

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS: PRÁTICAS DA DOCÊNCIA EM HISTÓRIA NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

REFLECTIONS ON THE TEACHING OF HISTORY IN THE EARLY YEARS:
TAUGHT PRACTICES IN HISTORY IN THE PEDAGOGY DEGREE COURSE

Ciências Humanas • 21/04/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/776759469](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/776759469)

Nelson Ferreira Marques Júnior¹

Tatiana do Socorro Corrêa Pacheco²

Dayana Viviany Silva de Souza Russo³

RESUMO

Este artigo analisa as representações e práticas sobre o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir da experiência docente de um professor de História no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), campus Belém/PA. A pesquisa, de natureza qualitativa e do tipo pesquisa-ação Thiollent, (2011), envolveu 52 estudantes do quarto período da Pedagogia nos semestres 2023.2 e 2024.2, dos quais 41 atuavam em estágio remunerado e não-remunerados em escolas públicas e privadas da região metropolitana de Belém. Os instrumentos de coleta incluíram rodas de conversa, análise coletiva de livros didáticos, relatos escritos espontâneos e questionários abertos sobre memórias escolares de História. O tratamento dos dados seguiu os pressupostos da análise temática de conteúdo (Bardin, 2016), organizando os achados em cinco categorias: nacionalismo e invisibilidade amazônica; separação entre alfabetização e ensino de História; (3) interdisciplinaridade como promessa não cumprida; (4) implementação fragmentada da Lei 10.639/03; (5) lugares de memória ignorados. Dialogando com Saviani et al. (2015), Bittencourt (2011), Tardif (2002), Pollak (1989) e Nora (2012), o artigo evidencia que a historiografia tradicional ainda prevalece nas escolas da região metropolitana de Belém, silenciando sujeitos amazônidas, negros, indígenas e LGBTQIAPN+, tratando a Amazônia como paisagem exótica ou apêndice da história nacional. Os resultados indicam que a formação de pedagogos(as) precisa superar desafios estruturantes: o epistemológico (falta de domínio de conceitos históricos básicos), o estrutural (pressão por avaliações externas e precarização do trabalho docente) e o formativo (ausência de didática específica da História nos currículos de Pedagogia). Como proposição, o artigo defende a valorização da história local e dos lugares de memória como estratégia de resistência

epistemológica, apresentando ideias de planos de aula construídos coletivamente com os participantes. Conclui-se que o ensino de História nos anos iniciais, mesmo diante de limitações materiais severas, pode ser crítico, localizado e emancipador, desde que haja formação adequada, apoio institucional e compromisso político do professor.

Palavras-chave: Ensino de História; Anos Iniciais; Formação de Pedagogos; Amazônia Paraense; Lugares de memória.

ABSTRACT

This article analyzes the representations and practices regarding the teaching of History in the early years of Elementary School based on the teaching experience of a History teacher in the Pedagogy degree program at the Federal Rural University of the Amazon (UFRA), Belém/PA campus. The research, of a qualitative nature and of the action-research type (Thiollent, 2011), involved 52 fourth-semester Pedagogy students in the semesters 2023.2 and 2024.2, of whom 41 were working in paid and unpaid internships in public and private schools in the metropolitan region of Belém. The data collection instruments included discussion groups, collective analysis of textbooks, spontaneous written accounts, and open questionnaires about school memories of History. The data treatment followed the assumptions of thematic content analysis (Bardin, 2016), organizing the findings into five categories: nationalism and Amazonian invisibility; separation between literacy and history teaching; (3) interdisciplinarity as an unfulfilled promise; (4) fragmented implementation of Law 10.639/03; (5) ignored places of memory. In dialogue with Saviani et al. (2015), Bittencourt (2011), Tardif (2002), Pollak (1989) and Nora (2012), the article shows that traditional historiography still prevails in schools in the metropolitan region of Belém, silencing Amazonian, Black, Indigenous and

LGBTQIAPN+ subjects, treating the Amazon as an exotic landscape or an appendix to national history. The results indicate that the training of educators needs to overcome structural challenges: the epistemological (lack of mastery of basic historical concepts), the structural (pressure for external evaluations and precariousness of teaching work) and the formative (absence of specific didactics of History in Pedagogy curricula). As a proposition, the article defends the valorization of local history and places of memory as a strategy of epistemological resistance, presenting ideas for lesson plans collectively constructed with the participants. It concludes that the teaching of History in the early years, even in the face of severe material limitations, can be critical, localized, and emancipatory, provided there is adequate training, institutional support, and political commitment from the teacher.

Keywords: History Teaching; Early Years; Teacher Training; Pará Amazon; Places of Memory.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho nasceu de reflexões, práticas e leituras sobre a desvalorização do ensino e da aprendizagem do componente curricular História nos cinco anos do Ensino Fundamental I, ou Anos Iniciais do Fundamental. Ao longo de mais de uma década de atuação na educação básica pública — primeiro como professor de História, depois como diretor adjunto na U.E. Lajes, em Piraí-RJ — e, mais recentemente, como docente no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA)⁴, campus Belém/PA, deparei-me com uma pergunta recorrente, formulada pelos futuros pedagogos(as) no início de cada semestre: "Professor, o que devemos lecionar em História para os anos iniciais?"

Essa pergunta, aparentemente simples, revela um mal-estar profundo que atravessa a formação dos pedagogos(as). Os(as) alunos(as) do curso de Pedagogia chegam à universidade carregando, muitas vezes, uma concepção instrumental e tecnicista do saber histórico: algo a ser "aplicado" em sala de aula como uma receita pronta, uma lista de conteúdos a serem transmitidos, um conjunto de datas e heróis a serem memorizados pelas crianças. Contudo, como este artigo procurará demonstrar, ensinar História nos anos iniciais não é transmitir fatos do passado, mas sim provocar nas crianças o estranhamento do presente e a curiosidade sobre as experiências humanas em determinado tempo e lugar entendendo que a história é uma construção permanentemente disputada.

1.1. Problemática da Pesquisa e a Justificativa

O problema que orienta esta investigação pode ser formulado nos seguintes termos: quais representações sobre o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental emergem dos relatos de estudantes do curso de Pedagogia a partir de suas experiências em estágios remunerados e não-remunerados? Em outros termos, como a disciplina de História tem sido efetivamente abordada nas escolas da região metropolitana de Belém, e que desafios estruturais, epistemológicos e formativos impedem a consolidação de práticas críticas, contextualizadas e alinhadas a historiografia contemporânea?

A relevância desta investigação justifica-se em três planos. No plano acadêmico, o estudo contribui para o campo do ensino de História ao produzir dados empíricos sobre a Amazônia paraense. No plano social, a pesquisa se insere no debate sobre a implementação de políticas públicas de educação para as relações étnico-raciais (Lei

10.639/03 e Lei 11.645/08), evidenciando as dificuldades e potencialidades de sua aplicação nos anos iniciais. No plano formativo, o artigo oferece subsídios para a revisão curricular dos cursos de Pedagogia, especialmente no que tange às disciplinas específicas da História.

1.2. Objetivos

Objetivo geral: Analisar as representações e práticas sobre o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir dos relatos de estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRA (campus Belém), identificando desafios e possibilidades para uma abordagem crítica, localizada e emancipadora.

Objetivos específicos:

1. Identificar, com base nos relatos dos participantes, as principais modalidades de silenciamento da história amazônica, afro-brasileira e indígena nos livros didáticos e nas práticas escolares.
2. Analisar os efeitos da pressão por resultados em avaliações externas (SAEB, Prova Brasil) sobre o tratamento dado à disciplina de História nos anos iniciais.
3. Propor, a partir da construção coletiva com os participantes, estratégias metodológicas viáveis para o ensino de História em contextos de precariedade material.

1.3. Referenciais Teóricos

Para empreender a tarefa de pensar essa problemática, utilizamos como referenciais teóricos a concepção de currículo de História a partir da perspectiva histórico-crítica de Saviani et al. (2015), sobretudo no que se refere à conduta do docente na produção do conhecimento em sala de aula, que deve ser crítica, emancipadora e transformadora, independentemente das condições materiais impostas. Essa perspectiva se alinha à defesa de um ensino de História que não se limite à transmissão de conteúdos, mas que forme sujeitos capazes de compreender e intervir na realidade social.

Alinhados a essa fundamentação, entendemos, com Bittencourt (2011, p. 34), que "o processo de ensinar História deve ser pensado a partir de uma relação entre professores e alunos comprometidos como agentes históricos". Ou seja, ambos são produtores de conhecimento sob um horizonte que os direciona da História local à global. Essa abordagem critica veementemente o modelo tradicional de ensino de História centrado em grandes personalidades, datas comemorativas e eventos epocais, os quais não colaboram para a construção da identidade das crianças a partir de suas referências locais: bairro, escola, família e instituições próximas.

No que se refere à formação docente e aos saberes profissionais, dialogamos com Tardif (2002), para quem o saber docente é plural, heterogêneo e construído na interface entre a formação acadêmica, a experiência profissional e as trajetórias de vida. Essa compreensão é fundamental para evitar a armadilha do prescritivismo: não se trata de oferecer "receitas prontas" aos futuros pedagogos, mas de fornecer ferramentas conceituais e metodológicas que lhes

permitam inventar, adaptar e criar respostas adequadas às suas realidades concretas.

Para a análise das memórias e dos silêncios presentes nos discursos dos participantes, recorreremos a Pollak (1989) e a Nora (2012). O primeiro nos ajuda a compreender como certas histórias são enquadradas, enquanto outras permanecem subterrâneas, silenciadas ou esquecidas. O segundo oferece o conceito de *lugares de memória* — monumentos, museus, feiras, praças, cemitérios — como pontos de ancoragem para a construção de narrativas históricas contra hegemônicas, esses espaços são muito representativos na cidade de Belém.

1.4. Metodologia

A pesquisa que fundamenta este artigo é de natureza qualitativa, do tipo pesquisa-ação (Thiollent, 2011), uma vez que o pesquisador — também professor da disciplina — atuou diretamente na transformação das práticas reflexivas dos participantes, ao mesmo tempo em que analisava o processo formativo. Participaram da pesquisa 52 estudantes do quarto período do curso de Pedagogia da UFRA, nos semestres 2023.2 e 2024.2, dos quais 41 (79%) exerciam estágio remunerado e não-remunerado em escolas públicas e privadas da região metropolitana de Belém.

Os instrumentos de coleta de informações incluíram: rodas de conversa ao final de cada unidade temática (4 encontros) da disciplina FTM do Ensino de História; análise coletiva de livros didáticos de História dos anos iniciais; relatos escritos espontâneos sobre as práticas observadas nos estágios; questionários abertos sobre memórias escolares de História. A análise dos dados seguiu os

pressupostos da análise temática de conteúdo (Bardin, 2016), organizada em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

A pesquisa respeitou os princípios éticos da Resolução CNS nº 510/2016. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e foram anonimizados por códigos alfanuméricos (ex.: A21, B03), com o intuito de mitigar qualquer tipo de identificação individual. Adicionalmente, em atenção à condição de vulnerabilidade relatada pelos discentes — notadamente o receio de eventuais repercussões ou prejuízos à continuidade de suas atividades de estágio —, adotou-se uma salvaguarda complementar: a supressão de quaisquer marcadores institucionais que possibilitassem a identificação das unidades escolares, garantindo, assim, a confidencialidade do local da pesquisa⁵.

1.5. Estrutura do Artigo

O artigo está organizado em sete seções, além desta introdução e das referências. Na seção 2, detalhamos o percurso metodológico, incluindo os instrumentos de coleta, os procedimentos de análise e os cuidados éticos. Na seção 3, analisamos as três primeiras categorias temáticas emergentes: nacionalismo e invisibilidade amazônica; separação entre alfabetização e ensino de História; interdisciplinaridade como promessa não cumprida. Na seção 4, discutimos os avanços teóricos da historiografia e seus limites na escola contemporânea, com ênfase na implementação fragmentada da Lei 10.639/03. Na seção 5, exploramos os lugares de memória de Belém como estratégia de resistência epistemológica. Na seção 6, analisamos os desafios estruturais da formação do pedagogo e

apresentamos proposições metodológicas construídas coletivamente. Por fim, na seção 7, sintetizamos os achados, apontamos limitações do estudo e oferecemos recomendações para políticas públicas e para a formação inicial e continuada de professores.

1.6. A Posição do Pesquisador e a Aposta na Formação

A pesquisa aqui apresentada nesse artigo não se pretende neutra. Pelo contrário, parte do princípio de que todo ato pedagógico é político e que o ensino de História é um campo de disputa de narrativas. E, na Amazônia paraense, esse ato ganha contornos específicos: a ausência da região nos livros didáticos, a invisibilização das populações ribeirinhas, quilombolas e indígenas, a repetição de estereótipos sobre a floresta como "vazia" ou "atrasada" são desafios que este artigo busca enfrentar.

Inicialmente, foi curioso observar o espanto dos discentes ao se depararem com um professor não pedagogo assumindo a disciplina *Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de História*. Certamente, a principal motivação para que os docentes da universidade escolhessem um historiador para essa cadeira não foi apenas sua formação acadêmica. Acreditamos que o diferencial foram os doze anos de experiência na educação básica pública como professor de História, tendo exercido a função de diretor adjunto na U.E. Lajes, no município de Piraí-RJ, nos dois últimos anos antes de ingressar no magistério superior federal.

Essa vivência no chão da escola facilitou a conexão entre professor e alunos. Sempre no início do semestre, após a apresentação do plano de curso da disciplina, os alunos perguntam: "*Professor, o que*

devemos lecionar em História para os anos iniciais?" A resposta, alinhada a Tardif (2002, p. 56), é que "cada professor pedagogo moldará seus saberes docentes — inclusive os específicos das disciplinas — de maneira única, refletindo sua trajetória de vida, formação acadêmica e experiência profissional". Assim, essa disciplina frequentemente gera uma frustração inicial, pois não oferece fórmulas prontas ou receitas universais aplicáveis a todas as realidades escolares como uma panaceia. Talvez a pergunta mais adequada seja: "Como devemos lecionar História?" — e este artigo é uma contribuição para essa reflexão coletiva.

2. METODOLOGIA: ENTRE A SALA DE AULA E A PESQUISA-AÇÃO

Como foi dito, trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-ação (Thiollent, 2011), pois o pesquisador — também professor da disciplina — atuou diretamente na transformação das práticas reflexivas dos participantes, ao mesmo tempo em que analisava o processo formativo. O presente estudo possui caráter exploratório-descritivo, demarcado e foi desenvolvido no âmbito da disciplina *Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de História*, ofertada no quarto período do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), campus Belém/PA, em dois semestres consecutivos: 2023.2 e 2024.2.

2.1. Participantes e Contexto

Participaram da pesquisa 52 estudantes de licenciatura em Pedagogia da UFRA, todos regularmente matriculados na disciplina. Desses, 41 (79%) exerciam estágio remunerado e não-remunerado como auxiliares de professores regentes em escolas públicas e privadas da região metropolitana de Belém. A maioria dos

participantes era do sexo feminino (48 mulheres e 4 homens), com idades entre 19 e 45 anos.

O critério de inclusão foi a participação em, no mínimo, 75% das atividades da disciplina. Não houve exclusão por recusa, uma vez que todas as atividades de coleta de informações foram integradas às práticas pedagógicas regulares, respeitando-se o caráter formativo da pesquisa.

2.2. Instrumentos e Procedimentos de Coleta

Foram utilizados quatro instrumentos complementares de coleta de informações, todos aplicados ao longo do semestre letivo:

Rodas de conversa (quatro encontros, um ao final de cada unidade temática). Cada roda teve duração média de 50 minutos e foi gravada em áudio mediante consentimento dos participantes. As falas foram posteriormente transcritas e anonimizadas. As rodas partiram de perguntas disparadoras como: "*Como a História tem sido ensinada na escola onde você trabalha?*" e "*Que sujeitos históricos aparecem (ou são silenciados) nos livros didáticos que você utiliza?*".

Análise coletiva de livros didáticos de História dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foram examinadas três coleções aprovadas no PNLD 2022 e em uso nas escolas onde os participantes atuavam. A análise focou na presença/ausência de temas amazônicos, história afro-brasileira e indígena, e na abordagem de sujeitos históricos marginalizados.

Relatos escritos espontâneos (2 a 3 laudas cada), nos quais os participantes descreveram situações observadas em seus estágios

relacionadas ao ensino de História. Os relatos foram entregues ao final da terceira unidade e não passaram por correção gramatical para preservar a autenticidade das vozes.

Questionários abertos sobre memórias escolares de História, aplicados no primeiro dia de aula. As perguntas incluíam: "*O que você lembra das aulas de História que teve na educação básica?*" e "*Que sentimentos essas lembranças despertam?*"

2.3. Procedimento Ético e Anonimização

Todos os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa e consentiram em participar, por meio da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) adaptado ao contexto de pesquisa em sala de aula. Asseguramos o anonimato completo: nos relatos e transcrições, os participantes são identificados por códigos alfanuméricos (ex.: A12, B07), e qualquer informação que pudesse remeter a escolas ou localidades específicas foi suprimida ou generalizada.

2.4. Procedimento de Análise

A análise dos dados seguiu os pressupostos da análise temática de conteúdo Bardin, (2016), organizada em três fases:

Pré-análise: leitura flutuante de todo o material transcrito (rodas de conversa e relatos escritos) e organização dos questionários em planilhas.

Exploração do material: codificação das unidades de significado e agregação em categorias temáticas emergentes.

Tratamento dos resultados: interpretação à luz do referencial teórico (Saviani, Bittencourt, Tardif, Pollak, Nora) e produção de inferências.

As categorias finais que orientaram a discussão foram: *Nacionalismo e silenciamento da Amazônia*; *Separação entre alfabetização e ensino de História*; *Interdisciplinaridade como promessa não cumprida*; *Lugares de memória ignorados*; *Implementação fragmentada da Lei 10.639/03*.

2.5. Limitações da Pesquisa

Reconhecemos como limitações: o fato de os participantes serem, ao mesmo tempo, alunos do pesquisador, o que pode ter influenciado a espontaneidade de algumas respostas; a restrição geográfica ao contexto da região metropolitana de Belém, o que impede generalizações para outras realidades amazônicas; a ausência de observação direta do pesquisador nas escolas, tendo os relatos como única fonte sobre as práticas docentes observadas.

2.6. Organização da Disciplina FTM do Ensino de História

A disciplina foi dividida em quatro unidades temáticas, totalizando 60 horas semestrais: História, historiografia e ensino: sujeitos, métodos e currículos; O ensino de História nos anos iniciais: legislação, livros didáticos e práticas; História local, memória e identidade na Amazônia; Planejamento e produção de materiais didáticos para o ensino de História.

Ao final de cada unidade, os alunos foram iniciados na leitura de autores da área e, com base em suas vivências na educação básica, foram instigados a refletir sobre o ensino de História em suas escolas, gerando o material empírico analisado neste artigo.

3. A HISTÓRIA QUE SE ENSINA (E A QUE SE SILENCIA) NOS ANOS INICIAIS

Nesta seção, apresentamos e analisamos os resultados empíricos organizados a partir das três primeiras categorias temáticas emergentes da análise de conteúdo Bardin, (2016), são elas: nacionalismo e invisibilidade amazônica; separação entre alfabetização e ensino de História; interdisciplinaridade como promessa não cumprida. Cada categoria é ilustrada por relatos de participantes (identificados por códigos) e confrontada com o referencial teórico adotado.

3.1. Nacionalismo e Invisibilidade Amazônica

A primeira categoria temática diz respeito à permanência de um currículo nacionalista e eurocêntrico que hierarquiza regiões, sujeitos e temporalidades, silenciando sistematicamente a Amazônia e seus povos. Conforme Bittencourt (2011, p. 67), o ensino de História tradicionalmente consagrou uma narrativa centrada no eixo Sul- Sudeste, com eventos como a "chegada dos portugueses", o "ciclo do ouro" e a "independência" como marcos universais, enquanto a história da Região Norte aparece como apêndice ou exotismo.

Essa realidade foi confirmada por múltiplos relatos. O participante A21, que atua como auxiliar em uma escola municipal em Belém, descreveu:

No livro didático do 3º ano, a unidade sobre moradia mostrava casas de taipa e palafitas como 'moradias típicas do Norte', mas sem explicar que isso é resultado da falta de políticas públicas. As crianças da minha sala não moram em palafitas, mas o livro tratava como curiosidade exótica. (A21, roda de conversa, unidade 2)

Essa fala evidencia o que Pollak (1989, p. 5) denomina silêncio na memória: aquilo que não é dito — ou é dito de forma caricata — produz uma hierarquia simbólica que naturaliza a desigualdade. Ao apresentar a palafita como "típica" e não como produto histórico de políticas de exclusão habitacional, o livro didático opera a partir da naturalização da exclusão social. A criança que vive ou não na palafita não se vê como sujeito histórico, mas como exemplar de um tipo folclórico.

Outro relato, do participante B03, que trabalha em uma escola particular de elite em Belém, no bairro Umarizal, aprofunda a crítica:

No 4º ano, o livro de História dedica apenas dois parágrafos para a Amazônia. Fala do ciclo da borracha como se fosse algo do passado, sem conexão com o presente. As crianças não sabem que Belém teve um teatro construído com a riqueza da borracha, nem que existem seringueiras ainda em atividade. (B03, relato escrito)

Aqui, o problema não é apenas a escassez de conteúdo, mas o tratamento anacrônico da história paraense. O ciclo da borracha é apresentado como um fenômeno encerrado, sem desdobramentos no presente, o que impede a compreensão de processos históricos de longa duração, como a persistência do extrativismo, a concentração fundiária, a concentração de riqueza em certos bairros de Belém e a vulnerabilidade socioambiental. Como argumenta Bloch (2002, p. 78), a história não é "ciência do passado", mas ciência da mudança no tempo — e essa mudança só pode ser apreendida se o passado for conectado ao presente.

Ao ampliar o olhar, invisibilidade amazônica não é, portanto, um acaso editorial. Trata-se de um silenciamento estrutural que reproduz, no âmbito curricular, a marginalização política, cultural, econômica, saberes e de tecnologia da região. O participante D09, em seu questionário aberto, sintetizou essa percepção: *"Parece que a história do Brasil acontece só no Rio e em São Paulo. Aqui no Pará, a gente só aparece quando fala de floresta ou de indígena. Mas índio mesmo, de verdade, nunca aparece."* (D09, questionário aberto) Essa fala aponta para um duplo silenciamento: a Amazônia como paisagem (vazia ou exótica) e o indígena como estereótipo (genérico, atemporal, desprovido de agência). A superação desse quadro exigiria, como propõe Silva (2014, p. 12), uma descolonização do currículo que parta das histórias locais, das memórias subterrâneas e dos sujeitos concretos que habitam o território.

3.2. A Separação Entre Alfabetização e Ensino de História

A segunda categoria temática emergiu com força das rodas de conversa: a separação artificial entre alfabetização e ensino de História nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Essa separação

não é apenas metodológica, mas institucional: muitos professores regentes e coordenadores pedagógicos consideram que História é "perda de tempo" enquanto as crianças não dominam o código escrito.

Conforme Guimarães (2012, p. 89), "*muitos professores ainda são incentivados a desenvolver práticas pedagógicas que isolam a leitura e a escrita dos conteúdos históricos, quando, na verdade, a História é essencial para dar sentido às experiências humanas e sociais*". Essa perspectiva instrumental da alfabetização — como técnica anterior a qualquer conteúdo — ignora que a leitura e a escrita só adquirem sentido quando ancoradas em práticas sociais significativas, e a História é uma das mais ricas para essa finalidade.

O relato do participante C17 é emblemático: "*Na escola onde trabalho, a coordenadora disse que 'História é perda de tempo no 1º ano, porque eles ainda não sabem ler direito'. Então a professora regente usa os dois períodos de História para fazer treino de caligrafia.*" (C17, roda de conversa, unidade 1)

Aqui, a redução do ensino de História a "treino de caligrafia" revela uma concepção empobrecida tanto da alfabetização (como mera aquisição de habilidade motora) quanto da História (como conteúdo secundário). O tempo escolar, escasso, é ocupado prioritariamente por atividades consideradas "preparatórias" para avaliações externas, como o SAEB e a Prova Brasil.

O participante E22 trouxe um dado ainda mais preocupante: "*Na escola pública onde sou auxiliar, o professor regente disse que 'não dá tempo' de fazer atividades de História porque precisa preparar os*

alunos para a prova do SAEB. Então ele passa um resumo no quadro e pede para copiar. Só isso." (E22, roda de conversa, unidade 2)

Essa fala revela o impacto e a pressão dessas análises de desempenhos performáticos que buscam por resultados em Língua Portuguesa e Matemática a todo custo. Essa ação leva à expulsão simbólica das demais áreas do conhecimento, especialmente nos anos iniciais, onde o professor pedagogo é responsável por todas as disciplinas. Como observa Abud (2012, p. 558), a ausência de uma abordagem significativa da História nos primeiros anos compromete a formação da noção de tempo histórico, que é fundamental para o desenvolvimento cognitivo da criança. Sem essa base, os anos finais e o Ensino Médio terão de lidar com alunos que veem a História como uma lista de fatos decoráveis, sem conexão com a vida.

A consequência desse processo é a produção de um analfabetismo histórico funcional: o aluno aprende a ler e escrever, mas não aprende a ler historicamente o mundo. Não desenvolve a capacidade de perguntar: *de onde vem? por que mudou? O que permaneceu? quem decidiu? quem foi silenciado?* Essas perguntas são o coração do pensamento histórico, e elas não podem esperar o 6º ano.

3.3. A Interdisciplinaridade Como Promessa Não Cumprida

A terceira categoria temática diz respeito à interdisciplinaridade — conceito amplamente celebrado nos documentos oficiais (PCNs, BNCC) e nos discursos pedagógicos, mas raramente efetivado na prática. Quando questionados sobre como História e Geografia são trabalhadas em conjunto, os participantes relataram, majoritariamente, que não há interdisciplinaridade, mas supressão

de uma disciplina em favor de outra. O participante F11 descreveu: *"Dizem que História e Geografia são trabalhadas juntas, mas na verdade a professora passa um texto sobre 'os tipos de moradia' e considera que já deu as duas disciplinas. Não há método, não há conceito específico."* (F11, relato escrito).

Essa fala evidencia um equívoco comum: confundir interdisciplinaridade com justaposição de conteúdo. Como critica Fazenda (2002, p. 34), a verdadeira interdisciplinaridade exige o diálogo entre as epistemologias das disciplinas envolvidas, não a mera sobreposição de temas. No caso de História e Geografia, isso implicaria articular tempo e espaço, mudança e localização, memória e território — o que raramente ocorre.

Outro participante, G05, trouxe um exemplo concreto da falta de mediação conceitual: *"No 2º ano, a regente pediu para as crianças desenharem a 'família antiga' e a 'família moderna'. Mas ela não explicou o que mudou ao longo do tempo. As crianças simplesmente desenharam a avó com roupa antiga e a mãe com celular. Não houve reflexão sobre por que as mudanças aconteceram."* (G05, roda de conversa, unidade 3).

Aqui, a atividade se reduz a um exercício estético e cronológico (antes/depois), sem qualquer problematização histórica. O que mudou? Por que mudou? Quem ganhou e quem perdeu com as mudanças? Essas perguntas, que dariam densidade histórica à atividade, foram omitidas. Como argumenta Oliveira (2003, p. 264), *"a ausência de mediação conceitual reduz a História a um exercício estético, sem densidade crítica"*.

O problema de fundo, revelado por esses relatos, é a falta de domínio conceitual do pedagogo(a) sobre as especificidades epistemológicas da História. Não se trata de saber "datas", mas de compreender noções como *tempo histórico* (que não é linear nem vazio), *mudança/permanência* (que podem coexistir), *sujeito histórico* (que não se resume a grandes personalidades) e *fonte histórica* (que vai além do documento escrito). Sem esses conceitos, qualquer tentativa de interdisciplinaridade será superficial ou, pior, um engodo que esconde a desvalorização de uma das disciplinas.

4. AVANÇOS TEÓRICOS E OS LIMITES DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Nesta seção, analisamos o descompasso entre a produção acadêmica da historiografia a partir dos anos de 1980 e as práticas efetivas de ensino de História nos anos iniciais, especialmente na Amazônia paraense. Organizamos a discussão em três subseções: a virada epistemológica da historiografia e sua chegada tardia à sala de aula; a implementação fragmentada da Lei 10.639/03; o tempo escolar contra o tempo histórico.

4.1. A Virada Epistemológica da Historiografia e Sua Chegada Tardia à Sala de Aula

A partir dos anos 1980, a historiografia brasileira passou por uma profunda reconfiguração epistemológica. Novos campos de pesquisa emergiram — História Social do Trabalho, Nova História Política, Micro-história, História Cultural —, acompanhados de um diálogo sistemático com a Sociologia, a Filosofia, a Pedagogia e a Antropologia Abreu; Sohiet, (2003, p. 23). Esse movimento, conhecido como "virada historiográfica", trouxe para o centro da

cena acadêmica sujeitos até então negligenciados: mulheres, negros, indígenas, pessoas LGBTQIAPN+, pobres, desempregados, loucos, crianças, trabalhadores rurais e urbanos.

No campo do ensino de História, essa virada implicou uma crítica radical ao modelo tradicional — centrado em grandes personalidades, datas comemorativas e eventos epocais — e uma defesa de abordagens que partissem das experiências concretas dos alunos, de suas memórias familiares e de seus territórios Bittencourt (2011, p. 45). No entanto, como evidenciam os relatos dos participantes deste estudo, essa produção acadêmica ainda não se traduziu em práticas escolares generalizadas, especialmente nos anos iniciais.

O participante H14, que atua em uma escola pública na região central de Belém, descreveu a permanência do modelo tradicional: *"A professora regente passa linha do tempo para decorar: '1500 – descobrimento do Brasil', '1822 – independência', '1888 – abolição'. As crianças copiam, repetem, mas não sabem o que significa nada disso."* (H14, relato escrito)

Essa fala revela dois problemas interligados. O primeiro é a memorização mecânica de eventos desconectados de qualquer narrativa significativa. O segundo é a confusão conceitual gerada pela ausência de mediação: a abolição (da escravidão negra) é confundida com a libertação dos povos indígenas — dois processos históricos completamente distintos, que a escola não ensina a distinguir. Como argumenta Bittencourt (2011, p. 78), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997, embora tenham orientado uma nova abordagem temática nos materiais didáticos, *"não conseguiram evidenciar de maneira consistente os diversos sujeitos*

históricos anteriormente negligenciados". Aforça do ensino tradicional, focado nos grandes eventos e na memorização, ainda predomina.

Outro participante, I30, trouxe um exemplo da persistência do eurocentrismo nos materiais didáticos: *"O livro do 5º ano tem uma unidade inteira sobre a 'Expansão Marítima Europeia', com mapas coloridos e heróis portugueses. Para a história dos povos originários, tem meia página com desenho de indígenas em posição de obediência. Parece que os europeus são 'gente de verdade' e os índios são figurantes."* (I30, roda de conversa, unidade 2).

Essa percepção do participante ecoa a crítica pós-colonial ao currículo de História: a hierarquização civilizatória entre europeus (ativos, produtores de história) e não europeus (passivos, objetos da história) permanece operante, mesmo quando o discurso oficial já superou o termo "descobrimento" (substituído por "chegada ou invasão dos portugueses"). A mudança vocabular, por si só, não transforma a estrutura narrativa eurocêntrica.

4.2. A Implementação Fragmentada da Lei 10.639/03 na Amazônia Paraense

A Lei 10.639/03, que completou 23 anos em 2026, tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em toda a educação básica. Posteriormente ampliada pela Lei 11.645/08 para incluir a História e Cultura Indígena, a legislação representa um marco na luta antirracista no campo educacional. Contudo, os relatos dos participantes indicam que sua implementação na região metropolitana de Belém é desigual, fragmentada e, muitas vezes, meramente simbólica.

O participante J08 descreveu uma prática comum em uma escola particular de elite: *"A escola tem uma 'semana da cultura negra' uma vez por ano. As crianças pintam desenhos de máscaras africanas, faz eventos com comidas típicas e assistem palestras assistem sobre a cultura negra. Depois, ninguém mais toca no assunto."* (J08, questionário aberto)

Essa abordagem, que poderíamos chamar de folclorização pontual, reduz a história africana e afro-brasileira a um evento festivo, descolado do currículo anual. Como critica Bittencourt (2011, p. 112), isso reforça a ideia de que "África é exótica" e que a cultura negra é algo a ser consumido esporadicamente, não constitutivo da formação social brasileira. O participante K19, que trabalha em uma escola municipal no bairro da terra firme, trouxe um relato na mesma direção: *"No mês de novembro, a diretora manda colocar cartazes com frases de conscientização. As crianças fazem desenhos em murais. No dia 21 de novembro, os cartazes saem e a África some de novo para dar lugar as festividades de final de ano."* (K19, roda de conversa, unidade 4).

Evidencia-se nessa fala o caráter episódico e simbólico da abordagem sobre a África. A ação se limita ao mês de novembro, com cartazes e desenhos. Isso revela uma perspectiva histórica fragmentada, que não integra a história e a cultura africana e afro-brasileira ao currículo de forma permanente, como determina a Lei 10.639/03. A frase forte dita pelo participante: *"a África some de novo"* indica que, passada a data comemorativa, o tema é arquivado. A substituição imediata pelos símbolos das "festividades de final de ano" mostra uma hierarquização cultural em que a tradição europeia ocupa lugar central, enquanto a herança africana é tratada como efêmera ou decorativa.

4.3. O Tempo Escolar Contra o Tempo Histórico

Um dos conceitos mais complexos e fundamentais para o ensino de História nos anos iniciais é o de tempo histórico. Diferente do tempo cronológico (medido em relógios, calendários e idades), o tempo histórico envolve percepções de mudança, permanência, ruptura, simultaneidade, duração e ritmos diferenciados dos acontecimentos Bloch (2002, p. 55). Enquanto o tempo cronológico é linear e homogêneo, o tempo histórico é heterogêneo, múltiplo e socialmente construído.

Os relatos dos participantes indicam que, na prática escolar, o tempo histórico é sistematicamente reduzido a uma pauta linear de eventos ("descobrimento", "independência", "república") ou a uma simples oposição entre "antes" e "depois". O participante N07 descreveu com clareza uma atividade comum: *"No 3º ano, a professora pediu para as crianças montarem uma linha do tempo com as idades delas. Foi uma atividade legal, mas não conectou com nenhum conteúdo histórico. Ficou só no aniversário."* (N07, roda de conversa, unidade 3)

Essa atividade, embora válida como introdução à noção de sequência temporal, não articula a experiência temporal da criança (o tempo vivido, subjetivo) com o tempo histórico coletivo (as transformações sociais, econômicas, culturais que atravessam gerações). Seria possível, por exemplo, a partir do aniversário da criança, discutir como se comemorava aniversário na época dos avós (mudança nos hábitos, na alimentação, nas brincadeiras) ou como diferentes culturas marcam a passagem do tempo. Mas isso exige do professor um domínio conceitual que, segundo os relatos, muitas vezes está ausente.

Outro participante, O21, trouxe um exemplo da simplificação linear do tempo histórico: *"A professora do 2º ano pediu para as crianças organizarem figuras em ordem cronológica: 'a vovó quando era criança', 'a mãe quando era criança' e 'eu agora'. As crianças conseguiram fazer, mas quando a professora perguntou 'o que mudou?', elas só responderam 'a roupa' e 'o cabelo'. Ninguém falou de tecnologia, de trabalho, de moradia."* (O21, relato escrito). Aqui, a atividade não conseguiu ir além da superfície porque o conceito de mudança histórica não foi explicitamente trabalhado. Mudar a roupa é uma mudança superficial; mudar as relações de trabalho, a estrutura familiar, o acesso à educação ou a saúde são mudanças estruturais — mas essas exigem um olhar histórico que a atividade não provocou. Há também certo menosprezo a capacidade das crianças.

Como argumenta Abud (2012, p. 560), a construção da noção de tempo histórico nas crianças é um processo lento que exige mediação sistemática e repetição em diferentes contextos. Não se adquire aos 7 anos, nem se resolve com uma única atividade. Exige que o professor, ao longo de todo o ano letivo, faça perguntas como: *"Isso sempre foi assim? Por que mudou? O que continua igual? Quem gostaria que continuasse assim? Quem queria que mudasse?"*

A ausência desse trabalho sistemático nos anos iniciais compromete toda a trajetória escolar posterior. Os alunos chegam aos anos finais e ao Ensino Médio com uma concepção linear, vazia e memorística do tempo histórico — o que os torna presas fáceis de narrativas simplistas, negacionistas e de baixa complexidade.

5. LUGARES DE MEMÓRIA EM BELÉM: A HISTÓRIA LOCAL COMO RESISTÊNCIA EPISTEMOLÓGICA

Diante do quadro descrito nas seções anteriores, uma das estratégias adotadas na disciplina *Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de História* foi a valorização da história local e dos lugares de memória como contraponto ao nacionalismo como prática e ao eurocentrismo curricular. Inspirados no conceito de *lugares de memória* de Nora (2012), propusemos aos participantes um exercício prático: mapear lugares de memória na cidade de Belém que poderiam ser usados como objetos de estudo nos anos iniciais. Esses locais poderiam ser desde pontos turísticos conhecidos a espaços mais significativos ao bairro específico.

Nora (2012, p. 7) define lugares de memória como "unidades significativas" onde a memória coletiva se cristaliza e se refugia — monumentos, museus, arquivos, praças, ruas, cemitérios, feiras e outros espaços públicos em geral. Para o autor, vivemos em um mundo de *aceleração histórica*, onde a memória espontânea se perdeu, e os lugares de memória funcionam como rituais de rememoração contra o esquecimento. No contexto amazônico, essa noção é particularmente potente, pois os lugares de memória de Belém guardam histórias de riqueza (ciclo da borracha), de exclusão (escravidão, trabalho compulsório, ocupações irregulares), de resistência (revoltas populares, movimentos indígenas e quilombolas) e de vida cotidiana (feiras, mercados, terminais hidroviários).

5.1. O Que a Escola Ignora: O Mapeamento dos Participantes

O exercício de mapeamento revelou um dado preocupante: a maioria dos participantes/alunos, embora residindo em Belém há anos, nunca havia visitado ou sequer considerado como objeto de ensino o Complexo Feliz Lusitânia, Museu do Forte do Presépio, o Mercado do Ver-o-Peso, a Estação das Docas, a Igreja da Sé, o Cemitério da

Soledade, a Feira do Açaí ou o reformado Mercado de São Brás⁶. A cidade, para eles, era um cenário funcional (casa-trabalho-universidade), não um texto histórico a ser lido.

A participante P12 descreveu essa tomada de consciência: "*Eu passo todo dia em frente ao Colégio Gentil Bittencourt, que é um prédio histórico, mas nunca pensei em levar meus alunos para observar a arquitetura e perguntar: quem estudava ali? Quem não podia estudar? Isso é história!*" (P12, roda de conversa, unidade 3)

Essa fala expressa o que poderíamos chamar de *despertar do olhar histórico*: o reconhecimento de que o patrimônio construído não é apenas "prédio velho", mas suporte de relações sociais passadas que ainda moldam o presente. O Colégio Gentil Bittencourt, por exemplo, foi por décadas uma instituição de elite, acessível apenas às famílias abastadas de Belém. Perguntar "quem não podia estudar ali" é abrir uma discussão sobre desigualdade de acesso à educação, sobre racismo institucional e sobre lutas por inclusão — temas centrais para os anos iniciais.

5.2. Prática Exitosa: O Mercado da Pedreira Como Lugar de Memória Viva

O participante Q23, que atua em uma escola próxima ao bairro da Pedreira, aplicou com sucesso uma atividade de campo no Mercado da Pedreira. Seu relato merece destaque:

Levei meus alunos do 5º ano para visitar a Feira na Pedreira. Pedimos para entrevistar três feirantes: uma mulher mais velha, um homem de meia-idade e um jovem. As perguntas eram: como era a feira quando você começou? O que mudou? O que continua igual? Depois, em sala, comparamos as respostas e construímos uma linha do tempo coletiva. (Q23, relato escrito).⁷

Essa atividade integra, de maneira orgânica, vários elementos fundamentais do ensino de História: fonte oral como documento histórico; noção de mudança e permanência (o que mudou? o que continua igual?); diferentes gerações e temporalidades (jovem, meia-idade, idoso); história social do trabalho (os feirantes como sujeitos econômicos); história local (a feira como espaço público comunitário). Tudo isso partindo da realidade imediata dos alunos — muitos dos quais compram açaí, farinha, frutas e outros gêneros nessa feira todos os dias, mas nunca haviam pensado nela como objeto histórico.

O participante Q23 acrescentou: *"Uma aluna descobriu que a avó dela vendia açaí na mesma feira há mais de 20 anos. Depois, trouxe uma foto antiga da feira para a sala. A partir daí, a história deixou de ser algo 'lá longe' e virou algo 'aqui dentro!'"* (Q23, relato escrito). Esse episódio⁸ ilustra o que Pollak (1989, p. 9) chama de memória

enquadrada e memória subterrânea. A história da avó — que vendia açai na feira — provavelmente nunca seria contada em um livro didático, pois não se encaixa na narrativa heroica e nacional. No entanto, para aquela aluna, essa história é fundante: conecta sua família, seu território, seu cotidiano a um processo histórico mais amplo (o sustento, o trabalho feminino, as transformações urbanas de Belém). Trazer essa memória subterrânea para a sala de aula é um ato de resistência contra o silenciamento das histórias locais.

5.3. Limites e Adaptações Necessárias

Nem todos os participantes, no entanto, conseguiram realizar saídas de campo. O participante R31 relatou um obstáculo comum: *"A diretora proibiu qualquer saída porque eram crianças e os responsáveis não autorizariam⁹. Então ficamos restritos à sala de aula. Tivemos que trazer a 'rua' para dentro: fotografias, objetos, entrevistas com familiares."* (R31, roda de conversa, unidade 3).

Essa fala aponta para as condições materiais adversas que limitam a ação docente: insegurança urbana, falta de transporte, burocracia escolar, medo de qualquer prática que não seja cercada por muros. No entanto, o próprio participante encontrou uma solução criativa: transformar a impossibilidade da saída de campo em oportunidade de trazer o mundo para a sala de aula, por meio de fotografias, objetos e entrevistas familiares. Isso demonstra que, mesmo em contextos de cerceamento, é possível fazer história viva — desde que o professor tenha autonomia, criatividade e formação adequada.

5.4. Por Que a História Local Importa?

Essa foi uma das perguntas que mais ouvimos na disciplina. A experiência do mapeamento e das atividades propostas confirma o que a literatura especializada já aponta: a história local é uma porta de entrada privilegiada para o pensamento histórico nos anos iniciais Oliveira, (2003, p. 267). Quando a criança percebe que a história não está apenas nos livros, mas nas calçadas, nos muros grafitados, nos nomes de ruas, nas conversas de ônibus, na arquitetura do bairro, no trabalho dos feirantes, ela começa a se ver como sujeito histórico — alguém que também faz parte dessa complexa trama.

O professor nos anos iniciais pode, e deve, ajudar a referendar os lugares de memória locais como espaços de memória coletiva, uma vez que o livro didático geralmente trata de patrimônios materiais e imateriais fora da Região Norte do país. É papel do professor(a) adaptar a atividade para o contexto amazônida concreto do aluno e disputar, ressignificar esse processo de construção dos monumentos da memória. Não se trata de abandonar a história nacional ou global, mas de partir do local para chegar ao global — mostrando como a dinâmica local afeta e é afetada por fatores exógenos. Lembrar também que muitas vezes a história local (endógena) afeta a história nacional e global. Isto é, não existe um ponto fixo de referência para se construir a história local. A história é dialética e age de forma sincrônica e diacrônica no tempo.

Como sintetizou o participante S09: *"Depois dessa disciplina, eu nunca mais vou olhar para a minha cidade do mesmo jeito. Até o ônibus que eu pego todo dia agora tem história: por que a linha tem esse nome? Quem foi aquela pessoa? Onde ficava o ponto final antigamente? A história está em tudo."* (S09, questionário aberto)

Essa fala é o melhor indicador de que a estratégia funcionou: o futuro pedagogo(a) incorporou o olhar histórico como ferramenta permanente de leitura do mundo. E é esse olhar que ele(a) levará para suas futuras salas de aula, assim espera-se.

6. DESAFIOS ESTRUTURAIS E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Até o momento analisamos os desafios estruturais que atravessam o trabalho docente nos anos iniciais e suas implicações para o ensino de História, com base nos relatos dos participantes. Nesta seção assumiu-se a tarefa de discutirmos três subseções: a polidocência e a exaustão profissional; lacunas na formação inicial do pedagogo; proposições metodológicas construídas coletivamente.

6.1. A Polidocência e a Exaustão Profissional: O Corpo Que Adoece

Um dos achados mais recorrentes nas rodas de conversa e nos relatos escritos foi a sobrecarga de trabalho enfrentada pelos participantes, que conciliam estágio remunerado (baixo salário), estudos na universidade e, em muitos casos, cuidados familiares. Vale lembrar que o perfil socioeconômico desses alunos são de baixa renda. Essa realidade, longe de ser excepcional, é estrutural na formação de professores no Brasil, especialmente nas universidades públicas.

A participante T10 descreveu sua rotina: *“Saio de casa às 5h da manhã, trabalho na escola das 7h às 12h, depois pego dois ônibus para chegar à universidade, almoço no R.U., tenho aula das 13h30 às 18h, chego em casa às 21h. Aos sábados, trabalho em eventos para complementar a renda. Não sobra tempo para ler os textos da disciplina, quanto mais preparar atividades inovadoras.”* (T10, questionário aberto)

Essa fala evidencia o que Bittencourt (2011, p. 134) denominou, há mais de uma década, como a exaustão estrutural do magistério: "*é extenuante ser professor porque envolve-se com encargos familiares, luta pela sobrevivência e quase sempre não dispõe de tempo nem de dinheiro para investir em qualificação profissional. Seu tempo de viver é fragmentado, dilacerado*".

A participante M25, mãe de uma bebê, complementou: "*Eu queria preparar uma aula de História sobre o bairro do Guamá, onde meus alunos moram, mas não tenho tempo de pesquisar. O livro didático vem pronto, então acabo usando ele. As vezes me sinto uma professora ruim, mas não sei o que fazer.*" (M25, roda de conversa, unidade 3)

Essa fala revela um sofrimento ético: a professora sabe que o livro didático é insuficiente, que a história local deveria ser trabalhada, que os alunos merecem mais — mas as condições materiais e temporais o impedem. O resultado é um sentimento de culpa que se soma à exaustão física, configurando o que a literatura tem chamado de síndrome de burnout docente (Codo, 1999).

Diante desse cenário, a disciplina *Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de História* precisou ser repensada não como mais uma cobrança, mas como um espaço de acolhimento e de produção coletiva de soluções viáveis. Não adianta propor saídas de campo se o professor não tem verba para transporte. Não adianta sugerir pesquisa em arquivos públicos se eles estão fechados aos sábados e domingos. Não adianta exigir leituras densas se o aluno chega à universidade depois de 5 horas de trabalho desgastante. Não adianta dizer que o trabalho está atrapalhando os estudos,

porque o aluno(a) tem necessidades primárias. Por isso, em muitas oportunidades, a sala de aula tornou-se um local de leitura.

6.2. Lacunas na Formação Inicial do Pedagogo: O Que Falta?

Outro achado relevante diz respeito às lacunas na formação inicial do pedagogo(a) no que tange ao ensino de História. Muitos participantes relataram que chegaram ao quarto período sem nunca terem tido uma disciplina específica sobre didática da História, apenas sobre história da educação.

A participante V18 confessou: *"Eu odiava História no colégio. Era só decorar nomes e anos. Agora vejo que é diferente, mas me sinto despreparada. Não sei o que é 'tempo histórico', não sei o que é 'fonte histórica', não sei como ensinar isso para uma criança de 7 anos."* (V18, relato escrito).

Essa fala aponta para um problema estrutural dos cursos de Pedagogia no Brasil: a pouca carga horária dedicada ao ensino específico das disciplinas (História, Geografia, Ciências, Matemática) em favor de uma abordagem genérica das "metodologias de ensino". Como resultado, o futuro pedagogo(a) não domina os conceitos estruturantes de cada área do conhecimento, o que o torna dependente do livro didático e vulnerável a abordagens superficiais ou equivocadas.

O participante W31, que já leciona em uma escola particular, descreveu sua dificuldade concreta: *"Eu sei que não devo ensinar História só com datas e heróis. Mas o que colocar no lugar? Como ensinar uma criança de 6 anos o que é 'mudança histórica'? A universidade me deu críticas, mas não me deu ferramentas. Saio*

daqui sabendo o que não fazer, mas sem saber o que fazer." (W31, roda de conversa, unidade 4)

Essa crítica é legítima e deve ser levada a sério. Como argumenta Tardif (2002, p. 112), os saberes docentes não se reduzem aos saberes teóricos (aprendidos na universidade) nem aos saberes curriculares (prescritos pelos sistemas de ensino). Há um saber experiencial que se constrói na prática, mas que precisa ser alimentado por ferramentas conceituais que a formação inicial deve fornecer. Se a universidade só oferece críticas (necessárias, mas insuficientes), sem oferecer alternativas concretas, o professor iniciante se sentirá desamparado.

6.3. Proposições Metodológicas Construídas Coletivamente

Diante desse diagnóstico, a disciplina buscou construir, de forma colaborativa, proposições metodológicas realistas — considerando os recursos disponíveis (ou a falta deles). As proposições foram organizadas em três eixos:

Eixo 1 – Adaptação às condições materiais

- Sem verba para cópias? → usar o quadro e o caderno, ou produzir materiais coletivos.
- Sem acesso à internet na escola? → levar materiais impressos (fotografias, textos curtos, objetos).
- Sem tempo para pesquisa? → usar o próprio livro didático como fonte, mas problematizando-o (quem escreveu? o que foi deixado de fora?).

Eixo 2 – Partir da experiência da criança

- Em vez de começar pela "história do Brasil", começar pela história do nome da criança, da rua onde mora, do brinquedo que usa, da comida que come.
- Usar fontes orais (entrevistas com familiares, vizinhos, feirantes) como documento histórico.
- Construir linhas do tempo coletivas a partir de aniversários, fotos de família ou mudanças no bairro.

Eixo 3 – Ensinar conceitos, não apenas fatos

- Em vez de "descobrimento do Brasil em 1500", perguntar: *o que mudou na vida das pessoas que já viviam aqui depois de 1500?*
- Em vez de "Dia da Consciência Negra", perguntar: *por que Zumbi foi morto? O que ele queria? Quem se beneficiou com a sua morte? Qual era a função da escravidão? Como era o dia a dia naquele tempo? Tem alguma semelhança nos dias de hoje?*
- Em vez de "família antiga x família moderna", perguntar: *o que mudou? Por que mudou? Quem ganhou? Quem perdeu? O que permaneceu?*

Ao final do curso, os participantes foram desafiados a elaborar um plano de aula de História para os anos iniciais partindo de uma pergunta-problema e de uma fonte local. Seleccionamos quatro exemplos exitosos, que ilustram a aplicação dos três eixos:

Exemplo 1 (participante B06, 4º ano): Tema: "O que mudou no meu bairro nos últimos 20 anos?" Fonte: entrevista com moradores antigos e fotografias de família. Conceitos trabalhados: mudança/permanência, fonte oral, memória.

Exemplo 2 (participante L12, 5º ano): Tema: "Quem era o indígena que dá nome à minha rua?" Fonte: pesquisa em biblioteca pública no CENTUR-PA. Conceitos trabalhados: sujeito histórico, história indígena, combate a estereótipos.

Exemplo 3 (participante C19, 3º ano): Tema: "Por que a feira da bandeira branca fica aqui e não em outro lugar?" Fonte: observação in loco e conversa com feirantes. Conceitos trabalhados: território, trabalho, história local.

Exemplo 4 (participante AA27, 2º ano): Tema: "O que minha avó brincava quando era criança?" Fonte: entrevista com avós e produção de brinquedos e jogos com materiais recicláveis. Conceitos trabalhados: mudança/permanência, cultura lúdica, gerações.

Essas estratégias, elaboradas pelos próprios participantes, demonstram que é possível — mesmo diante de todas as limitações — construir um ensino de História significativo, crítico e contextualizado, desde que haja formação adequada, apoio institucional e, acima de tudo, compromisso político do professor.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência docente na disciplina *Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de História*, ao longo de dois semestres consecutivos da disciplina (2023.2 e 2024.2), com 52 participantes do

curso de Pedagogia da UFRA — campus Belém, confirmou a complexidade e a urgência de repensar o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no contexto amazônico.

A análise de conteúdo dos relatos, organizada em cinco categorias temáticas, permitiu identificar: a persistência de um currículo de História centrado no eixo Sul- Sudeste, que trata a Amazônia como paisagem ou apêndice, silenciando seus povos e processos históricos. A visão instrumental da alfabetização leva ao negligenciamento da História dos primeiros anos, sob o argumento de que "as crianças ainda não sabem ler". A falta de domínio conceitual do pedagogo sobre as especificidades da História resulta em práticas superficiais, que confundem justaposição de temas com diálogo epistemológico. A história da cultura afro-brasileira, africana e indígena é tratada de forma pontual, folclórica ou estereotipada, quando não é completamente ignorada, seja em escolas públicas e privadas. Por fim, a cidade de Belém é rica em patrimônios materiais e imateriais que poderiam ser usados como objetos de estudo, mas permanecem invisíveis no currículo escolar.

Com isso, verificamos que os achados permitem afirmar que o ensino de História nos anos iniciais enfrenta um triplo desafio estruturante: primeiro, a falta de clareza sobre o que é específico do saber histórico (tempo histórico, mudança/permanência, sujeito histórico, fonte histórica) leva à sua redução a datas, heróis e comemorações. Outro ponto é a redução da carga horária, a pressão por resultados em avaliações externas (SAEB, Prova Brasil) e a precarização do trabalho docente (polidocência, baixos salários, jornadas exaustivas) tornam a disciplina de História refém de outras "prioridades".

No entanto, este artigo não se encerra em um tom fatalista ou determinista. Pelo contrário: os 52 participantes da pesquisa demonstraram enorme criatividade, engajamento e capacidade de agência quando desafiados a pensar a História como experiência viva. Mesmo com todas as limitações materiais, eles conseguiram propor atividades significativas — como a construção de linhas do tempo coletivas, entrevistas com familiares, mapeamento de lugares de memória, produção de livros artesanais sobre a história do bairro — e algumas delas foram efetivamente implementadas em suas escolas.

O papel do professor de História na Pedagogia, tal como exercido nesta disciplina, é justamente esse: provocar o estranhamento, desnaturalizar o presente, mostrar que o mundo poderia ser diferente — e que as crianças podem, desde cedo, participar dessa transformação. Como nos ensina Bloch (2002, p. 152), a História é, antes de tudo, o ofício de compreender os vivos a partir dos mortos — e de ensinar os vivos a se tornarem autores de sua própria história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Martha; SOHIET, Rachel. **Ensino de História:** conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: FAPERJ/Casa da Palavra, 2003.

ABUD, K. M. O ensino de História nos anos iniciais: como se pensa, como se faz. **Antíteses**, Londrina, v. 5, n. 10, p. 555-565, jul./dez. 2012.

AZEVEDO, P. B. O desafio do ensino de História nos anos iniciais: a questão do nacionalismo. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 5, n. 3, p. 338-355, set./dez. 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O ofício do historiador**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

CODO, Wanderley (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 2002.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizado**. 13. ed. rev. e ampl. Campinas: Papirus, 2012.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, 2012.

OLIVEIRA, S. R. F. de. O ensino de História nas séries iniciais: cruzando as fronteiras entre a História e a Pedagogia. **História & Ensino**, Londrina, v. 9, p. 259-272, out. 2003.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

SAVIANI, Dermeval et al. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2015.

SILVA, E. R. L. da. Materiais didáticos e as múltiplas linguagens no ensino de História dos anos iniciais. In: **Anais do XXVII Simpósio Nacional de História**, Natal, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

¹ Professor Adjunto de História da Educação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA, campus Belém/PA. Doutor em História do Brasil pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ. E-mail: nelson.marques@ufra.edu.br. Coordenador do Centro de Estudo, Documentação e Audiovisual – CEDALAB, UFRA.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e Professora na Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), vinculada ao Instituto Ciberespacial (ICIBE). E-mail: tatiana.pacheco@ufra.edu.br

³ Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e Professora na Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), vinculada ao Instituto Ciberespacial (ICIBE). E-mail: dayana.souza@ufra.edu.br

⁴ As turmas de Fundamentos Teóricos e Metodológicos de ensino de História serão alvo principal da análise.

⁵ Em alguns trechos foi sinalizado o bairro. No entanto, foi preservado o sigilo da unidade escolar.

⁶ Vale ressaltar que no final dos semestres levamos os discentes para uma visita mediada em alguns desses espaços para mostrar, na prática, tudo aquilo que foi discutido.

⁷ Cabe dizer que as perguntas são mais simples por dois motivos: primeiro que todos são alunos(as) de licenciatura em Pedagogia, não são historiadores(as) e nem é essa a intenção, portanto a preocupação é o domínio do olhar e fazer histórico; segundo porque os entrevistadores na feira são crianças do quinto ano. A finalidade dessa prática é despertar o olhar e a consciência histórica tanto nos professores auxiliares/regentes, quanto nas crianças.

⁸ Esse foi um momento bastante emocionante na nossa turma, uma vez que mostramos como uma atividade pode reconectar histórias e pessoas.

⁹ Na ocasião não houve comunicado aos responsáveis. A decisão partiu de forma unilateral da direção para evitar qualquer tipo de incidente.