

História e alfabetização: articulações possíveis a partir das contribuições de professores dos anos iniciais


Ligia Aparecida Ramos¹

 <https://orcid.org/0000-0003-3661-0612>

Vanessa Campos Mariano Ruckstadter²

 <https://orcid.org/0000-0001-6072-3700>

Flávio Massami Martins Ruckstadter³

 <https://orcid.org/0000-0002-0430-0866>

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar as concepções docentes sobre a possibilidade de articular o ensino de História e a Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os procedimentos metodológicos foram: a constituição de um Grupo Colaborativo de Estudos com professores de um município do interior do estado de São Paulo e a realização de entrevistas semiestruturadas. A análise das respostas foi feita a partir do referencial da Pedagogia Histórico-Crítica. Foi identificada uma preocupação dos professores em relação ao planejamento da disciplina de História, por conta do pouco tempo para se trabalhar a disciplina em virtude da preparação dos alunos para avaliações externas. Constatou-se ainda a possibilidade de articular o ensino de História e o processo de Alfabetização, fundamentados pela Pedagogia Histórico-Crítica.

Palavras-chave: Educação Básica. Anos Iniciais. Ensino de História. Alfabetização. Pedagogia Histórico-Crítica.

History and Literacy: possible articulations from the contributions of Elementary School Teachers

Abstract

This text aimed to analyze teachers' conceptions regarding the possibilities of articulation between history teaching and literacy in the early years of elementary school. The methodology procedures were the formation of a collaborative group of studies gathering teachers who worked in the early years of basic education in a city in the state of São Paulo and semi-structured interviews. The answers were analyzed based on the Historical-Critical Pedagogy reference. We observed the teachers' concern with the planning of the history subject taught to students in the early years of basic education, despite the interference of the time available to teach this subject due to the students' preparation for external evaluations. Another aspect observed was the existence of possibilities of articulation between history teaching and the literacy process based on the Historical-Critical Pedagogy from the experiences reported and the specialized literature.

Keywords: Basic Education. Early Years. History Teaching. Literacy. Historical Critical Pedagogy.

¹ Professora da Rede Municipal de Educação, Ipaussu: ligiasmora@hotmail.com.

² Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho: vanessaruckstadter@uenp.edu.br.

³ Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho: flavioruckstadter@uenp.edu.br.

Introdução

A aprendizagem da leitura e da escrita é caracterizada como um longo percurso de formação cultural do ser humano que se inicia de forma sistêmica no processo de alfabetização na educação escolar. Saber ler e escrever são elementos essenciais de acesso à sociedade letrada, possibilitando a ampliação dos conhecimentos para uma participação ativa na vida social. Ter acesso a essas ferramentas de comunicação significa fornecer subsídios para a apropriação dos conhecimentos historicamente desenvolvidos e acumulados pelo gênero humano, capacitando o indivíduo com condições para transformar a realidade, em uma perspectiva emancipatória.

Dentre todos os conhecimentos produzidos pela humanidade, este trabalho dá destaque àqueles que se constituem como componente curricular da disciplina de História dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica, por permitirem ao educando uma formação crítica, situando-o como um sujeito histórico com capacidade para refletir sobre sua realidade e acerca de suas experiências sociais como um contínuo processo de transformação. Dessa forma, assinala-se sua importância desde os primeiros anos de escolaridade, imbricados com o processo de alfabetização.

Apesar da relevância que tem o processo de apropriação dos conhecimentos históricos na formação dos indivíduos, observa-se que as políticas educacionais desde os anos de 1990 tem promovido a consolidação de um modelo educativo associado a uma reestruturação do aparelho estatal, que desencadeou a adoção de currículos centralizados e regulados por mecanismos avaliativos. As chamadas avaliações padronizadas integrantes do quadro do Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB), articuladas com o Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), são utilizadas para monitorar o cumprimento das metas propostas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (Ivo; Hypolito, 2015).

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, período conhecido como da alfabetização, essas avaliações têm ocasionado um enfoque maior nas disciplinas cobradas nas avaliações externas, como Língua Portuguesa e Matemática. Em contrapartida, há um esvaziamento das demais disciplinas que não se encontram como objeto dessas aferições, como a disciplina de História.

Promover espaços de discussões, aprofundamento teórico, realizando a articulação entre teoria e prática, configuram-se como possibilidades para pensar coletivamente essas e outras questões e problemas educacionais que envolvem as práticas docentes no âmbito escolar. Nessa direção, a organização de um Grupo Colaborativo de Estudos (GCE) se caracteriza como ambiente favorável que oportuniza refletir sobre o fazer pedagógico docente, e pode ser considerado como alternativa promissora de desenvolvimento profissional no sentido de se utilizar esse espaço como ferramenta de formação e de aprendizagem da docência (Passos, 2016).

O presente texto tem por objetivo apresentar um debate sobre as possibilidades de articular o ensino de História e a Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir das concepções dos principais sujeitos envolvidos nesse processo: professores municipais dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Eles integraram um Grupo Colaborativo de Estudos que teve como objetivo debater coletivamente possibilidades para a articulação proposta: ensino de História e Alfabetização⁴.

A temática emergiu da prática profissional docente e das lacunas existentes na literatura que relacionem ensino de História, Alfabetização e Pedagogia Histórico-Crítica e é resultado de uma pesquisa mais ampla desenvolvida entre os anos de 2021 e 2022 em um Mestrado Profissional em Educação. Além do GCE, a pesquisa teve como resultado a elaboração e a validação de uma proposta de atividade com estudantes em processo de alfabetização do 2.º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dentre os conteúdos da matriz curricular para a série, foi selecionado o conceito de tempo histórico (Ramos, 2022). O tema foi associado ao processo de alfabetização sob o enfoque Histórico-Crítico que se inicia pela palavra, considerada como unidade linguística de referência para o processo de aquisição da leitura e escrita (Martins; Carvalho; Dangió, 2018).

A problemática deste artigo parte do seguinte questionamento: o que pensam os professores sobre ensinar História e fazer uso de seus conteúdos para alfabetizar nos Anos Iniciais da Educação Básica simultaneamente? O propósito central consiste em propor uma

⁴ O grupo foi constituído como produto educacional de uma pesquisa desenvolvida em um Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação Básica. Tratou-se de uma ferramenta de formação continuada de professores da rede em que atua uma das pesquisadoras. Todos os professores que atuam ou já atuaram nos Anos Iniciais foram convidados (Ramos; Ruckstadter, 2022).

discussão em defesa da importância da disciplina de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica e seu ensino articulado com o processo de alfabetização a partir da análise das respostas dos professores.

Metodologia e planejamento do Grupo Colaborativo e Estudos

O Grupo Colaborativo de Estudos foi organizado em cinco encontros quinzenais na modalidade remota. O grupo contou com a participação de professores da rede municipal de ensino de Ipaussu, interior de São Paulo, que atuam ou já atuaram nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O uso da plataforma justificou-se pela necessidade de viabilizar a participação dos professores, uma vez que boa parte deles mora em outras cidades, o que dificultaria a participação se fosse na modalidade presencial.

O intuito de organizar esse grupo foi o de promover debates e discussões acerca do processo de alfabetização e ressaltar a importância do ensino de História para os alunos dos Anos Iniciais da Educação Básica. Além disso, promoveu a análise de possibilidades de articular a alfabetização e o ensino de História fundamentada pela Pedagogia Histórico-Crítica. Os dados coletados dizem respeito às concepções dos professores acerca das temáticas abordadas nos encontros, especialmente sobre a prática docente no que se refere à alfabetização e ao ensino de História.

O convite aos professores para a participação do Grupo Colaborativo de Estudos foi realizado no planejamento das atividades pedagógicas no início do ano letivo. Nessa ocasião, estavam presentes quase todos os professores (por volta de 35 profissionais) que trabalham com os Anos Iniciais da Educação Básica. Os docentes interessados em participar do grupo preencheram uma ficha de inscrição, disponibilizando, dentre outras informações, o número do telefone celular. Posteriormente, foi criado um grupo no WhatsApp para viabilizar a comunicação entre os participantes. Dessa forma, o grupo foi constituído de 11 integrantes.

Os participantes do grupo foram convidados para responder um questionário semiestruturado disponibilizado por meio de um *link* que direcionava a uma página do *Google Forms*, contendo o formulário, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Nesse documento, havia a justificativa, os objetivos e as considerações éticas da pesquisa. Os participantes, após a leitura desse termo, tinham a opção de consentir ou não em participar

da pesquisa. Os onze inscritos concordaram em responder o questionário solicitado⁵. No entanto, no decorrer das atividades apenas oito professores, pertencentes a três escolas distintas da rede municipal de Ensino da cidade de Ipaussu (SP), continuaram a participar da pesquisa.

A metodologia para a análise das questões foi a Pedagogia Histórico-Crítica e seus fundamentos. Trata-se de uma teoria pedagógica brasileira, elaborada no final dos anos de 1970 pelo professor Dermeval Saviani. Foram considerados os momentos preconizados pelo método pedagógico dessa teoria, ao instituir a prática social como ponto de partida e de chegada do processo educativo, bem como a práxis educativa na articulação entre teoria e prática para o fazer pedagógico docente (Saviani, 2013). Essa teoria tem seus fundamentos no materialismo histórico-dialético que é “[...] uma concepção que procura compreender como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo” (Saviani, 2013, p. 120), por meio da dialética histórica que capta o movimento real e as transformações da sociedade.

A Pedagogia Histórico-Crítica tem as suas bases fundantes alicerçadas no materialismo histórico-dialético, que é “[...] uma concepção que procura compreender como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo” (Saviani, 2013, p. 120). Por meio da dialética histórica se captam o movimento real e as transformações da sociedade.

Vinculado a essas concepções, Saviani (2015, p. 81) salienta que:

[...] penso que a tarefa da construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo *éthos* educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem.

⁵ Os Professores foram identificados pela letra P e números de 1 a 11: Exemplo: P1, P2, P3...

No entanto, ao fundamentar a Pedagogia Histórico-Crítica nos clássicos do marxismo, Saviani (2019, p. 422) ressalta que:

A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais se propõe explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico.

Os pressupostos teóricos do materialismo histórico-dialético têm como embasamento filosófico a relação entre o homem e o trabalho, referindo-se à produção e à reprodução das condições da existência humana. Para o homem produzir e reproduzir a sua existência, ele transforma a natureza, adaptando-a conforme as suas necessidades. Enquanto os outros animais vivem de acordo com as condições que lhes são dadas. Adaptando-se à natureza, o ser humano a transforma mediante os seus propósitos. Esse processo de transformação, vital para a sobrevivência humana, é realizado por meio do trabalho, conforme afirmam Paulo Netto e Braz (2006, p. 30):

[...] as condições materiais de existência e reprodução da sociedade – vale dizer, a satisfação material das necessidades dos homens e mulheres que constituem a sociedade – obtêm-se numa interação com a natureza: a sociedade, através dos seus membros (homens e mulheres) transforma matérias naturais em produtos que atendem às suas necessidades. Essa transformação é realizada através da atividade a que denominamos *trabalho*.

As atividades realizadas por meio do trabalho para garantir a sobrevivência humana não se dão de forma isolada, exercidas de maneira individual pelo sujeito, mas sim. por um “[...] sujeito que se insere em determinado conjunto de relações sociais de produção que já não obedece a puros determinismos biológicos, orgânicos e naturais” (Galvão; Lavoura; Martins,

2019, p. 47), demandando um vínculo entre os indivíduos, em uma ação conjunta exercida na coletividade designando-a como atividade social.

Para Paulo Netto e Braz (2006, p. 34):

O trabalho não transforma apenas a matéria natural, pela ação dos seus sujeitos, numa interação que pode ser caracterizada como *metabolismo entre sociedade e natureza*. O trabalho implica mais que a relação sociedade/natureza; implica uma *interação no marco da própria sociedade*, afetando os seus sujeitos e a sua organização. O trabalho, através do qual o sujeito transforma a natureza (e, na medida em que é transformação que se realiza *materialmente*, trata-se de uma transformação prática), transforma também o seu sujeito: foi através do trabalho que, de grupos primatas, surgiram os primeiros grupos humanos numa espécie de salto que fez emergir um novo tipo de ser (orgânico e inorgânico): o ser social.

É por meio do processo do trabalho que surgem determinadas relações no modo de garantir as condições de existência humana, provocando transformações substantivas na constituição da sociedade. Em outras palavras, ao produzir a sua existência através do trabalho, agindo sobre a natureza, o homem passa por um processo de humanização (Galvão; Lavoura; Martins, 2019).

O trabalho [...] só deve ser pensado como atividade exercida exclusivamente por homens, membros de uma sociedade, atividade através do qual – transformando formas naturais em produtos que satisfazem necessidades – se cria a riqueza social; [...] o trabalho não é apenas uma atividade específica de homens na sociedade, mas é, também e ainda, o processo histórico pelo qual surgiu o ser desses homens, o ser social. Em poucas palavras, estamos afirmando que foi através do trabalho que a humanidade se constituiu como tal (Paulo Netto; Braz, 2006, p. 34).

Isso implica dizer que, no processo do trabalho, há o surgimento das relações sociais, ou seja, ao produzir a sua própria existência, o homem produz a si mesmo. Desse modo: “O desenvolvimento do ser social possibilita, de maneira cada vez mais complexa, o processo de humanização dos sujeitos” (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 48).

Nesse mesmo raciocínio, Newton Duarte (2015, p. 37) afirma que “[...] o longo processo evolutivo do ser inorgânico produziu o aparecimento do ser orgânico, isto é, da vida e, a partir da evolução da vida surgiu o ser humano como ser social, surgiu a esfera da vida em sociedade, a esfera da sociabilidade”.

Nos pressupostos marxistas, o ato de produzir a existência humana é um ato histórico. Para Marx e Engels (2007, p. 33), o primeiro ato histórico é, pois, “[...] a produção da vida material, e este, é sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem que ser cumprida diariamente, [...] simplesmente para manter os homens vivos”. Nesses termos, “[...] uma característica determinada pela atividade fundante do trabalho: a prerrogativa humana de se fazer história, de ser sujeito da história, de ser essencialmente produto e produtor de historicidade” (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 48).

Enquanto as outras espécies existem por meio da sua adaptação à natureza, agindo de modo instintivo, o ser humano, por meio do trabalho, tem a capacidade de projetar-se, modificando os recursos naturais à sua volta e por meio do processo histórico “[...] transmite às novas gerações da espécie aquilo que desenvolveu e que será incorporado por cada indivíduo objetiva e subjetivamente” (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 48).

É nesse sentido que Galvão, Lavoura e Martins (2019) afirmam que as necessidades humanas têm caráter histórico e mediatizado, sendo necessário ser passado aos seus descendentes. As atividades sociais do trabalho que os indivíduos realizam em determinado tempo histórico, em condições e circunstâncias determinadas, geram produções materiais e imateriais que excedem o seu tempo, isto é, “[...] adquirem caráter universal, na medida em que tais objetivações podem ser apropriadas pelos indivíduos das gerações posteriores, possibilitando a estas novas objetivações” (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 50).

Avançando nesse raciocínio, é importante salientar que o conceito de objetivação é derivado do pensamento marxista. Duarte (2013, p. 65) pontua essa observação e traz uma definição desse conceito:

Abro parênteses para assinalar que considero de vital importância para o entendimento da visão que Marx tinha da história humana, a compreensão do significado do processo de objetivação no desenvolvimento histórico da humanidade. [...] Na sua forma mais elementar, fundamental, a objetivação é a transferência de atividade dos sujeitos para os objetos. É a transformação da atividade dos sujeitos em propriedades dos objetos. Isso ocorre com objetos materiais, como é o caso da produção de instrumentos, como também com objetos não materiais, como é o caso da linguagem e dos conhecimentos.

A partir desse esclarecimento, chega-se ao entendimento de que “[...] o acúmulo histórico e social das objetivações humanas compõe tudo aquilo que chamamos de cultura” (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 51). Logo, as atividades humanas, materiais ou imateriais, são produzidas e transmitidas às gerações posteriores. Para Saviani (2018, p. 240), “[...] a totalidade das objetivações humanas que resultaram de todo o processo histórico desenvolvido pela humanidade, não sendo herdada, deve ser apropriada pelo homem. E esse processo de apropriação é o que se denomina educação”.

Em outros dizeres, os conhecimentos historicamente acumulados pelo gênero humano precisam ser ensinados de maneira sistematizada e intencional. Assim, a partir do desenvolvimento histórico-social do ser humano e da universalidade do conhecimento é que se faz necessário transmitir esses saberes por meio do trabalho educativo. Saviani (2013, p. 13) conceitua o trabalho educativo como “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Em outras palavras, o processo histórico de constituição da humanidade se dá, à medida que cada sujeito, em sua particularidade, vai se apropriando das riquezas que já foram constituídas pelo ser humano e as vai transmitindo por meio da sistematização do conhecimento.

Sobre esse conceito, Duarte (2007, p. 49-50) afirma que:

[...] o produto do trabalho educativo está relacionado à reprodução da humanidade. Ela é produzida primeiramente no processo histórico-social, pelo conjunto dos homens. Mas, ela precisa ser reproduzida constantemente em cada indivíduo singular. Sem isso não há a continuidade do próprio processo histórico. Não há produção do novo sem a reprodução do que já foi construído historicamente. Portanto, o trabalho educativo refere-se, por um lado, à produção e reprodução do indivíduo enquanto um ser humano, um ser pertencente ao gênero humano e, por outro lado, à reprodução do próprio gênero humano. O produto do trabalho educativo refere-se, portanto, duplamente à reprodução do indivíduo-educando e à reprodução da sociedade.

Para os autores Galvão, Lavoura e Martins (2019), o trabalho educativo se enquadra como ação mediadora singularmente desenvolvida pela humanidade, com finalidades específicas, no sentido de provocar transformações nos indivíduos singulares, e, simultaneamente, fazer avançar o desenvolvimento do ser humano.

Diante dessas considerações, destaca-se a Pedagogia Histórico-Crítica como contribuinte no sentido de se “[...] compreender a educação no seu desenvolvimento histórico objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não a sua manutenção” (Saviani, 2013, p. 80). Foi nessa direção que o grupo de estudos e as propostas de elaboração de atividades que articulassem ensino de História e Alfabetização foram conduzidos com os professores participantes: enfrentar o esvaziamento do conteúdo de História em detrimento de avaliações externas padronizadas que cobram habilidades leitora e escrita.

Atualmente, a PHC se encontra em um momento de elaboração coletiva de práticas docentes que têm se articulado nacionalmente a partir de um coletivo de pesquisadores filiados ao grupo nacional “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR). Com o intuito de contribuir com essa construção é que foi desenvolvida esta pesquisa em um dos grupos de trabalho do HISTEDBR. Alguns campos disciplinares estão mais consolidados na proposição de pesquisas teórico-práticas a partir da PHC. Contudo, no caso das chamadas Ciências Humanas, de modo geral, e da História, de modo específico, os estudos ainda são incipientes⁶.

Foram estabelecidas três fases para a pesquisa: fase exploratória, em que se realizou a coleta de dados por meio de um formulário eletrônico, com questões semiestruturadas; fase das ações, que se deu por meio dos encontros do grupo, à medida que foi sendo propiciado um aprofundamento teórico por meio de discussões a partir de textos científicos selecionados e reflexões acerca dos problemas educacionais encontrados na prática docente; fase da avaliação, momento oportunizado para propor uma atividade prática, posto que os participantes do grupo tiveram a oportunidade de realizar a articulação entre campo teórico trabalhado nos encontros com a sua prática pedagógica.

A metodologia para o planejamento e a análise dos encontros do Grupo Colaborativo de Estudos foram os momentos preconizados pela Pedagogia Histórico-Crítica: a prática social como ponto de partida e de chegada do processo educativo; os momentos intermediários, perpassando pela problematização, pela instrumentalização e pela catarse (Saviani, 1984); a práxis educativa na articulação entre teoria e prática para o fazer pedagógico docente.

⁶ A exemplo disso, nos congressos nacionais da Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Escolar, que acontecem desde 2011, apenas em 2023 houve a inserção do EIXO 08) Ensino de História, Geografia, Filosofia e Sociologia, com 7 trabalhos inscritos. Anais disponíveis em: <https://fai1.uploads.s3.amazonaws.com/1/others/f4f1721fb36bc0e437560780021a9e2c3503ba98.pdf>.

Considerando os aspectos éticos para a participação dos professores no Grupo Colaborativo de Estudos e na pesquisa ao responderem os questionários, a pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil e analisada pelo Comitê de Ética em Pesquisa/UENP, tendo a aprovação por meio do parecer consubstanciado de número 5.171.270.

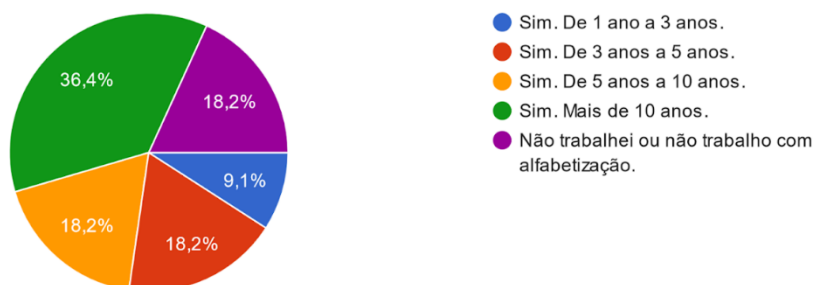
Resultados e discussão

A primeira questão analisada diz respeito ao tempo de experiência dos professores no âmbito da alfabetização. De acordo com as respostas do formulário, mais de 80% dos participantes afirmaram ter experiência nessa etapa de escolarização, como pode ser visualizado no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Tempo de experiência dos professores no âmbito da alfabetização

Você já trabalhou ou trabalha na primeira etapa dos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, com alfabetização? Qual é o seu tempo de experiência?

11 respostas



Fonte: Ramos e Ruckstadter (2022).

Essa questão é importante, pois indica que os participantes do grupo têm uma compreensão acerca do processo de alfabetização que se configura como objeto de trabalho dos docentes. É a partir desse cenário que se fazem necessárias discussões que envolvam o processo de aquisição da leitura e da linguagem escrita nos Anos Iniciais, no sentido de refletir coletivamente acerca dos problemas enfrentados nessa fase de escolarização.

Além de experiência no campo da alfabetização, os professores responderam outras questões relevantes. Todos afirmaram ter formação em nível de pós-graduação *Lato Sensu*. O

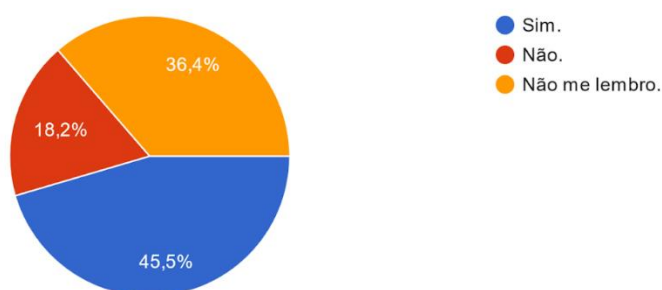
vínculo empregatício da maioria dos docentes é efetivo, o que demonstra haver certa estabilidade dos professores na rede.

Ao responderem sobre a questão referente ao conhecimento da Pedagogia Histórico-Crítica, quase metade dos participantes disse não ter conhecimento ou não se lembrar da teoria pedagógica norteadora da pesquisa. (Gráfico 2)

Gráfico 2 - Conhecimento sobre a Pedagogia Histórico-Crítica

Você conhece ou já ouviu falar na Pedagogia Histórico-Crítica?

11 respostas



Fonte: Ramos e Ruckstadter (2022).

A falta de conhecimento da Pedagogia Histórico-Crítica ou o fato de quase 50% dos professores não se lembrarem, dentre outros fatores, pode ser relacionada com a própria estrutura da sociedade de um modo geral e, em particular, com o modo pelo qual a educação é organizada a partir das ideias neoliberais implantadas no âmbito educacional, o que dificulta o avanço dessa teoria de caráter contra-hegemônico. Seja na formação inicial ou continuada, cada vez mais há a ênfase na prática. Sobretudo nas formações continuadas, são ofertados treinamentos para executar currículos prescritos e de metodologias consideradas “inovadoras”. Esse cenário está em consonância com os “[...] limites impostos pela estrutura social que se refletem na organização da educação brasileira, apresentando-se como desafios tanto ao próprio desenvolvimento da teoria como à sua apropriação por parte dos professores” (Saviani, 2018, p. 247). Este cenário deveser preciso momentos de reflexão pedagógica, com base em uma teoria que se coloca na resistência dessa realidade educacional emergida dos ideais neoliberais regidos por uma lógica do mercado.

Assim, a proposição de um Grupo Colaborativo de Estudos com o objetivo de apresentar a PHC objetivou colaborar com uma formação continuada crítica e que tem em seu horizonte assegurar a qualidade educacional aos filhos da classe trabalhadora, a socialização do saber sistematizado e ressaltar a relevância do professor para o processo de ensino-aprendizagem.

A Pedagogia Histórico-Crítica defende uma formação crítica e emancipatória no sentido de “[...] assegurar à classe trabalhadora, ou seja, à maioria da população brasileira uma educação voltada para seu desenvolvimento humano pleno” (Saviani, 2018, p. 251).

Com o propósito de compreender qual teoria pedagógica é hegemônica na prática educativa dos professores em relação à alfabetização, os participantes foram indagados sobre qual teoria embasava suas práticas. A resposta de boa parte deles foi que utilizavam o construtivismo como teoria norteadora para o processo educativo. Em outros casos, embora não tenham usado o termo construtivismo em suas respostas, percebe-se, implicitamente, que a orientação da prática pedagógica seria de base construtivista.

Essa mesma linha de observação segue referente à resposta dada pelos professores ao serem questionados acerca da concepção sobre alfabetização. Dentre tais respostas destacam-se:

É um processo de aquisição da leitura e escrita, embora a necessidade de ler e escrever não é igual para todas as crianças, a heterogeneidade precisa ser considerada (RESPOSTA – P1).

Apropriação do sistema escrito. Habilidade de dominar os códigos escritos, lendo, escrevendo e compreendendo (RESPOSTA – P6).

A alfabetização é o processo de compreensão do sistema de escrita alfabético, ler, decodificar os elementos que compõe (sic) a escrita. Neste processo, temos sucesso quando o aluno é inserido em um ambiente letrado, consegue compreender e fazer uso social da leitura e escrita (letramento) (RESPOSTA – P8).

A alfabetização é a base para uma educação construtivista, no qual as pessoas desenvolvem a leitura e escrita, a comunicação e os pensamentos, facilitando as suas práticas sociais (RESPOSTA – P10).

Identifica-se que a concepção de alfabetização indicada pelos professores está associada aos pressupostos da teoria construtivista. Mesmo sem a menção a esse termo, a construção dessas respostas remete, de maneira implícita, a essa teoria. Isso é justificável, tendo em vista

que o construtivismo tem sido inserido no contexto educacional brasileiro desde a década de 1980, tornando-se hegemônico no campo da alfabetização. Essa teoria passou a nortear as políticas públicas do campo educacional e, conseqüentemente, a formação dos professores (Mortatti, 2021).

Na questão seguinte, com o objetivo de analisar se ou como está sendo ensinada a disciplina de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica das escolas do município de Ipaussu, SP, foi perguntado aos professores se a disciplina de História pode contribuir para a formação da criança na fase da alfabetização.

Do total de respostas obtidas, 80% dos participantes afirmaram que o ensino de História pode contribuir para a formação do aluno nessa etapa de escolarização. Ao justificarem suas respostas, eles atribuíram a essa disciplina relevância na construção do conhecimento e um meio para o aluno se reconhecer como sujeito histórico na sociedade.

A disciplina de História pode potencializar o letramento na alfabetização, deixando de ser um processo de decifração de códigos para ser pautado em um contexto. Essas respostas são importantes e caminham em direção das proposições de Assis, Ruckstadter e Noda (2022, p. 14), ao pontuarem que:

Ensinar História para crianças tornou-se uma necessidade, mais do que um conteúdo a mais no currículo, pois essa disciplina prepara as crianças para a vida em sociedade. Esse ensino estimula a pensar, a ter autonomia, a refletir, a criticar, a conscientizar e, especialmente, a agir sobre a prática social de forma sistematizada e consciente. Quando os conteúdos de História são dados de forma direcionada e articulada, as crianças percebem que, à sua volta, tudo aquilo que vive e que se faz no mundo é um ato histórico. Sendo um ato histórico, portanto, também vem a ser um ato político, tornando possível que a criança se reconheça enquanto sujeito histórico [...].

Autores, como Cruz (2009) e Fonseca (2009a), da área do ensino de História, apesar de não terem como referencial a PHC, defendem o ensino desse conteúdo, desde os primeiros anos de escolaridade, ou seja, nos Anos Iniciais em uma perspectiva crítica. Além disso, em uma revisão integrativa como etapa inicial da pesquisa foi identificada uma lacuna de pesquisas que analisem o ensino de História nos Anos Iniciais com base na PHC (Ramos; Ruckstadter, 2021).

Como bem esclarece Cruz (2009, p. 85), o ensino de História nos Anos Iniciais:

[...] capacita os alunos para desenvolver uma consciência mais crítica e, ao mesmo tempo, humana. É saber que por meio do ensino de História é possível que os alunos possam estabelecer relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, relacionando o particular e o geral, dentro de uma perspectiva temporal. [...] É reconhecer-se pelos elementos que são comuns e tão diferentes em relação ao outro. É criar o senso de cidadania, de solidariedade e de respeito ao diferente. É reconhecer-se e ter admiração pelas conquistas humanas.

Após essas considerações, destacam-se as respostas dadas pelos professores acerca dos conteúdos de História a serem ensinados para alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em processo de alfabetização. Foram unânimes em reconhecer a importância dos conteúdos de História para os alunos que se encontram nesta etapa da escolarização, reconhecimento esse corroborado por Fonseca (2009a, p. 109), ao defender que é possível, sim, o ensino de História articulado com o processo de alfabetização.

[...] A tarefa de alfabetizar requer do professor conscientização política acerca do papel da história, da leitura e da escrita na construção de identidades e de uma sociedade democrática em que as pessoas de fato não tenham acesso apenas às vagas nas escolas, mas também aos saberes produzidos pela humanidade. Ler e escrever, compreender o mundo, é um direito universal. A educação histórica e a alfabetização são direitos básicos de cidadania, fundamentais, pois o homem que não sabe ler nem escrever, que não se situa no tempo e no espaço, deixa de usufruir ou encontra sérios obstáculos para usufruir, alcançar de forma plena outros direitos básicos como ir e vir, trabalhar, votar e ser votado e muitos outros.

Seguindo essa temática, foi perguntado aos professores sobre as possibilidades de se alfabetizar a partir dos conteúdos da disciplina de História. Todos eles afirmaram ser possível alfabetizar a partir dos conteúdos da disciplina de História. Essa questão é muito relevante, pois permitiu encontrar uma resposta para a questão norteadora da pesquisa. De acordo com os professores pesquisados e com respaldo nas contribuições de Fonseca (2009a, p. 110):

[...] é impossível alfabetizar a criança no sentido pleno, [...] sem que ela tenha a capacidade de ler o mundo, sem que ela receba formação histórica desde os anos iniciais. E é possível, sim, desenvolver as competências linguísticas da leitura e da escrita de forma articulada ao desenvolvimento das noções de história, sociedade, cultura, trabalho, cidadania, tempo e espaço.

Baseada no aporte teórico da Pedagogia Histórico-Crítica, esta pesquisa parte da compreensão de que a alfabetização significa apropriar-se da escrita, entendida como uma forma específica de objetivação humana (Martins; Marsiglia, 2015). Sendo assim, cumpre percorrer o caminho antecedente à linguagem escrita, ou seja, a linguagem oral, em que a palavra é tomada, a partir dos pressupostos vigotskianos, como unidade de análise da consciência (Franco; Martins, 2021).

Como fundamentação teórica, recorre-se aos trabalhos de Franco e Martins (2021) e Dangió e Martins (2018), que partem da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica e apontam caminhos para uma alfabetização sob o enfoque histórico-crítico. Articuladas com os pressupostos desses referenciais, as autoras concebem o processo de alfabetização como um instrumento de compreensão da realidade, abrindo possibilidades de apreensão do conhecimento de maneira crítica para superar a ordem econômico-social.

Para corroborar (ou não) essas afirmativas, os professores foram indagados sobre as possibilidades de ensinar os conteúdos da disciplina de História aos alunos não alfabetizados. Ou se era preciso estar alfabetizado para aprender os conteúdos dessa disciplina. Dentre as justificativas dadas pelos professores, têm-se:

Não é necessário estar alfabetizado para compreender os conteúdos de História, podemos trabalhar os assuntos na oralidade, em rodas de conversa, atividades práticas e vivências, o registro é importante, mas não é a única forma de sistematização (RESPOSTA - P2).

Não é necessário estar alfabetizado, pois da mesma forma que se traz histórias, contos, que abordam assuntos de universos diferentes, esses conteúdos podem ser introduzidos oralmente e as atividades podem ser adaptara-se (sic) a cada fase de aprendizagem (RESPOSTA - P6).

Sim, pois o ensino de história contribui para a construção de um aluno crítico, onde vai se envolvendo com os fatos e acontecimentos da realidade (RESPOSTA - P9).

A partir do conteúdo da disciplina de História posso instigar o pensamento, ensinando o conteúdo durante o processo de alfabetização. Acredito que a Disciplina de História potencializa o senso crítico e torna-se um elemento de conexão entre o mundo letrado e a realidade do aluno (RESPOSTA - P10).

Embasados nesses apontamentos, pode-se confirmar a hipótese inicial decorrente dos estudos de Fonseca (2009a, 2009b), que o ensino de História e a alfabetização são direitos

básicos de exercício da cidadania plena, pois o sujeito que não domina a leitura e escrita não consegue se situar no tempo e no espaço. De onde se conclui que “[...] não é necessário primeiro ensinar a ler e a escrever para somente depois iniciar os estudos em História. Ao contrário, a história de vida da criança, de sua família, de sua escola, de sua cultura, é a base para a aprendizagem significativa” (Fonseca, 2009a, p. 110).

Para verificar como (e se) estava sendo trabalhada a disciplina de História, os professores responderam como era organizado o tempo para se trabalhar com essa disciplina, visto que a carga horária destinada aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é bem reduzida. Constatou-se que a maioria dos docentes destina uma aula por semana para ensinar História, seguindo a Matriz Curricular para o Ensino Fundamental de Nove Anos - Ciclo I da rede municipal de ensino (Ipaussu, 2022).

Em relação aos materiais pedagógicos utilizados para preparar as aulas de História, os professores apresentaram respostas diversificadas. No entanto, dois itens em comum foram observados em todas elas. O primeiro refere-se ao uso da apostila, já que no município de Ipaussu foi adotado um sistema apostilado. O segundo está relacionado com o uso da internet para preparar as aulas, buscando por vídeos, músicas, atividades extras, mapas e pesquisas, dependendo do conteúdo abordado.

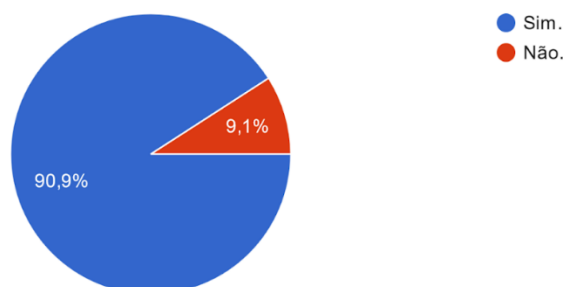
De acordo com as respostas é possível notar uma preocupação dos professores em diversificar as ferramentas e os materiais utilizados para planejar a prática pedagógica em relação ao ensino de História. Em algumas das respostas foi mencionado o uso de fotografias e objetos antigos para as aulas. Segundo Toth (2022, p. 83) “[...] no campo da História é desafiador trabalhar com estratégia imagética, como ferramenta e fonte de conhecimento histórico, possibilitando ao aluno uma didática mais atrativa e diversificada da prática docente”.

Ainda em relação ao tempo, uma outra questão foi feita aos professores sobre o impacto das avaliações externas na organização do tempo para cada disciplina e o tempo destinado ao ensino de História, o que gerou o Gráfico 3:

Gráfico 3 - Interferência das avaliações externas no tempo destinado ao Ensino de História

A preparação para as avaliações externas interfere no tempo destinado para o ensino dos conteúdos da disciplina de História?

11 respostas



Fonte: Ramos e Ruckstadter (2022).

O contexto de implementação das avaliações externas emergiu da adoção de políticas neoliberais e acordos globais para viabilizar a mercantilização da educação, entendida como “[...] um projeto político-ideológico da classe empresarial que se destina a reduzir o direito social à educação a mero serviço mercantil integrado à dinâmica do ‘mundo dos negócios’, envolvendo a produção da sociabilidade e o incremento do ciclo de reprodução do capital” (Martins; Pina, 2020, p. 17).

Com esses interesses, a implantação das avaliações externas está a serviço da composição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e este, como parâmetro para “qualificar a educação” em um contexto que exige cada vez mais produtividade, eficiência e eficácia das escolas públicas. Para isso, procuram instituir ações para “reduzir o trabalho educativo a treinamento de competências e habilidades consideradas úteis ao cotidiano dos estudantes” (Martins; Pina, 2020, p. 11).

No Brasil, a adoção desse:

[...] modelo de avaliação orientado pela formação *rankings* e baseado em provas padronizadas aplicadas uniformemente aos alunos de todo o país - por meio da “Provinha Brasil”, “Prova Brasil”, “ENEM”, “ENADE”, “Prova Paulista”, “Provão Paulista” e “SARESP” - está, na prática, convertendo todo o “sistema de ensino” numa espécie de “grande cursinho pré-vestibular”, pois todos os níveis e modalidades de ensino estão se organizando em função da busca de êxito nas provas (Saviani, 2020, p. 24).

Tudo isso em busca de resultados quantificáveis esvaziados de conhecimento, que geram competições entre escolas e municípios para divulgar seus *rankings* decorrentes de tais avaliações, reduzindo os currículos aos conteúdos mínimos, definidos segundo os interesses mercadológicos, como se essas práticas fossem indicativas de qualidade de ensino (Saviani, 2019).

Encontra-se, tanto na literatura quanto nas experiências relatadas pelos professores, a existência de possibilidades para se articular o processo de Alfabetização com o Ensino de História. Para essa articulação, recorreu-se aos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica uma das ferramentas para viabilizar a emancipação humana e a transformação social.

A linguagem escrita demanda um ensino formal, sistematizado, que garanta a todos os alunos a sua apropriação, tornando-se primeira exigência ao acesso à cultura letrada (Dangió; Martins, 2018; Franco; Martins, 2021; Marsiglia; Saviani, 2017; Martins; Marsiglia, 2015). Esse acesso à cultura letrada, por sua vez, é fundamental para acessar o conhecimento histórico produzido pela humanidade, a fim de construir noções essenciais de temporalidade nos Anos Iniciais.

Conclusão

Com base nas análises realizadas, foi possível identificar e debater o ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica na rede municipal de ensino da cidade de Ipaussu. A partir das respostas dos participantes, verificou-se a preocupação dos professores com o planejamento das aulas dessa disciplina, uma vez que há uma limitação de tempo para se trabalhar com o ensino de História, em virtude da necessidade de preparar os alunos para as avaliações externas, as quais priorizam a alfabetização e a matemática. Apesar desse apontamento, a maioria dos docentes respondeu que segue a matriz curricular do município e destina pelo menos uma aula por semana para o ensino dessa disciplina.

Ao articular o processo de alfabetização com o ensino de História, ampliam-se as possibilidades de os alunos se apropriarem dos elementos essenciais de acesso à sociedade letrada e dos conhecimentos sistematizados necessários para uma participação ativa na vida social. Saber ler e escrever e ter uma formação crítica por meio dos conhecimentos históricos proporciona ao aluno se situar como um sujeito com capacidade para refletir sobre sua realidade

e acerca de suas experiências sociais como um contínuo processo de transformação, e agir nessa realidade, engajado nas lutas por uma sociedade mais justa e igualitária. O ensino de História concomitante ao processo de aquisição da leitura e da escrita possibilita, em uma perspectiva histórico-crítica, mais que codificar e decodificar palavras. Viabiliza problematizá-las e contextualizá-las em produções individuais e coletivas.

Para finalizar, o trabalho realizado em parceria com os professores, em um espaço formativo como o Grupo Colaborativo de Estudos, aliado aos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, possibilitaram uma reflexão coletiva acerca dos problemas educacionais provenientes do campo de atuação articulados com a realidade objetiva. Refletir sobre as possibilidades de uma atuação efetiva em defesa de uma educação transformadora e possibilitar a aquisição do saber construído historicamente e acumulado pela humanidade a todos contribui para a construção do ser humano livre e universal, a partir de uma perspectiva emancipatória.

Referências

- ASSIS, G.A. de; RUCKSTADTER, V. C. M.; NODA, M. Ensino de História na formação das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: desafios e possibilidades. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 22, n. 00, p. e022015, 2022. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v22i00.8666523>
- CRUZ, G. T. D. A seleção de conteúdos e fontes e a importância do conhecimento histórico. In: SOUZA, D. dos S. CRUZ, G. T.D. *Fundamentos Teóricos e Práticos do Ensino de História*. Curitiba: IESDE, Brasil S.A., 2009.
- DANGIÓ, M. C. S.; MARTINS, L. M. *A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.
- DUARTE, N. *Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- DUARTE, N. A Pedagogia Histórico-Crítica e a Formação da Individualidade para si. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013.
- DUARTE, N. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a Pedagogia Histórico-Crítica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escolar*. 1. reimpr. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

FONSECA, S. G. *Fazer e ensinar História*. Belo Horizonte: Dimensão, 2009a.

FONSECA, S. G. É possível alfabetizar sem “história”? Ou ... Como ensinar história alfabetizando? In: FONSECA, S. G. (org.). *Ensino fundamental: conteúdos, metodologias e práticas*. Campinas, SP: Átomo & Alínea, 2009b, p.241-266.

FRANCO, A. de F.; MARTINS, L. M. *Palavra escrita: vida registrada em letras a alfabetização para além da Política Nacional de Alfabetização (PNA)*. Goiânia-GO: Phillos Academy, 2021.

GALVÃO, A.C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. *Fundamentos da Didática Histórico-Crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

IPAUSSU. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Ipaussu*. Ipaussu, SP, 2022. 37 p.

IVO, A. A.; HYPOLITO, Á. M. Políticas gerenciais em educação: efeitos sobre o trabalho docente. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 2, p. 365-379, maio/ago. 2015.

MARSIGLIA, A. C. G.; SAVIANI, D. Prática pedagógica alfabetizadora à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 22, n. 1, p. 3-13, jan./mar. 2017. DOI: <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v22i1.31815>

MARTINS, A. S.; PINA, L. D. Mercantilização da educação, escola pública e trabalho educativo: uma análise a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 20, p. 1-21, 2020. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v20i0.8657754>

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A.C. G. *As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita*. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MARTINS, L. M.; CARVALHO, B.; DANGIÓ, M. C. S. O processo de alfabetização: da pré-história da escrita a escrita simbólica. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 22, n. 2, maio/ago. 2018. p. 337-346.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MORTATTI, M. do R. L. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo – 1876/1994*. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2021.

PAULO NETTO, J.; BRAZ, M. *Economia política: uma introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2006.

PASSOS, L. F. Práticas Formativas em Grupos Colaborativos: das ações compartilhadas à construção de novas profissionalidades. In: ANDRÉ, M. (org.). *Práticas Inovadoras na Formação de Professores*. Campinas, SP: Papirus, 2016. p. 165-188.

RAMOS, L. A. *A importância do Ensino de História nos Anos Iniciais da Educação Básica: uma articulação entre o Ensino de História, Alfabetização e Pedagogia Histórico-Crítica*. 179 f. 2022.

Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho, 2022.

RAMOS, L. A.; RUCKSTADTER, V. C. M. A importância do ensino de história nos anos iniciais da educação básica: uma articulação entre Ensino de História, Alfabetização e Pedagogia Histórico-Crítica. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO PPED/UENP, 3, 2021. *Anais [...]*. Jacarezinho, 2021.

RAMOS, L. A.; RUCKSTADTER, V. C. M. *Roteiro para organização de Grupos Colaborativos de Estudos a partir da Pedagogia Histórico-Crítica*, 2022. Disponível em: <https://uenp.edu.br/mestrado-educacao-tcc-pe/trabalhos-de-conclusao-2022-2/24709-ligia-aparecida-ramos-1/file>. Acesso em: 04 out. 2024.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1984.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Marxismo, Educação e Pedagogia. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escolar*. 1. reimpr. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, D. Como avançar? Desafios teóricos e políticos da Pedagogia Histórico-Crítica hoje. In: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. de M. (org.). *Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas*. 1ª Edição Eletrônica. Uberlândia-MG: Navegando Publicações, 2018.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (org.). *A pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

TOTH, D. F. *A realidade local como objeto de aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: uma experiência a partir da Pedagogia Histórico-Crítica*. 140 f. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho, 2022.

Submissão: 30.03.2024.

Aprovação: 21.09.2024.