estaria associado à presença de africanos fugidos do Vale do Paraíba e de regiões próximas, que teriam formado um quilombo no local. No imaginário popular, o termo é frequentemente relacionado à expressão “vale escuro”, que faz referência tanto à resistência da memória negra quanto às características geográficas do lugar, onde, devido às montanhas, a luminosidade solar diminui mais cedo em comparação `outras regiões do município.

Ao longo do tempo, contudo, as configurações social e territorial foram se transformando. A região passou a integrar projetos mais amplos de reorganização na área da agricultura e na ocupação de imigrantes promovidas por incentivo do poder público e contextos políticos internacionais. Essa nova dinâmica contribuiu para reconfigurar o perfil demográfico da região, o que inseriu Mazomba em outro cenário histórico.

O bairro Mazomba se tornou conhecido por receber grande parte dos imigrantes japoneses. A partir da década de 1930, com o início do ciclo de recuperação e desenvolvimento de Itaguaí, o Núcleo Colonial Santa Cruz foi criado em Piranema (bairro de Itaguaí) e o Núcleo Colonial Santa Alice foi estabelecido em Mazomba. Esses núcleos receberam os japoneses que se transferiram do Núcleo São Bento em Duque de Caxias - RJ.

Inicialmente os japoneses tinham a agricultura como principal atividade econômica, cultivando - mesmo em reações desfavoráveis - arroz, banana, tomate, quiabo e goiaba. Em Mazomba, os imigrantes influenciaram o cultivo de tomate e quiabo e inovaram com a utilização de técnicas agrícolas, mas recentemente trabalham, principalmente, com o cultivo de bananas e coco.

Atualmente, as famílias japonesas trabalham em pequenas propriedades rurais, são comerciantes, trabalhadores liberais, entre outros, algumas famílias fundaram grandes empresas no município. Embora tenha ocorrido o retorno de alguns descendentes para o Japão, ainda hoje, Itaguaí é a localidade com a maior presença nipônica na história do Rio de Janeiro.

Hoje em dia, Mazomba se destaca pela produção da banana-prata, reconhecida nacionalmente por seu sabor naturalmente mais doce e pela alta concentração de potássio. Essas características naturais do fruto estão diretamente relacionadas ao microclima, ao solo e à temperatura da região. O cultivo da banana é tradicional na comunidade e continua sendo uma das principais atividades agrícolas do bairro.¹¹²

A comunidade local celebra essa tradição promovendo a “Festa da Banana”, realizada anualmente. A festividade tem conquistado cada vez mais destaque, fortalecendo a identidade cultural e ampliando a visibilidade do bairro. Em 2025, na sua 2ª edição, a festa recebeu maior incentivo financeiro em parceria com a Secretaria de Agricultura e Pesca e o patrocínio do Instituto Cultural Vale, sob organização do Instituto Mazomba:

[...] o evento cresceu em relação à edição anterior, atraindo mais de 3 mil pessoas ao longo dos dois dias. A festa é gratuita e contou com uma programação diversificada, incluindo apresentações musicais, oficinas, brincadeiras infantis, além do aguardado concurso gastronômico, que premiou os melhores pratos à base de banana, ingrediente símbolo da região.¹¹³

Essas manifestações culturais revelam o quanto Mazomba preserva sua história e valoriza o trabalho de seus moradores, evidenciando a agricultura familiar como base da economia local e construindo sua própria identidade cultural. Nesse contexto, Mazomba vai se consolidando como um território de memórias e convivências. Essa organização social e cultural foi

¹¹²Festa da Banana dá sabor a Itaguaí. *Extra – Cidades / Rio*, 2025 fev. Disponível em: <https://extra.globo.com/rio/cidades/noticia/2025/02/festa-da-banana-da-sabor-a-itaguaui.ghml>. Acesso em: 10 set. 2025. / A Confederação dos Tamoios (1554-1567) foi uma grande aliança indígena de resistência no litoral sudeste brasileiro (SP/RJ) contra a escravidão e invasão portuguesa.

¹¹³NOVO PORTAL ITAGUAÍ. 2ª Festa da Banana de Itaguaí celebra cultura, gastronomia e economia local. *Novo Portal Itaguaí*, Itaguaí, [11/02/2025].

e continua sendo essencial na formação das instituições da região, como veremos a seguir sobre a EEM Camilo Cuquejo.

De acordo com Roberta Campos, na década 1950, Itaguaí lançou uma política de loteamento que propagandeava a proximidade com praias, cachoeiras e montanhas. Nesse mesmo ano, conforme Projeto Político Pedagógico da EEMCC, Camilo Cuquejo Atanes adquiriu terras na região de Mazomba e doou parte de sua propriedade para a construção da escola.¹¹⁴

No ano seguinte, um pequeno prédio no estilo colonial foi construído pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro, um anexo, com quatro cômodos foi erguido como residência da zeladora da escola. A unidade recebeu o nome de Escola Estadual Camilo Cuquejo como forma de homenagem ao doador de terreno. Atualmente, o Senhor Camilo é reconhecido como Patrono da nossa escola.

Utilizamos esse pronome de tratamento porque toda a comunidade escolar mantém uma relação de carinho e respeito com os seus descendentes. Sua bisneta, por exemplo, realiza visitas anuais e mantém contato com a nossa escola, demonstrando interesse em contribuir com doação de recursos materiais para os estudantes. Esse vínculo foi estabelecido a partir de uma busca nas redes sociais realizada pelo agente administrativo da unidade, na ocasião, preparávamos a culminância de uma Mostra Pedagógica sobre a história da escola.

Camilo Cuquejo Atanes, nasceu no ano de 1890, na Espanha, filho de Ana Atanes e Juan Cuquejo. Conforme registros da família, imigrou para o Brasil em 1910, desembarcou em Santos, estado de São Paulo. Posteriormente veio para o Rio de Janeiro, se destacou no comércio carioca e foi figura reconhecida como um “homem à frente de seu tempo”.¹¹⁵

¹¹⁴Itaguaí (RJ). *Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipalizada Camilo Cuquejo – 2025*. Itaguaí: Secretaria Municipal de Educação, 2025. Documento interno.

¹¹⁵Sobre o nascimento do Sr. Camilo Cuquejo, não foi encontrado registro oficial, tendo apenas o ano estimado de seu nascimento em 1890, conforme Certidão de Óbito. **Itaguaí (RJ)**. *Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipalizada Camilo Cuquejo – 2025*. Itaguaí: Secretaria Municipal de Educação, 2025. Documento interno.

FIGURA 5 - CAMILO CUQUEJO ATUNES

Fonte: Acervo da EEMCC

Em 2023, durante uma trilha com os estudantes pelos arredores da escola¹¹⁶, fotografei uma antiga ruína localizada no sítio vizinho, à beira da estrada, facilmente visível por quem passa (figura 6). Essa construção bem próxima à escola desperta, há anos, a curiosidade dos estudantes e dos moradores do bairro. Eles criaram diferentes narrativas sobre sua origem: alguns acreditavam tratar-se de vestígios de uma senzala, outros afirmavam que seria parte da varanda da casa grande.

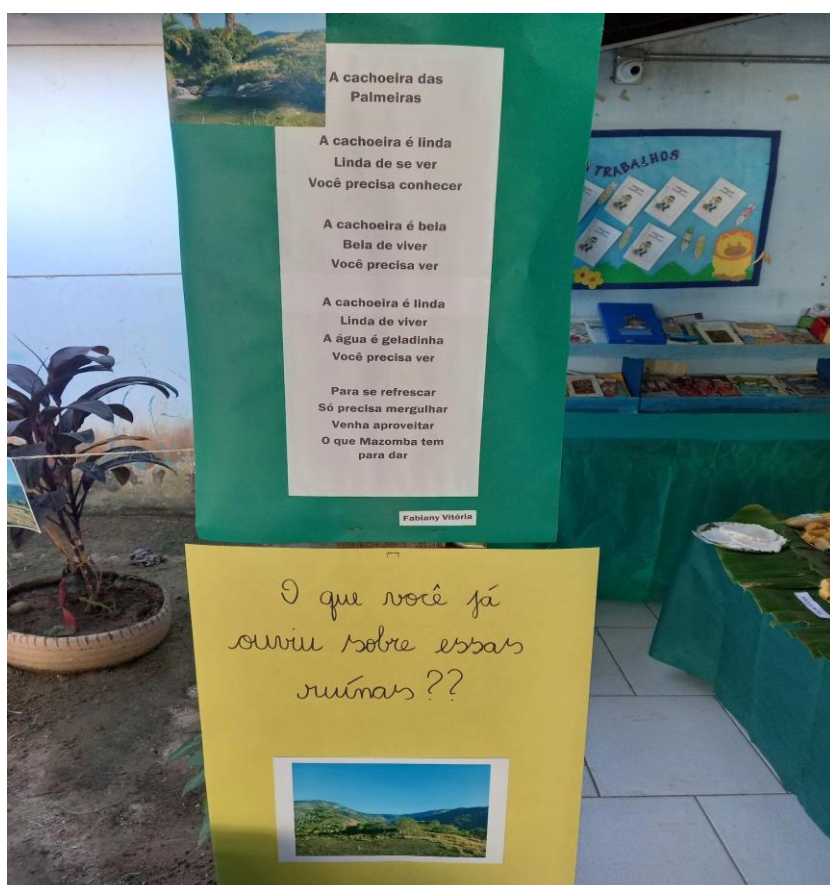
FIGURA 6 - RUÍNAS NA EST. DAS PALMEIRAS

Fonte: Arquivo pessoal (2023)

¹¹⁶Trilha realizada para valorizar e fotografar as belezas naturais da região cujo objetivo era montar uma exposição de fotos para a Mostra Pedagógica do bimestre.

Ao expor a fotografia na Mostra pedagógica, realizada em junho de 2023 e aberta a toda comunidade, fiz o seguinte questionamento num cartaz: “O que você já ouviu sobre essas ruínas?”, conforme imagem a seguir. Funcionários que moram no bairro e alguns responsáveis pelos alunos reafirmaram a narrativa de que se tratava de uma antiga senzala. No entanto, a avó de uma de minhas alunas, atual proprietária da fazenda vizinha, esclareceu que a ruína é, na verdade, parte da antiga residência do Senhor Camilo, especificamente, da varanda da casa.

FIGURA 7 - MOSTRA PEDAGÓGICA NA EEMCC



Fonte: Arquivo pessoal (2023)

A atual proprietária da fazenda onde se encontra a ruína, relatou que quando seu falecido sogro adquiriu as terras - que pertenciam anteriormente ao Senhor Camilo - a casa ainda estava de pé. Ela gentilmente nos forneceu uma fotografia da antiga residência, registrada durante uma reunião de

cunho político, ocorrida em meados dos anos 1970.¹¹⁷

FIGURA 8 - RESIDÊNCIA DE CAMILO CUQUEJO ATUNES NA DÉCADA DE 1970



Fonte: PPP da EEMCC 2025.

Embora a região seja afastada do centro do município, a quantidade de veículos estacionados em volta da casa revela que o bairro ocupava um papel de destaque no cenário político local. Essas evidências dialogam com as análises de Roberta Campos, que aponta a década de 1970 como um período de transformações significativas em Itaguaí:

O “boom” populacional em Itaguaí se deu efetivamente na década de 1970, quando a Estrada Rio-Santos foi aberta. Na ocasião, houve muita violência no campo, com a expulsão de posseiros, indígenas, quilombolas e caiçaras.¹¹⁸

Essas transformações impactaram diretamente o modo de vida da população local. A abertura da rodovia Rio-Santos e o avanço da urbanização alteraram a dinâmica das comunidades rurais, como Mazomba.

¹¹⁷Itaguaí (RJ). Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipalizada Camilo Cuquejo – 2025. Itaguaí: Secretaria Municipal de Educação, 2025. Documento interno.

¹¹⁸ CAMPOS, Roberta de Souza. A Baixada Fluminense e suas cidades. Itaguaí: CEDIM/UFRRJ, [s.d].

A região, marcada pelas atividades agrícolas tradicionais, passou a conviver com as influências da modernização do campo e o desenvolvimento da urbanização.

Ainda assim, a área onde se localiza a EEM Camilo Cuquejo mantém sua essência rural. A escola é cercada por fazendas e sítios, situada aproximadamente a um quilômetro da cachoeira Poço do Secreto, com vias não pavimentadas e moradias que preservam o modo de vida do campo. Apesar da aparência tranquila da vida no interior, a escassez de serviços públicos, transportes e condições precárias de trabalho acentuam a desigualdade social da população local.

É nesse cenário cultural, histórico e geográfico que está localizada a EEM Camilo Cuquejo, fundada em 19 de agosto de 1951 pelo governo estadual do Rio de Janeiro. Com o propósito de atender as necessidades da comunidade local, a escola consolidou-se como espaço importante de socialização e aprendizagens.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da EEM Camilo Cuquejo mostra o compromisso da escola com os estudantes e com toda a comunidade escolar. É um documento muito bem estruturado e foi elaborado de forma colaborativa conforme premissas regulamentadoras. De acordo com o PPP, a escola tem como missão:

Proporcionar aos educandos uma educação de qualidade voltada para sua realidade, valorizando as potencialidades da comunidade, permitindo a formação de cidadãos críticos e criativos atuantes na sociedade com vista ao desenvolvimento sustentável.¹¹⁹

Percebe-se que a missão elaborada pela equipe pedagógica da escola expressa o comprometimento da instituição com a realidade local e o reconhecimento do valor social da comunidade rural em que a unidade escolar está inserida. Evidencia-se, assim, a importância da construção coletiva do PPP, em que sejam respeitadas as especificidades da comunidade, adaptando

¹¹⁹Itaguaí (RJ). Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipalizada Camilo Cuquejo – 2025. Itaguaí: Secretaria Municipal de Educação, 2025. Documento interno.

as propostas da educação ao contexto da comunidade escolar.

Cabe enfatizar que o Projeto Político Pedagógico da nossa unidade foi construído com a participação de toda a equipe pedagógica, a participação de pessoas de outros setores da comunidade, como determina as normas, ficou aquém do ideal. No entanto, as propostas, os objetivos, a missão, dentre outros pontos do projeto foram pensados a fim de atender as demandas dos estudantes considerando as especificidades da escola e de seu contexto social, histórico e cultural.

Além da “missão” da escola descrita acima, o objetivo da instituição descrito no tópico “visão” do PPP também aborda questões específicas que ressalta o vínculo da escola com a comunidade rural:

Ser reconhecida como uma instituição referência na integração entre comunidade e escola, pautada nos princípios da educação do campo, na educação agroecológica e sustentabilidade.¹²⁰

Essa visão, além de reforçar o compromisso da escola com a comunidade local, demonstra a valorização das práticas que envolvem atividades do campo e da preservação do meio ambiente. Essa abordagem busca evidenciar os saberes da comunidade como contribuintes na construção dos conhecimentos e da identidade dos estudantes, refletindo na forma como os docentes constroem suas práticas e, principalmente, como contribuem para a formação dos sujeitos históricos.

Um fato que evidencia o empenho da escola com a educação da comunidade ocorreu no final de 1990. Há registros que, entre 1997 e 2000, a unidade ofereceu o atendimento à Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período noturno: 18h às 20h. Essa iniciativa demonstra o compromisso da instituição em atender as necessidades dos moradores de Mazomba, ainda que por um período curto, a oferta da EJA revela que a escola, desde suas origens, tem buscado garantir o direito à educação e fortalecimento do vínculo com a comunidade.

Outro registro que destaca a importância da Camilo Cuquejo para

¹²⁰ Idem.

Itaguaí, diz respeito ao período em que a unidade escolar serviu de posto de abastecimento de água para outras escolas da rede. Abastecida pelas águas da cachoeira de Mazomba, nossa escola tornou-se, entre os anos de 2011 e 2014, referência neste serviço: caminhões-pipa se deslocavam até a unidade para o carregamento de água, visando suprir a necessidade de outras escolas.

A respeito do espaço físico da unidade, é notório que o prédio da escola preserva uma arquitetura que remete a simplicidade do campo e uma aparência acolhedora, vide figura 9. Embora simples, é um espaço funcional e organizado. Ainda que necessite de reformas infraestruturais, considerando que a última reforma ocorreu em 2011, a unidade possui pátio externo amplo e arejado, horta escolar - que favorece o contato com a natureza - e salas que comportam confortavelmente o número de estudantes e funcionários.

FIGURA 9 - EEM CAMILO CUQUEJO



Fonte: Arquivo pessoal (2025)

Sobre as características do espaço físico, atualmente a unidade escolar possui:

- Cinco salas de aula, sendo uma das salas utilizada para armazenar o

material didático-pedagógico, compartilhada com a sala dos professores;

- Uma sala de aula onde funcionam concomitantemente a Sala de informática e a Sala de Leitura/Biblioteca
- Um refeitório aberto, com disponibilidade para quarenta pessoas;
- Três varandas cobertas;
- Quatro banheiros, sendo dois para alunos com vestiário e dois banheiros para funcionários;
- Uma quadra esportiva coberta;
- Um parque infantil
- Uma cozinha;
- Uma despensa;
- Um depósito;
- Uma secretaria com banheiro;
- Uma sala da direção.

A EEM Camilo Cuquejo é caracterizada como escola de pequeno porte, possui 33 alunos matriculados, atendendo turmas do Pré-escolar ao quinto ano do Ensino Fundamental, em funcionamento apenas no turno da manhã. Parte dos estudantes reside em sítios e fazendas ao longo da Estrada das Palmeiras, a outra parte vem da área mais urbanizada do bairro. Devido o difícil acesso, tanto estudantes, quanto funcionários dependem do uso do transporte escolar para chegar na unidade, com exceção dos funcionários que utilizam veículos próprios.

A organização administrativa e pedagógica da unidade escolar se estrutura de maneira colaborativa, em acordo com os princípios da gestão democrática. Conforme o PPP, cada profissional desempenha um papel essencial no funcionamento da escola, contribuindo para manter um ambiente acolhedor, alinhado às necessidades da realidade rural em que a comunidade está inserida.

Hoje em dia a escola atua com dezesseis funcionários organizados da seguinte maneira:

- Direção geral: um gestor geral;

- Apoio técnico/administrativo: um supervisor escolar (itinerante), um secretário escolar (itinerante), dois agentes administrativos, um inspetor de aluno, três auxiliares de serviço escolar, duas cozinheiras;
- Corpo docente: quatro professoras multidisciplinares e uma professora de Educação Física.¹²¹

Esse quadro de funcionários é justificado pelo número de alunos que a escola atende atualmente, mas nem sempre foi dessa forma. A EEM Camilo Cuquejo atendia a comunidade de Mazomba e a comunidade do bairro vizinho, nessa época atendia aproximadamente 100 alunos. Mas medidas políticas adotadas a partir de 2017 trouxeram grandes mudanças para a escola. A seguir apresento a formação do Conselho Escolar, bem como as medidas que impuseram a redução do número de alunos e funcionários nos últimos anos.

O Conselho Escolar da unidade é formado por representantes dos setores da comunidade escolar - gestão, administrativo, apoio escolar, responsável de aluno, morador da comunidade e corpo docente - e é bem ativo na unidade, realiza reuniões mensais, geralmente, com participação de todos os conselheiros. A escola entende o Conselho Escolar “como uma das ferramentas que confere à escola um caráter democrático”.¹²² Os conselheiros exercem suas funções com comprometimento e responsabilidade, debatem sugestões, participam nas decisões nos projetos, na organização de eventos e cumprem as demais atribuições de conselheiro.

Em novembro de 2017, a Resolução nº. 066/2017 da Secretaria Municipal de Educação determinou o fechamento de três escolas por um período de um ano, prorrogável por mais um ano, dentre elas estava EEM Camilo Cuquejo. Esse momento marcou a força da ação do Conselho Escolar da unidade e de toda a comunidade que se mobilizou contra as determinações desta resolução:

¹²¹Importante informar que, apesar de não ser professora multidisciplinar, a professora de Educação Física também atua na Sala de Informática e na Sala de Leitura em Regime Especial de Trabalho, trabalhando atividades diversificadas com todas as turmas da escola. Essa medida foi tomada pela gestão atual, em virtude da carência de professores na rede.

¹²² Idem.

O Conselho Escolar desta Unidade, mediante assembleia, não aceitou o encerramento das atividades e se movimentou para a revogação desta decisão. O Ministério Público, por meio de denúncias, recorreu e no dia 08 de dezembro de 2017, no Diário Oficial de Itaguaí a Secretária de Educação e Cultura revogou a resolução.¹²³

Essa mobilização reforça a importância da participação efetiva da comunidade no Conselho Escolar. No entanto, apesar da forte mobilização e da conquista da revogação da resolução, uma série de medidas foram tomadas pela Secretaria Municipal de Educação. As mudanças causaram a redução brusca do número de alunos matriculados e, conseqüentemente, a diminuição no quadro de funcionários.

De acordo com o PPP de 2017, a escola contava com 80 alunos matriculados. No ano seguinte, esse número reduziu para apenas 25. A principal causa dessa redução foi a substituição do ônibus escolar por uma van, o que dificultou o transporte dos estudantes. Nesse mesmo período, houve também diminuição significativa do quadro de funcionários, em 2017 havia 31 servidores, dos quais 11 eram professores, enquanto em 2018 passou a contar com somente um funcionário por setor e cinco professores, totalizando 11 funcionários fixos na unidade.

Essas mudanças provocaram transformações significativas na rotina da escola. Com a diminuição acentuada do número de alunos e de funcionários, as turmas precisaram ser multisseriadas e assim permanece até hoje. Embora o transporte escolar tenha retornado, a unidade ainda não tem permissão para receber estudantes do bairro vizinho, o que mantém o número de matrículas baixo.

A multisseriação, embora prevista para escolas do campo, representou um grande desafio para o corpo docente, necessitando de um período de adaptação e reorganização de toda a equipe. Atualmente, as turmas continuam multisseriadas, a organização das turmas é definida em conjunto com os professores, buscando atender de forma mais adequada às

¹²³ Idem p.7.

especificidades e necessidade dos estudantes.

Essa realidade intensifica os desafios, já que o professor precisa atender crianças em diferentes níveis de aprendizagem numa mesma sala de aula. Além das atribuições comuns ao cargo, essa dinâmica exige do docente habilidades para flexibilizar as práticas pedagógicas, articulando diversos saberes de diferentes disciplinas, com ênfase na alfabetização e letramento do estudante.

Dentre os valores que destacam o trabalho pedagógico da EEM Camilo Cuquejo, conforme PPP, destacam-se o diálogo entre a escola e a comunidade, a importância do Conselho Escolar e a valorização das atividades lúdicas e diversificadas como instrumentos de aprendizagem. A escola acredita que o respeito, a ética e o reconhecimento do trabalho coletivo fortalecem a formação cidadã e o desenvolvimento integral dos estudantes.

O docente multidisciplinar, nessa conjuntura, desenvolve práticas que vão além dos limites de uma única área do conhecimento: mobiliza saberes construídos durante sua formação inicial com aqueles adquiridos na vivência cotidiana de sua atuação na escola. O diálogo entre os professores torna-se, assim, uma estratégia essencial para enfrentar os desafios da sala de aula.

Na ausência de uma coordenação pedagógica na unidade, como é o caso da EEM Camilo Cuquejo, os próprios professores cumprem com o papel de prestar assistência uns aos outros. Por meio de compartilhamentos de experiências buscamos melhores caminhos para construir práticas que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, respeitando as especificidades da realidade da nossa escola.

Esse contexto demonstra os desafios enfrentados pela educação do campo e, especificamente nesse caso, pela EEM Camilo Cuquejo. As turmas multisseriadas, o difícil acesso à escola, a limitação de recursos materiais e o acúmulo de funções por parte dos professores e demais funcionários refletem a necessidade constante de adequação das práticas pedagógicas. Diante dessa realidade, o trabalho docente precisa ser reinventado, buscando

estratégias que favoreçam a aprendizagem num cenário de diversidade etária e diferentes níveis de conhecimento.

O funcionamento da EEM Camilo Cuquejo reflete as políticas locais e as condições do trabalho docente, especialmente no que diz respeito à docência multidisciplinar e ao uso dos livros didáticos e dos manuais do professor como recursos de ensino. Ao observar o cotidiano da escola, é possível compreender, de forma mais concreta, como as orientações pedagógicas dos manuais do professor, associada aos demais saberes docentes podem influenciar a prática dos professores para a construção do conhecimento histórico.

3.4 - Orientações do Manual do Professor na docência multidisciplinar

Como já mencionado, os livros didáticos, assim como os manuais do professor, são avaliados e distribuídos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Além disso, os conteúdos curriculares têm como documento norteador a Base Nacional Curricular Comum e se baseiam nas dez Competências Gerais da Educação Básica (CGEB) propostas pela BNCC.

O Manual do professor analisado nesta pesquisa é da coleção Aprender Juntos, do 5º ano do Ensino Fundamental, classificado na área de conhecimento de Ciências Humanas e se destina às disciplinas História e Geografia. Da Editora SM, o manual é do PNLD lançado em 2023 para uso a partir de 2024, tendo seu prazo de vencimento no ano de 2026, considerando o prazo de utilização de três anos determinado pelo programa. A obra tem três autoras: Leda Leonardo da Silva, Mônica Lungov e Raquel dos Santos Funari e uma editora responsável: Valéria Vaz.

O Manual do professor de Geografia e História da Aprender Juntos apresenta um pequeno texto destinado às professoras e aos professores na primeira página do livro. No texto, as autoras elaboram um breve resumo sobre os objetivos gerais do manual destinado às práticas docentes em relação à formação do estudante:

Nesse sentido, este material didático foi cuidadosamente pensado para auxiliar seu trabalho e garantir aos estudantes a construção de uma aprendizagem consistente, gradual e significativa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A seleção dos conteúdos contribui para a criatividade e o desenvolvimento integral do estudante, oferecendo oportunidades para que ele expresse seus pensamentos, reflita sobre o que está aprendendo e compartilhe seu conhecimento de mundo com os demais. Assim, o professor alcança os objetivos almejados e o estudante avança no processo de formação como cidadão pensante e atuante na resolução de problemas.¹²⁴

Essa colocação explicita o papel do Manual do Professor como instrumento auxiliar do trabalho docente, de acordo com as autoras. No entanto, ainda que revele a intenção de apoiar o professor e proporcionar uma aprendizagem significativa, é importante se questionar até que ponto as orientações dialogam com a realidade da docência multidisciplinar na escola do campo.

O Manual do Professor propõe um conjunto de estratégias e atividades pré-estruturadas, o que pode gerar um engessamento das práticas e se distanciar da realidade sociocultural das escolas, além de influenciar na autonomia docente. Ao precisar atuar diante da complexidade de uma turma multisseriada numa escola do campo, como no caso da Camilo Cuquejo, o docente pode correr o risco de padronizar suas aulas e enfraquecer o ensino crítico.

Conforme a Seção Introdutória do manual do professor, especificamente na parte em que trata sobre os objetivos gerais da coleção Aprender Juntos, as autoras alegam que se apoiam nos pilares do Plano Nacional de Alfabetização (PNA) e nas dez da CGEB estabelecidas pela BNCC. Enquanto o PNA visa o desenvolvimento da formação de vocabulários, compreensão de texto, produção da escrita e fluência em leitura oral, o CGEB aborda questões relacionadas especialmente à diversidade de saberes e suas articulações com

¹²⁴FUNARI, Raquel dos Santos; LUNGOV, Monica; SILVA, Leda Leonardo da. Aprender Juntos – Geografia e História – 5º ano. Manual do Professor – Organizado SM Educação. São Paulo: SM Educação, 2021.

o mundo social e tecnológico para a construção do conhecimento mútuo.¹²⁵

Cabe destacar que a elaboração da BNCC de História ocorreu em meio a embates e disputas ideológicas, diante de um contexto político conturbado. Após o golpe que resultou na destituição do cargo da Presidenta Dilma Rousseff em 2016, o até então vice-presidente Michel Temer assumiu o governo e implementou políticas que contribuíram para o enfraquecimento da educação pública brasileira e demais setores importantes para a população brasileira.

Foi nesse contexto, marcado por disputas políticas e econômicas, que a terceira e última versão da BNCC foi aprovada, no ano de 2017. Esse cenário reforça a maneira como as decisões sobre a educação são determinadas por interesses que vão além do campo pedagógico. Diante disso, convém retomar Choppin, quando ele afirma que a produção de livros didáticos está diretamente associada ao contexto político e social em que estão inseridos, refletindo as ideologias de cada período histórico.

O Manual do Professor Aprender Juntos Geografia e História - 5º ano apresenta uma proposta de interdisciplinaridade entre as duas disciplinas, categorizadas sob a área de Ciências Humanas. As autoras utilizam a expressão “visão do todo” como justificativa pedagógica para essa estratégia de ensino:

Para muitos autores, essa relevância está na necessidade de olharmos o todo, e não apenas as partes. Olhar apenas um aspecto nos leva, muitas vezes, a não entendermos os mecanismos complexos da totalidade, interpretando a realidade de forma ingênua.¹²⁶

Essa tentativa de integração entre História e Geografia, denominada pelas autoras de interdisciplinarização, parte da ideia de que o conhecimento deve ser abordado de forma global, conforme apontado na introdução do manual. No entanto, essa proposta pode favorecer a simplificação dos conteúdos e tornar o conhecimento histórico superficial, ocasionando uma formação que desconsidera o desenvolvimento crítico dos sujeitos.

¹²⁵ Idem. p. VII.

¹²⁶ Idem. p. VI.

Essa configuração de interdisciplinarização remete à experiência dos “Estudos Sociais”, instituído pela Lei 5.692/71 durante a Ditadura Civil - Militar, que se estendeu até os anos 1990. Nesse período, o ensino enfatizava conteúdos generalistas e desvalorizava as especificidades das disciplinas, sobretudo, as das áreas de Ciências Humanas, essa foi umas das estratégias políticas do governo ditatorial para desfavorecer a formação consciente e crítica dos estudantes.¹²⁷

O Manual do Professor de Geografia e História da Aprender Juntos estabelece orientações e sugestões pedagógicas ao docente no decorrer de todos os capítulos, em todas as páginas, numa seção denominada “Apoio Didático”. Nesta seção as autoras apresentam breves notas explicativas, abordando conceitos históricos e sociais, sem muito aprofundamento, descrevem os objetivos do capítulo com mais detalhes e sugerem a abordagem metodológica. Observe o que diz a seção “apoio didático” do capítulo “África no Brasil:

Orientações didáticas:

- Na seção de abertura do capítulo, o objetivo é promover o acesso aos conhecimentos prévios dos estudantes em relação ao tema norteador do capítulo. Assim, explorem ao máximo as contribuições dos estudantes no processo de leitura da imagem, bem como ao longo da proposição das atividades.
- No trabalho com os temas do capítulo, é fundamental mobilizar a ideia de pluralidade condensada no termo **Áfricas**, para que os estudantes reconheçam a diversidade dos povos e das culturas originárias daqueles que foram escravizados e trazidos à força para o Brasil durante o período de escravidão.
- Dessa forma, que os africanos escravizados e trazidos para o Brasil não deixaram de lado seus costumes suas crenças, mas a mantiveram, não apenas preservando suas identidades e criando laços de amizade com outros africanos de diferentes etnias, mas também como uma forma de resistência à escravidão. Assim a ideia da África está intimamente ligada ao Brasil. Nessa perspectiva, a abertura do capítulo permite analisar o papel das culturas na composição identitária do povo

¹²⁷GOMES, Fabio da Silva. Manual didático e Livro didático de História: ponderações sobre esses recursos como lugar de memória. In_COUTINHO, Maria Angélica da Gama Cabral; GOMES, Fabio da Silva (orgs). Dos manuais aos livros didáticos de História: reflexões do ProfHistória. Curitiba: CRV. 2020.

brasileiro.¹²⁸

Quando as autoras sugerem a exploração dos conhecimentos prévios dos estudantes e a leitura das imagens, remete mais um direcionamento superficial do que de fato uma orientação teórico-metodológica. As limitações da efetividade do trabalho docente se acentuam ao considerarmos a realidade da EEM Camilo Cuquejo, sobretudo, nas turmas multisseriadas, com crianças em diferentes níveis de aprendizagem e idades numa mesma sala de aula.

Embora a intencionalidade das orientações didáticas seja apoiar o trabalho docente, percebe-se alguns pontos que indicam incompatibilidade com a realidade docente e que limitam a prática. Apesar das autoras apresentarem questões sobre pluralidade cultural e influência do povo africano na formação do povo brasileiro, nota-se uma abordagem que simplifica os conceitos meta históricos e um certo romantismo em relação ao processo de escravidão no Brasil.

Ao afirmarem que as pessoas africanas “mantiveram seus costumes e tradições”, o texto indica, de forma implícita, uma liberdade de manifestação cultural que historicamente não existiu. A meu ver, essa forma de apresentar o passado causa uma falsa ideia de que a resistência negra ocorreu de forma pacífica, desconsiderando o caráter cruel, violento e desumano do sistema escravocrata.

Diante disso, há um grande risco de que o estudante compreenda o período da escravidão como algo natural ou harmônico, contribuindo para a construção de um conhecimento equivocado sobre a real resistência dos povos africanos. Além de reforçar um contexto de apagamento da crueldade do sistema escravocrata, orientações pouco contextualizadas não dão conta da complexidade do trabalho pedagógico, exigindo do professor um esforço maior de criação de propostas para um aprendizado significativo.

No mais, os conceitos meta históricos são tratados de forma simplificada, até compreensível por se tratar de uma seção que exige textos

¹²⁸ FUNARI, Raquel dos Santos; LUNGOV, Monica; SILVA, Leda Leonardo da. Aprender Juntos – Geografia e História – 5º ano. Manual do Professor – Organizado SM Educação. São Paulo: SM Educação, 2021. p.82.

breves. Mas reduzir toda a complexidade das relações de dominação, resistência e identidade cultural a ações simbólicas não contribui para a construção do conhecimento histórico, tampouco para a formação do sujeito consciente e crítico.

Essa problemática acentua-se ainda mais diante da realidade de turmas multisseriadas, como no caso da EEM Camilo Cuquejo, onde os professores precisam adaptar e interdisciplinar conteúdos densos a diferentes níveis de aprendizagem. Outro agravante é a rotina dos docentes da rede municipal de Itaguaí, que enfrentam jornadas intensas e pouco tempo para estudos e planejamentos, mesmo com o amparo legal da lei de um terço destinado a essas atividades.¹²⁹

Quando há disponibilidade para o cumprimento do terço de planejamento, grande parte desse tempo é utilizado para atender a demandas burocráticas exigidas pela Secretaria Municipal de Educação. Essas exigências acabam desviando o objetivo formativo do tempo de planejamento. Diante disso, a sobrecarga docente e a falta de formação continuada dificultam o acesso a fontes seguras de informação e comprometem o estudo necessário para compreensão dos conceitos históricos.

Contudo, apesar de todas as questões aqui abordadas, o manual do professor, em muitos casos, é o único material de apoio disponível, especialmente em contextos de escolas do campo, em que há difícil acesso a outros recursos pedagógicos, à formação continuada e até mesmo a recursos tecnológicos, como internet. Diante disso, o manual do professor passa a ocupar um lugar importante na prática docente, mas não por escolha e sim por necessidade. Ou seja, funciona como uma das únicas ferramentas possíveis dentro do real cotidiano escolar.

Essa realidade se relaciona diretamente com as políticas de produção e

¹²⁹ BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 21 out. 2025.

divulgação do livro didático que, de acordo com Choppin, estão associadas a fatores ideológicos e econômicos. Somadas a condições adversas de trabalho, essa situação reforça os impactos dos projetos neoliberais sobre o magistério e a educação pública, conforme alertam Kazumi Munakata e Rosa Torres.

O Ensino de História deve promover uma educação reflexiva, comprometida com a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade, porém o professor se depara com diversas limitações no cotidiano da escola. Percebe-se que, na realidade, a construção do conhecimento histórico para uma formação consciente depende, em grande parte, do esforço do professor.

Adicional às orientações metodológicas, o manual do professor recomenda um roteiro de aula estruturado, sugerindo um passo a passo metodológico sobre cada atividade do livro didático do aluno. O manual ainda disponibiliza uma área para atividades complementares às atividades do LD, na maioria das vezes, são sugeridas atividades de pesquisa envolvendo o uso de tecnologias.

No capítulo 6, intitulado “África no Brasil”, o livro propõe uma conversa, guiada por quatro perguntas dirigidas aos estudantes, são perguntas abertas com respostas pessoais. No entanto, o manual aponta o direcionamento que o professor deve dar para os estudantes construírem as respostas. Para a pergunta da atividade 1: “Você já viu a manifestação cultural representada na imagem? Você gostaria de participar delas? Por quê?” as autoras sugerem:

Atividade 1: Incentive os estudantes a expressar suas opiniões sobre o interesse de participar ou não, desse tipo de manifestação cultural, porém atente-se para a reprodução de ideias equivocadas ou estereotipadas. promova o respeito à diversidade cultural, a desconstrução das ideias preconceituosas e a prevenção contra atitudes discriminatórias.¹³⁰

Embora esse trecho evidencie uma preocupação em promover o respeito à diversidade cultural e combater ideias preconceituosas, ainda é

¹³⁰FUNARI, Raquel dos Santos; LUNGOV, Monica; SILVA, Leda Leonardo da. Aprender Juntos – Geografia e História – 5º ano. Manual do Professor – Organizado SM Educação. São Paulo: SM Educação, 2021.

possível perceber um equívoco na forma como a população negra é representada. A abertura do capítulo é composta por uma grande imagem que ocupa duas páginas, retratando pessoas negras em diferentes manifestações culturais - dançando, tocando instrumentos, jogando capoeira e participando de festas.

FIGURA 10 - CAPA DO CAPÍTULO 6 DO LIVRO DIDÁTICO



Fonte: Livro didático de História e Geografia – Aprender Juntos – 5º ano

A proposta de reflexão, limitada à participação em manifestações culturais, reforça de modo sutil, o estereótipo de que o negro está associado apenas a contextos artísticos e festivos, desconsiderando a sua atuação intelectual, política e social na construção da sociedade brasileira. Dessa forma, essa abordagem, ainda que bem-intencionada, corre o risco de naturalizar a invisibilidade histórica das contribuições negras em outros campos de saber, reproduzindo uma narrativa que precisa ser revista.

Sabe-se que o ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira, no currículo escolar, foi resultado de uma longa luta dos Movimentos Negros no Brasil que culminou na promulgação da lei nº 10.639/2003. Essa lei tornou obrigatória a abordagem da História e das contribuições do povo negro na formação da sociedade brasileira, nas dimensões social, econômica, política e

cultural.

Embora a perspectiva do manual do professor se afaste de uma visão eurocentrada, a imagem de abertura do capítulo ainda reforça uma representação limitada da população negra. Essa imagem contribui para a manutenção de uma memória coletiva que restringe o papel da população negra a determinados espaços simbólicos, negando a contribuição africana em outros setores da sociedade.

Maria Schmidt¹³¹ alerta para as disputas e seleções de narrativas por meio da cultura escolar, nas quais determinados saberes são legitimados, enquanto outros são inviabilizados. Nesse sentido, o docente multidisciplinar, considerando a sua formação específica no campo do Ensino de História, pode reproduzir essa visão, reforçando práticas que perpetuam o apagamento do protagonismo do povo negro.

Conforme a autora Rosa Torres¹³², o livro didático, quando utilizado como um instrumento quase único de ensino, pode se tornar uma ferramenta de reprodução ideológica, dificultando uma formação significativa, crítica e plural. E a respeito da população negra no Brasil, de acordo com Sonia Lino¹³³, é preciso que a escola ultrapasse as representações folclóricas e reconheça o negro como sujeito de direitos e saberes. Diante disso, o papel do professor, especialmente nos Anos Iniciais, é essencial no rompimento de narrativas que fortalecem o racismo na sociedade.

No entanto, apesar de todos os apontamentos, é necessário reconhecer que o uso do livro didático e do manual do professor se configura como uma alternativa viável diante das condições reais de muitas escolas públicas. Nos contextos de docência multidisciplinar, em que o professor precisa lecionar em diferentes disciplinas, muitas vezes com poucos recursos pedagógicos, o

¹³¹SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Ensinar História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2009.

¹³²TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez / Ação Educativa / PUC-SP, 1996.

¹³³GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

manual funciona como um suporte, mas que precisa ser utilizado de maneira crítica e contextualizada.

A utilização do manual do professor, a partir de um olhar crítico e adaptado à realidade dos estudantes e da comunidade local, pode deixar de ser um instrumento de mera reprodução e passar a ser um instrumento de reconstrução. Logo, pode se tornar uma ferramenta capaz de dialogar com os saberes da comunidade escolar, evidenciando as experiências locais e fortalecendo as práticas pedagógicas mais significativas.

Diante do que foi discutido, é notório que o uso crítico do manual do professor, especialmente nas escolas públicas e do campo, como a Camilo Cuquejo, se torna uma estratégia viável. Em condições marcadas pela sobrecarga docente e a ausência de espaços formativos, o manual representa uma ferramenta importante. Ainda que recaia sobre o professor a tarefa de atuar como sujeito mediador, reinterpretando o material e adaptando à realidade dos estudantes, o manual se configura como um apoio relevante na construção das práticas pedagógicas.

Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental é a etapa de construção de bases para a consolidação da alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática, competências que atravessam todas as áreas do conhecimento e ampara o desenvolvimento integral do estudante. A proposta de interdisciplinaridade ganha sentido quando associada à docência multidisciplinar, que integra os conteúdos, contextualiza temas e valoriza a linguagem como instrumento de leitura crítica do mundo.

Assim, o manual do professor não deve ser visto como um fim, mas como um meio, como um ponto de partida para o diálogo entre conhecimento científico e a realidade dos alunos. Nessa perspectiva, o professor recebe mais uma incumbência: conferir ao manual do professor e ao livro didático o papel de espaço de reflexão crítica, reafirmando a escola como um lugar de saberes, de pertencimento e de construção para a cidadania.

Considerações Finais

Ao longo desta pesquisa, busquei compreender as especificidades da docência multidisciplinar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase no Ensino de História, considerando os contextos das práticas docentes e dos usos dos manuais didáticos do professor. Procurei articular teoria e prática a partir da minha experiência na Escola Estadual Municipalizada Camilo Cuquejo, associando análise acadêmica e realidade do cotidiano da sala de aula.

Ao examinar a trajetória histórica do Ensino de História no Brasil, entende-se que a constituição da História como disciplina sofreu diversas influências, como dos projetos políticos, sociais e culturais e dos interesses tanto nacionais como internacionais. Considerando a influência da historiografia francesa e do modelo positivista, assim como a fundação do Colégio Pedro II e do IHGB, foi possível perceber que o Ensino de História não se concebeu de forma neutra, mas como um instrumento de construção de uma identidade nacional, baseada em interesses elitistas.

A análise das reformas e das políticas educacionais mostrou que as mudanças curriculares e metodológicas ocorriam de acordo com o contexto político de cada período. Diante disso, o lugar da História ensinada ia se redefinindo, como no caso da implementação dos Estudos Sociais, que simplificou e fragmentou os conteúdos históricos, e com isso, reforçou a perspectiva de mera transmissão de conhecimento, prejudicando o desenvolvimento do pensamento crítico e da compreensão da História como um processo plural e dinâmico.

Durante o período da redemocratização no Brasil, a organização do Ensino de História passou a ser orientado por meio do viés de valorização da pluralidade cultural e da formação do sujeito histórico (foi um marco importante para a disciplina). Um exemplo disso, foi a formulação dos PCN's, que apresentou um esforço nessa reorganização ao dar ênfase à pluralidade e aos temas diversificados para o Ensino Fundamental, o que contribuiu para promover uma formação mais crítica aos estudantes.

A Escola dos Annales também exerceu forte influência nesse processo: permitiu a ampliação do olhar do Ensino de História para estruturas sociais e para a formação de diferentes sujeitos. Essa mudança ocorreu, principalmente, pela renovação das abordagens historiográficas que possibilitou a compreensão da História como um campo de análises das ações do sujeito no tempo e no espaço, não somente como uma narrativa de fatos e heroização de personagens.

Entretanto, ao observarmos os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, encontramos um desafio específico: o Ensino de História é desenvolvido por um docente multidisciplinar, que se responsabiliza por diferentes áreas do conhecimento. Essa condição, ainda que favoreça a visão integrada dos saberes, apresenta lacunas em relação a formação inicial, as condições de trabalho inadequadas e a necessidade constante de articulação de conteúdos, metodologias e práticas alfabetizadoras.

A partir das contribuições de Maurice Tardif, compreende-se que os saberes docentes também são construídos na prática, com as experiências diárias, o que reforça a importância de reconhecer a complexidade da atuação do docente dos Anos Iniciais. Ao mesmo tempo, conforme discutido no capítulo, essa realidade contribui para relevância do papel do manual didático do professor como instrumento de apoio pedagógico, que não orienta somente os conteúdos, mas também propõe estratégias teórico-metodológicas.

Dessa forma, o primeiro capítulo permitiu afirmar que o Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não pode ser analisado de maneira isolada. Ele está associado a processos históricos maiores, às transformações na historiografia, às políticas educacionais e às condições reais da formação e da prática do docente multidisciplinar. Compreender esse percurso foi fundamental para o desenvolvimento dos capítulos seguintes, especialmente no que se refere ao uso dos manuais didáticos e à prática docente voltada para a formação crítica e contextualizada.

No segundo capítulo, a pesquisa focou nos manuais didáticos do professor nos Anos Iniciais, partindo da necessária distinção entre os manuais produzidos para os estudantes e aqueles destinados especificamente para

orientar a prática docente. Essa diferenciação foi fundamental para evidenciar que o manual didático do professor não é apenas um complemento do livro didático, mas uma ferramenta pedagógica que ocupa um espaço próprio na cultura escolar.

Foi possível compreender, a partir das contribuições de Maria Schmidt, que o manual do professor se constitui e é constituído pela cultura escolar, sendo produto e produtor de saberes e normatizador de práticas, bem como, articulador da escolarização. Assim, percebe-se que esses recursos didáticos participam da construção das identidades profissionais e dos modos de fazer docentes, dessa forma, este estudo evidencia a necessidade de considerar as relações políticas, institucionais e culturais que atravessam as produções dos livros e manuais didáticos e não se restringir à análise dos conteúdos apresentados.

O diálogo com Kazumi Munakata e Alain Choppin possibilitou o entendimento do livro didático como um artefato cultural e político, cujo conceito é indefinido devido sua inserção em contextos históricos específicos. Ao atribuir o livro didático a um importante recurso pedagógico, nota-se sua relevante participação na organização dos currículos, assim como, na seleção cultural dos conhecimentos e na transmissão de determinadas concepções de sociedade e de formação de identidades.

Como reforça Kazumi Munakata, o livro didático é constituído por viés ideológico, logo, não é um elemento neutro. Diante disso, evidencia-se a necessidade de uma leitura crítica e cuidadosa dos livros e manuais didáticos do professor, sobretudo, referente ao Ensino de História. A partir dos debates com Circe Bittencourt é possível observar como o Livro Didático apresenta “múltiplas facetas”.

O livro didático pode ser compreendido, simultaneamente, como mercadoria, suporte para conhecimentos escolares e instrumento metodológico para apoio ao docente. Essas três dimensões apresentadas por Circe Bittencourt nos ajudaram a entender os motivos pelos quais o Estado, historicamente, exerceu forte controle sobre a produção e distribuição dos LD.

O livro didático possui um forte potencial formativo e grande capacidade de influenciar concepções sociais e culturais.

Com base nisso, o debate sobre a trajetória das políticas públicas para o livro didático no Brasil mostra que a regulação, a avaliação e a distribuição dos materiais didáticos estiveram ligadas ao contexto político do país, mediado por embates culturais, sociais e econômicos. A criação e a consolidação do PNLD representaram avanços significativos na democratização do acesso aos LD, na ampliação da participação docente na escolha das obras e na regulamentação dos critérios avaliativos.

Contudo, tais políticas não ficaram isentas de influências internacionais e de orientações baseadas em perspectivas neoliberais. Isso demonstra que o controle e a disputa em torno das narrativas históricas e demais elementos presentes nos LD evidenciam que o Ensino de História ocupa um importante espaço nos embates ideológicos, nas disputas de memórias e, especialmente, na construção de sujeitos.

Ao retornar Itamar Freitas, destaca-se que, embora os editais do PNLD tenham ampliado as possibilidades de participação e autonomia docente, essas possibilidades ainda não são devidamente usufruídas e os LD e manuais do professor de História permanecem, de certa forma, enrijecidos. O autor também chama a atenção para os riscos do aumento do uso indiscriminado da internet como fonte de informações e que, mesmo com esse aumento, os livros e manuais didáticos do professor continuam sendo uma das principais referências para orientação da prática docente e, principalmente, uma fonte confiável.

Diante desse cenário, o segundo capítulo mostra que os manuais didáticos do professor, especialmente nos Anos Iniciais, assumem um papel fundamental na mediação da prática docente do Ensino de História. Diante dos desafios da docência multidisciplinar, das lacunas na formação inicial e das condições adversas de trabalho, esses recursos pedagógicos tornam-se, muitas vezes, um dos principais instrumentos de apoio teórico-metodológico disponível. Cabe ressaltar que, embora essa seja uma condição real das

escolas públicas brasileiras, isso não justifica a utilização acrítica desses materiais.

O processo avaliativo do PNLD, suas reformulações ao longo do tempo e a participação de especialistas na produção são elementos que fazem do manual do professor um aliado na construção de práticas docentes comprometidas com a formação de sujeitos críticos. Esta pesquisa busca reforçar a necessidade do uso crítico, contextualizado e consciente dos manuais didáticos do professor e não reacender os preconceitos em torno desse recurso.

Os LD e manuais do professor não foram analisados apenas como objeto de estudo, mas para situá-los como elementos estruturantes da prática docente. Essa compreensão foi importante para estruturação do capítulo seguinte, em que é feita a análise das orientações pedagógicas presentes nos manuais do professor e suas implicações na prática docente e no Ensino de História, pensados a partir do contexto da comunidade escolar.

No terceiro capítulo, esta pesquisa voltou-se para o estudo do contexto histórico da EEM Camilo Cuquejo e para a análise das orientações pedagógicas destinadas aos docentes multidisciplinares no manual do professor de História. Buscou-se conhecer como o Ensino de História instrumentaliza a prática da docência multidisciplinar e como as dinâmicas históricas, culturais e sociais influenciaram na constituição da EEM Camilo Cuquejo e suas especificidades.

A contextualização do bairro Mazomba mostrou que a região carrega diversas camadas de memórias: presença indígena, raízes quilombolas, ocupações ligadas a núcleos coloniais e imigração japonesa. Esses elementos evidenciam que a comunidade escolar é constituída por disputas de memórias, narrativas, identidades e pertencimentos. Esse entendimento foi essencial para refletir sobre as possibilidades de um ensino contextualizado e significativo.

Essa análise também evidenciou a complexidade da docência multidisciplinar nos Anos Iniciais, revelando os desafios reais da prática pedagógica. O docente multidisciplinar precisa articular diferentes áreas do conhecimento, atender as demandas da alfabetização e, simultaneamente,

desenvolver o pensamento crítico dos estudantes. Essa condição reforça a importância dos saberes práticos, conforme discutido por Maurice Tardif, e ressalta os desafios estruturais que permeiam o cotidiano escolar.

O estudo sobre os manuais do professor, nesse contexto, permitiu entender como esse recurso assume uma função importante na organização do trabalho docente. As orientações presentes nos manuais didáticos do professor, além de sugerirem conteúdos e atividades, estruturam percursos pedagógicos, abordagens teórico-metodológicas, concepções de História e de formação do estudante. Dessa forma, confirma-se o que foi discutido nos capítulos anteriores sobre como os livros didáticos e manuais se constituem num artefato cultural e político, que exerce um papel fundamental na construção da prática docente.

Esse estudo também buscou alertar que o uso do manual didático do professor não pode ser feito de forma indiscriminada ou mecanizada. O uso desse recurso precisa ser feito de forma crítica e contextualizada, onde exista processos de seleção, organização e ressignificação de propostas e, principalmente, deve respeitar as especificidades da comunidade local e das demandas reais da turma. Diante disso, o manual deve ser compreendido como um instrumento de apoio, não como um produto determinante da prática pedagógica.

Assim, o último capítulo permitiu articular contexto histórico, escola, docência multidisciplinar e manual didático do professor, apontando que o Ensino de História nos Anos Iniciais se constitui na complexidade entre as regulamentações institucionais e a realidade da prática docente. Essa observação destaca que o ensino não deve se limitar às orientações pedagógicas de maneira acrítica, mas deve ser construído de acordo com o cotidiano escolar.

Dessa maneira, considera-se que o manual didático do professor exige situá-lo na cultura escolar e nas condições reais do trabalho docente. Ao contextualizar a região, a comunidade escolar, a prática docente e os estudantes, acredito ser possível avançar na reflexão sobre um Ensino de

História comprometido com a formação crítica e contextualizada dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. *Ensino de História: conceito, temáticas e metodologia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 193-221, set. 1992/ago. 1993.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008.
- BRASIL. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, ano 154, n. 137, p. 4, 19 jul. 2017. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 15 jul. 2025.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 1 abr. 2025.
- BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm>. Acesso em: 21 mar. 2026.
- BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Dispõe sobre o estabelecimento das escolas de primeiras letras em cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. *Diário do Congresso Nacional*, Rio de Janeiro, 15 out. 1827.
- CAMPOS, Roberta de Souza. *A Baixada Fluminense e suas cidades*. Itaguaí: CEDIM/UFRRJ, [s.d.].
- CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)*. 2007. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- CEZAR, Temístocles. História. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV, 2019. p. 113-120.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CHOPPIN, Alain. Las políticas de libros escolares en el mundo: perspectiva comparativa e histórica. In: PÉREZ SILLER, Javier; RADKAU GARCÍA, Verena (coord.). *Identidad en el imaginario nacional: reescritura y enseñanza de la historia*. México: Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Puebla; El Colegio de San Luis; Georg Eckert Institut, 1998.

COSTA, Carlos Eduardo Coutinho. Migrações negras no pós-abolição do sudeste cafeeiro (1888-1940). *Topoi*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 30, p. 101-126, jan./jun. 2015.

COSTA, Sheyla Francielle Mayer da. *Ensino de História nos anos iniciais: reflexão sobre possibilidades para a prática pedagógica*. 2018. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

COUTINHO, Maria Angélica da Gama Cabral. *Da universidade surge a cidade, da cidade as escolas: a UFRRJ e a educação pública municipal de Seropédica*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

DIAS, Margarida Maria; SOARES, Jandson. Programa Nacional do Livro Didático. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV, 2019. p. 202-203.

DIAS, Simone Chaves. *Políticas públicas de formação continuada de professores: a experiência do município de Itaguaí*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2012.

FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *História e Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

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

FREITAS, Itamar. Livro didático. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV, 2019. p. 143-148.

FUNARI, Raquel dos Santos; LUNGOV, Monica; SILVA, Leda Leonardo da. *Aprender Juntos: Geografia e História – 5º ano: manual do professor*. São Paulo: SM Educação, 2021.

FUNARI, Raquel dos Santos; LUNGOV, Monica; SILVA, Leda Leonardo da. *Aprender Juntos: Geografia e História – 4º ano: manual do professor*. São Paulo: SM Educação, 2021.

GIARETTA, Sandra Márcia. *O manual do professor nos livros didáticos de História: apropriações e usos*. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

GOMES, Fabio da Silva. Manual didático e livro didático de História: ponderações sobre esses recursos como lugar de memória. In: COUTINHO, Maria Angélica da Gama Cabral; GOMES, Fabio da Silva (org.). *Dos manuais aos livros didáticos de História: reflexões do ProfHistória*. Curitiba: CRV, 2020.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONTIJO, Rebeca. Identidade nacional e ensino de História: a diversidade como patrimônio sociocultural. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. *Ensino de História: conceito, temáticas e metodologia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

ITAGUAÍ (RJ). Lei nº 1.454, de 24 de setembro de 1991. Cria o Conselho Municipal de Educação e dá outras providências. Itaguaí, RJ, 24 set. 1991.

ITAGUAÍ (RJ). Lei nº 2.662, de 15 de abril de 2008. Disciplina a organização do sistema da rede municipal de ensino de Itaguaí e dá outras providências. Itaguaí: Câmara Municipal, 2008.

ITAGUAÍ (RJ). Lei nº 3.324, de 15 de junho de 2015. Institui o Plano Municipal de Educação, na conformidade do artigo 239 da Lei Orgânica do Município de Itaguaí – Estado do Rio de Janeiro. Itaguaí: Câmara Municipal, 2015. Disponível em: <<https://cpdoc.camaraitaguai.rj.gov.br/images/leis/2014/L3326-2015.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2025.

ITAGUAÍ (RJ). Secretaria Municipal de Educação. *Referencial Curricular de Itaguaí*. Itaguaí: SME, 2021.

ITAGUAÍ (RJ). *Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipalizada Camilo Cuquejo – 2025*. Itaguaí: Secretaria Municipal de Educação, 2025. Documento interno.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-24, jan./jun. 2001.

JUZWIAK, Victor Ridel. *Entre disputas e debates: a construção da BNCC de História*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução de Bernardo Leitão et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

LUCA, Tania Regina de; MIRANDA, Sonia Regina. O livro didático de História hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. História e cidadania: por que ensinar História hoje? In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. *Ensino de História: conceito, temáticas e metodologia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MANTOVANI, Katia Paulilo. *O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD: impactos na qualidade do ensino público*. 2009. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. Mas não somente assim! Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. *Tempo*, Niterói, v. 21, p. 5-16, 2006.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. MEC/USAID. In: *Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil*. São Paulo: Midiamix, 2002.

MENEZES, Leila Medeiros de; SILVA, Maria Fátima de Souza. Ensinando História nas séries iniciais: alfabetizando o olhar. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2007.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação. In: GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; MONTEIRO, Ana Maria (org.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2007.

MUNAKATA, Kazumi. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. 1997. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como indício da cultura escolar. *História da Educação*, Porto Alegre, v. 20, n. 50, p. 119-138, set./dez. 2016.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set. 1992/ago. 1993.

PAULO, Michele Alves Nunes de. *O processo eleitoral para dirigentes de escolas do município de Itaguaí, Rio de Janeiro*. 2022. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2022.

PIRES, M. F. C. Reflexões sobre a interdisciplinaridade na perspectiva de integração entre as disciplinas dos cursos de graduação. *Revista do IV Circuito PROGRAD*, São Paulo: UNESP, 1996.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

ROSA, V. L. S.; SILVA, C. C. Formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental no curso de Pedagogia: reflexões sobre a didática e o estágio supervisionado. In: ROSA, V. L.; SILVA, C. C. *Anos iniciais do Ensino Fundamental: política, gestão, formação de professores e ensino*. Campinas: Mercado das Letras, 2015.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectiva a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 7-16, jul./dez. 2006.

RÜSEN, Jörn. A função da Didática da História: a relação entre Didática da História e a meta-história. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão de Resende (org.). *Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da Didática da História*. Curitiba: W. A. Editores, 2016.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectiva a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Resende (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: UFPR, 2010.

SALLAS, Ana Luisa Fayet. Visões do Brasil: Carl Frederic Von Martius e Sílvio Romero. In: *Anais do XIX Encontro Nacional da ANPOCS*. Caxambu, 1995.

SALGADO, Manoel Luiz. Escrita da História e ensino de História: tensões e paradoxos. In: ROCHA, Helenice et al. *A escrita da História escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 35-50.

SANCHES, Tiago Costa. *Saberes históricos de professores nas séries iniciais: algumas perspectivas de ensino em sala de aula*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2009/2009%20-%20SACHES,%20Tiago%20Costa.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2023.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Ensinar História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. *História da Educação*, Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 73-91, maio/ago. 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Manuais de didática da História destinados à formação de professores e a constituição do código disciplinar da História no Brasil: 1935-1952. *Revista História*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 126-143, ago./dez. 2011.

SILVA, Daniel Pinha. O lugar do tempo presente na aula de História: limites e possibilidades. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 99-129, jan./abr. 2017.

SILVA, Daniel Pinha. Autoria e formação como desafios para a historiografia e o ensino de História em tempos de crise democrática: contribuições de Ilmar Rohloff de Mattos e Manoel Luiz Salgado Guimarães. In: GONÇALVES, Marcia de Almeida (org.). *Teorizar aprender e ensinar História*. Rio de Janeiro: FGV, 2020.

SILVA, Raquel Brayner. *O ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental: as políticas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e a perspectiva do multiculturalismo*. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/174624/2/Disserta%20Raquel%20Brayner%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2023.

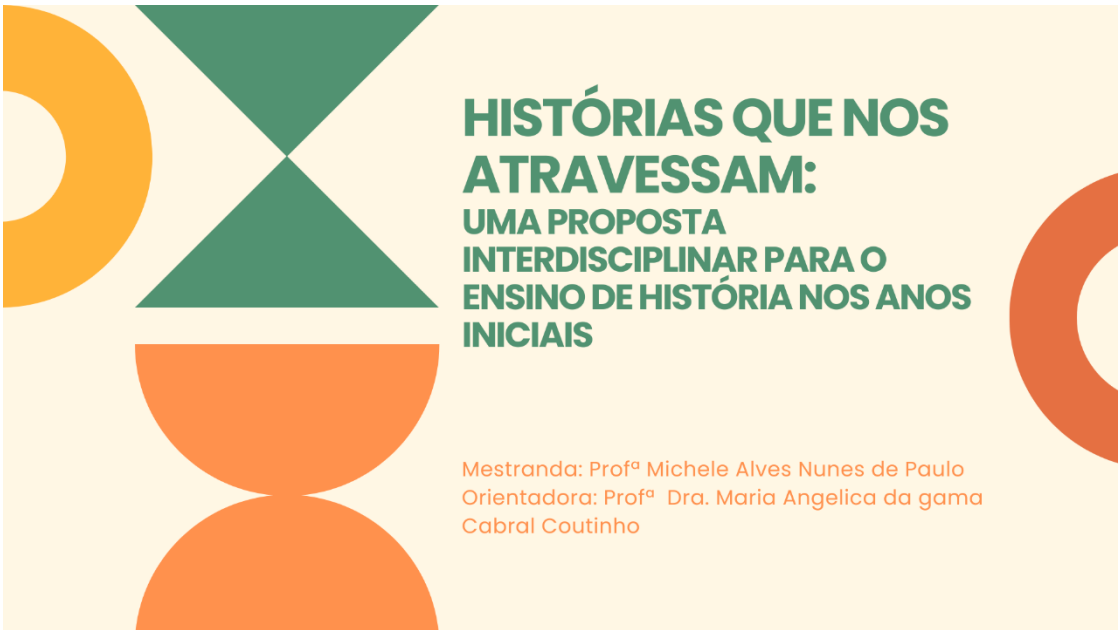
TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação do magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez; Ação Educativa; PUC-SP, 1996.

VEDOVOTO, Felipe Silva. *O ensino de História nos anos iniciais: desafios e prática docente em Mato Grosso do Sul*. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Amambai, 2018.

VILLELA, Lamounier Erthal et al. Diferentes modelos de crescimento em Itaguaí-RJ, Brasil e Província de Imbabura, Equador. *Desenvolvimento em Questão*, Ijuí, v. 16, n. 42, p. 72-98, 2017.

PROPOSTA PEDAGÓGICA



HISTÓRIAS QUE NOS ATRAVESSAM: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS

Mestranda: Prof^a Michele Alves Nunes de Paulo
Orientadora: Prof^a Dra. Maria Angelica da gama
Cabral Coutinho

DE ONDE NASCE ESTA PROPOSTA

Esta proposta pedagógica nasce das reflexões desenvolvidas ao longo da minha experiência como professora dos Anos Iniciais e da pesquisa realizada no mestrado, dedicada a compreender a docência multidisciplinar e o lugar do manual do professor e do Ensino de História nessa etapa da escolarização.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o professor assume a responsabilidade de ensinar diferentes áreas do conhecimento., essa característica exige a mobilização de saberes diversos e a construção de estratégias que integrem leitura, escrita, oralidade e conhecimento histórico. Mais do que trabalhar conteúdos isolados, torna-se necessário criar práticas que articulem diferentes linguagens e possibilitem às crianças compreender o mundo em que vivem.

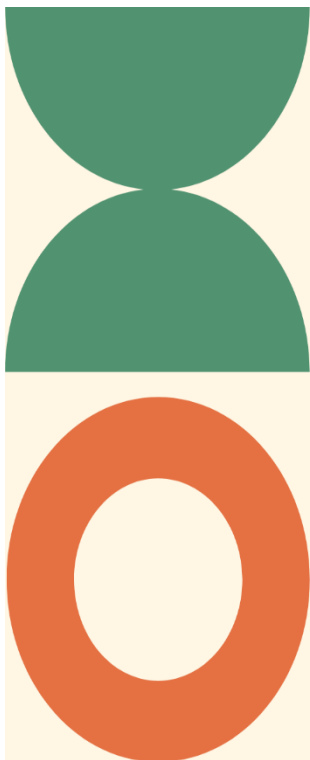


DE ONDE NASCE ESTA PROPOSTA

Essa realidade torna-se ainda mais desafiadora em contextos como o da Escola Estadual Municipalizada Camilo Cuquejo, localizada na zona rural do município de Itaguaí. A escola atende estudantes do bairro Mazomba e de fazendas e sítios da região e organiza suas turmas em regime multisseriado. Esse regime exige do professor um planejamento flexível, capaz de atender diferentes níveis de aprendizagem em uma mesma sala. Mesmo diante dessas condições, a escola mantém um forte vínculo com a comunidade local e valoriza os saberes do território. Nesse cenário, o Ensino de História assume um papel fundamental ao possibilitar que os estudantes compreendam as experiências humanas no tempo e no espaço, reconhecendo-se como sujeitos históricos.

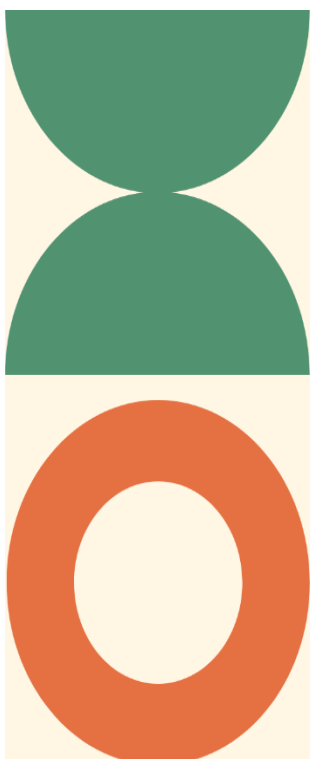
DE ONDE NASCE ESTA PROPOSTA

Integrar o Ensino de História às práticas alfabetizadoras constitui um caminho importante para que as crianças, ao aprenderem a ler e escrever, também desenvolvam a capacidade de interpretar o mundo que as cerca. A literatura infantil surge, nesse contexto, como um recurso potente, capaz de mobilizar imaginação, memória, afetos e reflexão. A partir dessa perspectiva, esta proposta articula práticas de leitura, escrita e investigação histórica inspiradas na obra “Os tesouros de Monifa”, de Sonia Rosa, buscando integrar conhecimentos de Língua Portuguesa, História e Geografia em atividades que valorizem a construção do conhecimento histórico e a formação de sujeitos críticos e conscientes.



OBJETIVO

Promover uma aprendizagem interdisciplinar que integre Língua Portuguesa, História e Geografia. Dessa forma, desenvolver leitura, escrita e compreensão histórica sobre ancestralidade africana, escravidão e formação da sociedade brasileira.



OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Desenvolver práticas de leitura e interpretação a partir da literatura infantil.
- Refletir sobre memória, identidade e pertencimento.
- Compreender aspectos da formação do povo brasileiro.
- Valorizar a história e a cultura afro-brasileira.
- Estimular a produção escrita e a expressão das experiências dos estudantes.

POR QUE TRABALHAR O ENSINO DE HISTÓRIA DE FORMA INTERDISCIPLINAR?

Promover práticas pedagógicas que integrem leitura, escrita e reflexão histórica é um desafio constante nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ao mesmo tempo em que os estudantes estão consolidando o processo de alfabetização, também iniciam o contato mais sistemático com conhecimentos históricos e geográficos. Nesse contexto, trabalhar temas como memória, ancestralidade e formação do povo brasileiro possibilita ampliar a compreensão dos estudantes sobre a diversidade cultural da sociedade brasileira. Além disso, favorece a construção de noções fundamentais para o pensamento histórico, como tempo, identidade, pertencimento e transformação.

POR QUE TRABALHAR O ENSINO DE HISTÓRIA DE FORMA INTERDISCIPLINAR?

Considerando a realidade da docência multidisciplinar e das turmas multisseriadas, esta proposta busca integrar habilidades de diferentes áreas do conhecimento, promovendo práticas pedagógicas que dialoguem com o cotidiano dos estudantes e valorizem suas experiências. Ao articular leitura literária, produção textual e reflexão histórica, o projeto busca fortalecer os processos de alfabetização e letramento, ao mesmo tempo em que contribui para a formação de estudantes críticos e conscientes de seu lugar na sociedade.

CONTEXTO DA PROPOSTA

Esta proposta foi desenvolvida a partir da realidade da Escola Estadual Municipalizada Camilo Cuquejo, localizada em área rural do município de Itaguai.

A escola atende estudantes que vivem em um território marcado por relações com o campo, com a comunidade local e com experiências sociais diversas. Além disso, a presença de turmas multisseriadas exige do professor uma prática pedagógica que articule diferentes conteúdos e níveis de aprendizagem em uma mesma sala.

Nesse contexto, integrar áreas do conhecimento e valorizar os saberes dos estudantes torna-se fundamental para a construção de práticas educativas significativas.



IDEIAS QUE INSPIRAM ESTA PROPOSTA

O Ensino de História nos Anos Iniciais contribui para que as crianças compreendam o mundo em que vivem e se reconheçam como sujeitos históricos. Ao trabalhar noções de tempo, memória, identidade e pertencimento, a escola possibilita que os estudantes percebam sua participação nos processos sociais (Schmidt, 2009). Nos Anos Iniciais, o professor atua de forma multidisciplinar, articulando diferentes áreas do conhecimento. Essa prática exige a mobilização de diversos saberes docentes, construídos na formação e na experiência profissional, como destaca Tardif (2000).

Nesse sentido, integrar História, Língua Portuguesa e Geografia permite desenvolver habilidades de leitura, escrita e interpretação de forma contextualizada.



IDEIAS QUE INSPIRAM ESTA PROPOSTA

Além dos aspectos já discutidos, esta proposta também se fundamenta na compreensão do manual do professor como um importante recurso pedagógico no cotidiano escolar, especialmente na prática da docência multidisciplinar. Nas escolas públicas, e de forma ainda mais evidente em contextos como o das escolas do campo e turmas multisseriadas, esse recurso muitas vezes se apresenta como um dos principais materiais de apoio ao trabalho docente.



IDEIAS QUE INSPIRAM ESTA PROPOSTA

No entanto, o manual do professor não deve ser utilizado de forma mecânica ou como único orientador da prática pedagógica. De acordo com Choppin (2004), os livros didáticos são produções culturais que carregam concepções de ensino, visões de mundo e intencionalidades, sendo fundamental que o professor desenvolva uma postura crítica diante desses materiais.

Assim, o uso do livro didático e do manual do professor nesta proposta está alinhado à compreensão de que a prática docente nos Anos Iniciais exige autonomia, intencionalidade e capacidade de articulação entre diferentes recursos pedagógicos, contribuindo para a construção um ensino mais significativo e contextualizado.



HISTÓRIA, LEITURA E FORMAÇÃO CRÍTICA

Aprender a ler e escrever não se limita à decodificação das palavras. A leitura também envolve compreender o mundo, interpretar narrativas e refletir sobre diferentes experiências sociais.

Paulo Freire (1996) destaca que a leitura da palavra está profundamente ligada à leitura do mundo. Por isso, o trabalho com textos e narrativas pode contribuir para a formação de estudantes mais críticos e conscientes de sua realidade.

A literatura infantil torna-se, nesse sentido, um recurso importante para o Ensino de História, pois possibilita o contato com histórias, memórias e experiências que despertam curiosidade, reflexão e identificação.

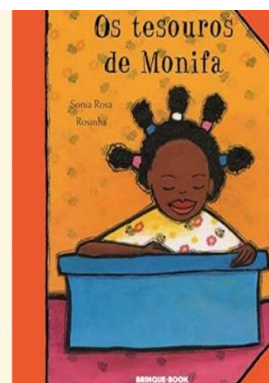


LITERATURA E ANCESTRALIDADE

A obra *Os Tesouros de Monifa*, de Sonia Rosa, foi escolhida como ponto de partida para o desenvolvimento das atividades propostas.

A narrativa aborda temas como ancestralidade africana, memória e formação do povo brasileiro, permitindo discutir identidade, pertencimento e diversidade cultural.

Além disso, a proposta dialoga com a Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas. Conforme aponta Nilma Lino Gomes (2017), práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da cultura afro-brasileira são fundamentais para o enfrentamento do racismo e para a construção de uma educação mais justa e inclusiva.



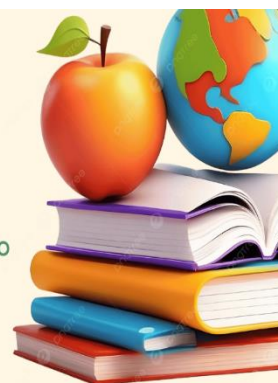
PERCURSO DE ATIVIDADES

As atividades propostas foram organizadas de forma articulada, integrando leitura, reflexão histórica e produção escrita. pensadas para turmas de quarto e quinto anos do Ensino Fundamental, mas que podem e devem ser adaptadas para os demais anos escolares.

O percurso busca valorizar as experiências dos estudantes e estimular o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, especialmente História, Língua Portuguesa e Geografia.

A seguir, são apresentadas algumas sugestões de atividades.

Que essas sugestões inspirem professores inspiradores!



PROPOSTAS DE ATIVIDADES

Que estas atividades sejam ponto de partida para que outros professores construam suas próprias práticas



1. HISTÓRIAS QUE REVELAM ORIGENS

OBJETIVO

Iniciar o contato dos estudantes com a narrativa, estimulando a escuta, a imaginação e a reflexão sobre memória e ancestralidade.

DESENVOLVIMENTO

Realizar a leitura mediada da obra *Os Tesouros de Monifa*, incentivando a participação dos estudantes ao longo da narrativa.

Após a leitura, promover uma roda de conversa mediadas por perguntas como:

- O que mais chamou a atenção na história?
- O que significa a palavra ancestralidade?
- De onde vêm nossas histórias?

AVALIAÇÃO

Participação nas discussões e capacidade de expressar ideias e percepções sobre a narrativa.

2. VOZES QUE ATRAVESSAM O TEMPO

OBJETIVO

Desenvolver a oralidade, a escuta e a valorização de narrativas, reconhecendo diferentes formas de contar histórias.

DESENVOLVIMENTO

Após o contato com a obra *Os Tesouros de Monifa*, os estudantes serão convidados a recontar partes da história com suas próprias palavras.

A atividade pode acontecer em forma de: roda de histórias, dramatização, contação em dupla ou grupo. Incentivar que os estudantes expressem emoções, opiniões e interpretações sobre a narrativa.

AVALIAÇÃO

Participação, oralidade e capacidade de recontar a narrativa com compreensão.

3. PALAVRAS QUE CARREGAM HISTÓRIAS

OBJETIVO

Ampliar o repertório linguístico e compreender a relação entre linguagem, cultura e história.

DESENVOLVIMENTO

Selecionar palavras presentes na obra ou relacionadas à cultura afro-brasileira (ex: ancestralidade, quilombo, África, cultura). Os estudantes serão convidados a: pesquisar significados, construir frases, produzir pequenos textos, jogos de memória ou quebra-cabeça. A atividade pode resultar em um mural coletivo de palavras e significados ou numa caixa de jogos.

AVALIAÇÃO

Compreensão das palavras e uso adequado em produções escritas.

4. CAMINHOS ENTRE ÁFRICA E BRASIL

OBJETIVO

Compreender aspectos da formação histórica do Brasil e refletir sobre a presença africana em nossa sociedade. por meio do processo do tráfico transatlântico.

DESENVOLVIMENTO

A partir da narrativa, o professor pode apresentar um mapa destacando os continentes africano e americano, discutindo o deslocamento forçado de africanos durante o período da escravidão. A atividade pode incluir a observação de mapas, conversas sobre trajetórias históricas e reflexões sobre as contribuições culturais africanas no Brasil. O professor pode, ainda, utilizar o livro didático adotado pela escola como apoio, explorando mapas, imagens e textos que dialoguem com a temática trabalhada.

AVALIAÇÃO

Participação nas discussões e compreensão das relações históricas apresentadas.

5. MEMÓRIAS QUE NOS FORMAM

OBJETIVO

Valorizar as histórias familiares e estimular a produção escrita dos estudantes.

DESENVOLVIMENTO

Os estudantes são convidados a conversar com familiares e registrar pequenas histórias sobre sua família, suas origens ou acontecimentos marcantes.

Em sala de aula, os relatos podem ser compartilhados e organizados em pequenos textos ou registros escritos.

AVALIAÇÃO

Produção escrita e envolvimento dos estudantes na construção das narrativas.

6. SABERES QUE VIERAM DE LONGE

OBJETIVO

Reconhecer as contribuições culturais africanas na formação da sociedade brasileira.

DESENVOLVIMENTO

Os estudantes podem pesquisar ou discutir elementos da cultura afro-brasileira presentes no cotidiano, como: alimentação, música, dança, linguagem, costumes...

O livro didático pode ser utilizado como recurso, a partir de textos e imagens que abordem a diversidade cultural brasileira.

Essas descobertas podem ser registradas em cartazes ou produções coletivas.

AVALIAÇÃO

Participação nas atividades e capacidade de reconhecer a diversidade cultural.

7. LUGARES QUE CONTAM HISTÓRIAS (MAPA AFETIVO)

OBJETIVO

Relacionar memória, território e cultura, reconhecendo a presença de elementos da cultura afro-brasileira no espaço vivido pelos estudantes.

DESENVOLVIMENTO

A partir das produções anteriores (histórias familiares e pesquisa sobre cultura afro-brasileira), os estudantes serão convidados a construir um mapa afetivo da comunidade escolar. Nesse mapa, poderão representar: lugares importantes do cotidiano, espaços da comunidade, elementos culturais presentes no território, relações com a cultura afro-brasileira. O mapa pode ser ilustrado com desenhos, símbolos, palavras ou colagens, valorizando a expressão dos estudantes.

AVALIAÇÃO

Participação nas atividades e capacidade de relacionar memória, cultura e espaço, além do envolvimento na construção do mapa afetivo cultural.

8. CARTAS PARA O FUTURO

OBJETIVO

Estimular a reflexão sobre a escola, a comunidade e as experiências vividas pelos estudantes.

DESENVOLVIMENTO

Cada estudante escreve uma carta destinada a futuros alunos da escola, contando como é estudar ali, quais são suas experiências e o que considera importante naquele espaço. As cartas podem ser reunidas em um pequeno arquivo ou cápsula do tempo da escola.

AVALIAÇÃO

Clareza na escrita e reflexão sobre a experiência escolar.

9. NOSSA HISTÓRIA, NOSSO LIVRO

OBJETIVO

Produzir um registro coletivo das aprendizagens, valorizando a escrita e a construção de memória.

DESENVOLVIMENTO

Como fechamento, os estudantes irão produzir, coletivamente, um livro reunindo:

- textos produzidos
- reescrita do livro "Os tesouros de Monifa"
- desenhos
- relatos familiares
- reflexões sobre a história estudada

O material pode ser organizado com apoio do professor e compartilhado com a comunidade escolar.

AVALIAÇÃO

Envolvimento na produção coletiva e qualidade das contribuições individuais.

POSSIBILIDADES DE CULMINÂNCIA

EXPOSIÇÃO DE MEMÓRIAS

Apresentação dos textos, desenhos e produções dos estudantes para a comunidade escolar.

POSSIBILIDADES DE CULMINÂNCIA

MURAL DE ANCESTRALIDADES

Construção coletiva de um mural com registros das histórias familiares e das contribuições culturais estudadas.

POSSIBILIDADES DE CULMINÂNCIA

RODA DE HISTÓRIAS

Momento de compartilhamento das narrativas produzidas pelos estudantes.

POSSIBILIDADES DE CULMINÂNCIA

ESPAÇO INTERATIVO

Jogos educativos, leitura dos materiais produzidos pelos estudantes e dramatização

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta proposta buscou articular práticas de leitura e escrita com o Ensino de História nos Anos Iniciais, valorizando as experiências dos estudantes e promovendo reflexões sobre memória, identidade e ancestralidade.

Ao integrar diferentes áreas do conhecimento e considerar a realidade do território escolar, o projeto procura contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais significativas, capazes de fortalecer a formação de sujeitos críticos e conscientes de sua participação na sociedade.

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS - BNCC

HISTÓRIA

- EF04HI01: Reconhecer a história como resultado da ação humana no tempo e no espaço, identificando mudanças e permanências em grupos sociais, comunidades e no cotidiano.
- EF05HI01: Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado.
- EF04HI03: identificar as transformações ocorridas na cidade ao longo do tempo e discutir suas interferências nos modos de vida de seus habitantes, tomando como ponto de partida o presente.
- EF04HI09: Identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços, além de avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino.
- EF04HI07: Identificar e descrever a importância dos caminhos terrestres, fluviais e marítimos para a dinâmica da vida comercial.

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS - BNCC

HISTÓRIA

- EF04HI10: Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.
- EF04HI02.RJ : Identificar mudanças e permanências ao longo do tempo, discutindo os sentidos dos grandes marcos da história da humanidade.
- EF05HI04: associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos, focando na convivência social.
- EF05HI08: Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos.
- EF05HI06: Comparar o uso de diferentes linguagens e tecnologias no processo de comunicação, avaliando seus significados sociais, políticos e culturais.

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS - BNCC

LÍNGUA PORTUGUESA

- EF35LP09 : Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual.
- EF35LP10: Identificar gêneros do discurso oral em diversos contextos comunicativos (entrevistas, debates, noticiários, aulas), analisando suas características linguístico-expressivas e composicionais.
- EF15LP01: Identificar a função social de textos do cotidiano (casa, escola, comunidade, mídias), compreendendo sua finalidade, onde circulam, autores e destinatários.
- EF15LP05: Planejar e produzir, com a ajuda do professor, textos do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa (interlocutores, finalidade, circulação, suporte) e a organização do texto.
- EF04LP11: planejar e produzir, com autonomia, cartas pessoais, de reclamação e outros textos do campo da vida cotidiana.

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS - BNCC

LÍNGUA PORTUGUESA

- EF05LP01: grafar palavras corretamente, utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares (som-letra diretos), contextuais e morfológicas, além de dominar a escrita de palavras de uso frequente que possuem correspondências irregulares.
- EF35LP07: Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso.
- EF04LP04: usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em palavras paroxítonas terminadas em -i(s), -l, -r, -ão(s).
- EF04LP05: identificar, na leitura, e utilizar, na escrita, os sinais de pontuação: ponto final, de interrogação, de exclamação, dois-pontos e travessão em diálogos (discurso direto), além da vírgula em enumerações.

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS - BNCC

GEOGRAFIA

- EF04GE01: Selecionar elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, europeias, latino-americanas, etc.) presentes no cotidiano, histórias familiares ou na comunidade.
- EF05GE01: Descrever e analisar dinâmicas populacionais na Unidade da Federação em que vive, estabelecendo relações entre migrações e condições de infraestrutura.
- EF05GE02.RJ: Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios.
- EF05GE09: Estabelecer conexões e hierarquias entre diferentes cidades, utilizando mapas temáticos e representações gráficas.
- EF04GE01.IT: selecionar e valorizar elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, europeias, asiáticas, etc.) presentes no lugar de vivência e histórias familiares/comunitárias.

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS - BNCC

GEOGRAFIA

- EF04GE04: Reconhecer especificidades e analisar a interdependência entre o campo e a cidade, considerando fluxos econômicos, de informações, de ideias e de pessoas.
- EF05GE02: Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais, além de desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios.

REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: vol.13, n.26/26, set.92/ago.93. P. 193 – 221.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: Fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez Editora, 2008.
- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo. USP, v. 30, n. 3, set./dez. 2004.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FUNARI, Raquel dos Santos; LUNGOV, Monica; SILVA, Leda Leonardo da. *Aprender Juntos – Geografia e História – 5º ano. Manual do Professor – Organizado SM Educação*. São Paulo: SM Educação, 2021.
- FUNARI, Raquel dos Santos; LUNGOV, Monica; SILVA, Leda Leonardo da. *Aprender Juntos – Geografia e História – 4º ano. Manual do Professor – Organizado SM Educação*. São Paulo: SM Educação, 2021.

REFERÊNCIAS

- GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- ITAGUAÍ (RJ). Secretaria Municipal de Educação. *Referencial Curricular de Itaguaí*. Itaguaí: SME, 2021.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Ensinar História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2009.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Manuais de didática da história destinados à formação de professores e a constituição do código disciplinar da história no Brasil: 1935–1952. *Revista História*, São Paulo, v.30, n.2, p. 126–143, ago/dez 2011. p. 131 e 132.
- 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 do magistério. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 13. jan-abr, 2000.