



Universidade  
Estadual de Goiás

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – UEG  
CÂMPUS LUZIÂNIA  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE LUZIÂNIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM GESTÃO,  
EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS (PPGET)

JADES DANIEL NOGALHA DE LIMA

**ENSINO DE HISTÓRIA: implicações do multiletramento nas concepções históricas de  
educação e literacia**

Luziânia-GO

2023

JADES DANIEL NOGALHA DE LIMA

**ENSINO DE HISTÓRIA: implicações do multiletramento nas concepções históricas de  
educação e literacia**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação, no Curso de Pós-Graduação em Gestão, Educação e Tecnologias (PPGET), da Universidade Estadual de Goiás (UEG).  
Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Andréa Kochhann.

Luziânia-GO

2023

L732e Lima, Jades Daniel Nogueira de

Ensino de História: implicações do multiletramento nas concepções históricas de educação e literacia / Jades Daniel Nogueira de Lima. – Luziânia, 2023.

179 f.

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Unidade Universitária de Luziânia como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Gestão, Educação e Tecnologias.

Orientador: Andréa Kochhann

1. Ensino de História. 2. Multiletramentos. 3. Educação Histórica. 4. Literacia Histórica. I. Kochhann, Andréa. II. Título.

CDU 930:37.02



## TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD/UEG)

Na qualidade de titular dos direitos de autor / autora, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, CsA n.1087/2019 sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data. Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor / autora.

### Dados do autor (a)

Nome Completo: **Jades Daniel Nogalha de Lima**

E-mail: [jades.daniel@gmail.com](mailto:jades.daniel@gmail.com)

### Dados do trabalho

Título: **ENSINO DE HISTÓRIA: implicações do multiletramento nas concepções históricas de educação e literacia**

### Tipo

( ) Tese (  ) Dissertação ( ) Dissertação e Produto Técnico Tecnológico (PTT) ( ) Tese e Produto Técnico Tecnológico (PTT)

Curso/Programa: **Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão, Educação e Tecnologias (PPGET)**

### Concorda com a liberação do documento:

[  ] SIM

[ ] NÃO

### Assinalar justificativa para o caso de impedimento e não liberação do documento:

[ ] Solicitação de registro de patente;

[ ] Submissão de artigo em revista científica; [ ] Publicação como capítulo de livro;

[ ] Publicação da dissertação/tese em livro.

Período de embargo é de **um ano** a partir da data de defesa, prorrogável por mais um ano. Em caso de não autorização, o período de embargo será de **até um ano** a partir da data de defesa, caso haja necessidade de exceder o prazo, deverá ser apresentado formulário de solicitação para extensão de prazo para publicação devidamente justificado, junto à coordenação do curso.

Luziânia, 02 de novembro de 2023



## TERMO DE APROVAÇÃO

**JADES DANIEL NOGALHA DE LIMA**

**ENSINO DE HISTÓRIA: implicações do multiletramento nas concepções históricas de educação e literacia**

Dissertação apresentada e aprovada em 11 de outubro de 2023, pela Banca Examinadora constituída pelos membros:

### BANCA EXAMINADORA

---

Dra. Andréa Kochhann Machado

Orientadora

**g vb** Documento assinado digitalmente  
CARLA CONTI DE FREITAS  
Data: 26/10/2023 23:07:45-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

---

Dra. Carla Conti de Freitas

Membro interno (UEG)

---

Dra. Marília Gago

Membro externo (Universidade do Minho – Portugal)

## AGRADECIMENTOS

*Agradeço a Deus, Pai maior celestial, por me permitir mais esta vitória.*

*À minha família, aos meus eternos, pai José Amadeu (in memoriam) e mãe Devanir Soares (in memoriam), por todos ensinamentos que me fizeram o ser humano que sou.*

*À minha amada, Cíntia Borges, incansável companheira de todos os momentos, exímia mulher, mãe e esposa, por todo seu apoio motivacional durante a minha trajetória acadêmica e, principalmente, pela revisão textual e sugestões ao longo desta pesquisa.*

*Aos meus filhos amados, Isis Manoela, João Daniel e Sophia, pelas brincadeiras, momentos de alegrias e de descontração, tão necessários para ver a vida com mais leveza e com a esperança de um futuro melhor.*

*À minha orientadora, Dra. Andréa Kochhann, minha gratidão pelo aprendizado e pelas vivências, por acreditar em mim e me fortalecer em minhas convicções no caminho que trilhamos juntos.*

*À banca de mestrado, composta pela professora Dra. Carla Conti, à qual sou grato pela sua generosidade em me conduzir a trilhar pelo caminho dos (multi)letramentos e literacias, e à professora Dra. Marília Gago, pelas suas importantes considerações no campo da História.*

*Aos professores de História da região de Santa Maria-DF, sujeitos colaboradores desta pesquisa, que aceitaram participar respondendo ao questionário presente no estudo de campo empírico.*

*À SEEDF, por permitir que eu me afastasse temporariamente do trabalho de sala de aula para me dedicar completamente a esta pesquisa.*

*À UEG, pelo oferecimento do PPGET e pela concessão da bolsa “pró-eventos”, o que me proporcionou apresentar parte desta pesquisa na Universidade do Porto, Portugal.*

*Aos professores da UEG e da UnB, por compartilharem conhecimentos tão ricos para o desenvolvimento desta pesquisa.*

*Aos colegas do mestrado, pelos diversos momentos de elucubrações provocadas durante as disciplinas cursadas dentro e fora do programa.*

*Ao grupo de estudos GEFOP, o qual me permitiu trocar experiências com os colegas.*

*Enfim, a todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para que esse trabalho fosse desenvolvido com sucesso!*

## Uma crônica para pensar o ensino de história

- Boa noite, professor. O senhor nos enviou seu currículo e como vamos necessitar de um professor de história para o ano letivo que começa, gostaria de trocar ideias. Responda-me, por favor. Por que gosta de ensinar História, caro mestre?

- Boa noite, senhor coordenador. Gosto de História pelos heróis que mudaram o mundo, encantam-me seus feitos e sua glória. Amo descrever batalhas, situando-as em seu tempo e nos lugares onde ocorreram. Gosto muito de datas, sempre tive enorme facilidade para memorizá-las...

- Diga-me, professor, para o senhor, o ensino de História é o relato de fatos e lembrança de datas? O senhor não costuma ver nos acontecimentos de agora uma dimensão temporal? Para o senhor, ensinar História não são episódios de construção de sociedades que nos faz refletir sobre situações locais, regionais, nacionais e mundiais? Suas aulas não conduzem os alunos a identificar semelhanças e diferenças entre culturas no espaço e no tempo, nas mudanças e permanências nos modos de se viver, de pensar e de fazer e nas heranças que as gerações deixam às outras?

Não senhor, diretor. Sou professor rigoroso e me oponho a essas modernidades que escondem os heróis e, valorizando os intercâmbios de ideias, sugerem formas diferentes de análises e interpretações. Para mim, História é “preto no branco”, vencedores e derrotados, heróis e bandidos!

- E suas aulas, professor? Como ensina História?

- Impondo silêncio, é claro. Mostrando que o professor sabe o que fala e por isso ao aluno outra tarefa não cabe senão ouvir e anotar. Sou contra o debate, oponho-me ao diálogo e insisto em mostrar o lugar que cabe ao aluno. Separo com energia e clareza o agora que não pertence a minha aula e o passado no qual sou especialista...

- O senhor, professor, conhece outras situações de aprendizagem além da exposição de fatos pelo professor? Assume o papel interdisciplinar de sua disciplina? Instiga a curiosidade de seus alunos, mostrando o ontem no agora e o agora em um possível amanhã? Avalia mais o progresso que os resultados de suas provas?

- Nada disso. Sou contra essas “perfumarias modernas” e mostro que bem saber é quem bem conhece os fatos, as datas e sua sucessão. Não animo reflexões, imponho verdades. Sou “pão, pão, queijo, queijo”. Para mim, aprender é guardar cada coisa em seu lugar. Posso considerar-me contratado, prezado coordenador?

- Apenas uma questão, querido mestre! Qual sua idade?

- Acabei a faculdade. Faço 23 anos na próxima semana. Por que pergunta, senhor coordenador?

- Apenas curiosidade, professor. Acho-o “velho” demais para minha escola. Neste espaço gostamos de jovens professores, ainda que muitos tenham, bem mais que o triplo de sua idade. Obrigado pela procura, o senhor está dispensado.

(SELBACH, 2010, p. 11-13, com adaptações.)

A todos os professores de História que acreditam, como eu, que a consciência histórica transforma mentes e que os multiletramentos no ensino de História são o caminho para que esta transformação aconteça.

**DEDICO**



“Só ensina História quem ousa descortinar horizontes”.

(NIKITIUK, 2012, p. 9)

## RESUMO

Esta dissertação tem como intuito principal a compreensão do ensino de História associado a abordagem dada ao *multiletramento* (NEW LONDON GROUP, 1996) como uma proposta pedagógica que visa ampliar as formas de ensinar e aprender a partir da diversidade de culturas, linguagens e tecnologias que caracterizam a sociedade contemporânea. A delimitação do tema se dá quanto ao uso dos multiletramentos por professores da disciplina de História nas escolas públicas, da região de Santa Maria-DF, a partir do ano de 2023. Diversos motivos de cunho pessoal, social e acadêmico justificam pesquisar o uso do multiletramento no ensino de História entre os docentes. O problema da pesquisa debruça-se em responder “Quais as implicações do multiletramento nas concepções históricas de educação e literacia?” O objetivo geral busca compreender as implicações do multiletramento nas concepções históricas de educação e literacia. Os objetivos específicos pretendem: (i) Mapear a temática pelo estado da arte; (ii) Historicizar o ensino de história no Brasil, apresentando a concepção tradicional e crítica de ensino de História; (iii) Discutir sobre as diferentes concepções teóricas do multiletramento e (iv) Analisar a concepção dos professores de História da rede pública da região de Santa Maria-DF. Caracteriza-se como pesquisa aplicada, qualitativa, documental, analítica, teórica e empírica, sendo bibliográfica com realização do estado da arte. Para o estudo, traçou-se um caminho metodológico inspirado no materialismo histórico-dialético, considerando as categorias da contradição, totalidade e mediação tomadas como referências teóricas e epistemológicas na compreensão do objeto, com pesquisa de abordagem qualitativa. Utilizou-se como procedimentos a pesquisa bibliográfica, para estabelecimento dos conceitos teóricos e metodológicos, e a pesquisa empírica, que analisou sua aplicação no ambiente escolar e de que forma esses conceitos são abordados na prática pedagógica docente. O embasamento teórico, no que se refere ao letramento, recorreu aos autores Soares (2012), Kleiman (1995, 2005) e Freire (1970, 2007). No que se refere aos *multiletramentos* The New London Group (1996), analisou-se os conceitos de diferentes autores dessa linhagem, dentre eles: Cope e Kalantzis (2022), Rojo (2012) e Street (1984; 2007). Para a articulação entre multiletramento e ensino de História centrou-se o debate nas concepções sobre o conceito de *consciência histórica* de Rüsen (2001), associado à literacia histórica ou letramento histórico, analisando-se o aspecto de diversos autores como Lee (2006), Barca (2006), Rocha (2021) e Gago (2016), como base para este estudo, procurando defender o ensino de História amplo, sustentado em diferentes eixos e dimensões, apoiado ao movimento historiográfico francês da Escola dos *Annales* e suas gerações, sobretudo mais próxima da Teoria, Pedagogia e da Didática da História em uma visão crítico-social em Burke (1997) e demais autores desse período. *A posteriori*, os multiletramentos coadunam-se com as implicações da formação e do trabalho docente. Nesta perspectiva, os autores como Nóvoa (1992, 1995, 2017), Cerri (2010, 2013, 2021), Caimi (2015), Schmidt (2009, 2012, 2019), Bittencourt (2008), Curado Silva (2011, 2017), Nikitiuk (2012), Guimarães (2012), Pinsky (1992) e Saviani (2011) definem e organizam os conceitos referentes à educação e ao ensino de História, bem como a historicidade da educação brasileira. Optou-se pelo estado da arte na CAPES em teses e dissertações usando-se o descritor “multiletramento em História”, nos últimos 10 anos, em mestrado e doutorado acadêmicos, em Ciências Humanas e Educação. A fase empírica foi aplicada por meio de questionário misto para os professores de História dos anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, da rede pública de Santa Maria-DF, em exercício no primeiro semestre de 2023. Conforme os resultados alcançados constatamos que as concepções dos professores estão em diferentes níveis de conhecimento e compreensão sobre o conceito de multiletramento no ensino de história.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Multiletramentos. Educação Histórica. Literacia Histórica.

## ABSTRACT

This dissertation has as its main purpose the understanding of the teaching of History associated with the approach given to multiliteracy (NEW LONDON GROUP, 1996) as a pedagogical proposal that aims to expand the ways of teaching and learning from the diversity of cultures, languages and technologies that characterize contemporary society. The delimitation of the theme is related to the use of multiliteracies by teachers of the discipline of History in public schools, in the region of Santa Maria-DF, from the year 2023. Several personal, social and academic reasons justify researching the use of the multiliteracy in history teaching among teachers. The research problem focuses on answering “What are the implications of multiliteracy in the historical conceptions of education and literacy?” The general objective seeks to understand the implications of multiliteracy in the historical conceptions of education and literacy. The specific objectives intend to: (i) Map the theme through the state of the art; (ii) Historicize the teaching of history in Brazil, presenting the traditional and critical conception of teaching history; (iii) Discuss the different theoretical conceptions of multiliteracy and (iv) Analyze the conception of history teachers in public schools in the region of Santa Maria-DF. It is characterized as applied, qualitative, documental, analytical, theoretical and empirical research, being bibliographic with state-of-the-art realization. For the study, a methodological path inspired by historical-dialectical materialism was traced, considering the categories of contradiction, totality and mediation taken as theoretical and epistemological references in the understanding of the object, with a qualitative research approach. Bibliographical research was used as procedures to establish theoretical and methodological concepts, and empirical research, which analyzed its application in the school environment and how these concepts are addressed in teaching pedagogical practice. For the theoretical basis, with regard to literacy, authors such as Soares (2012), Kleiman (1995, 2005) and Freire (1970, 2007) will be used. With regard to multiliteracies The New London Group (1996), analyzing the concepts of different authors of this lineage, among them: Cope and Kalantzis (2022), Rojo (2012) and Street (1984; 2007). For the articulation between multiliteracy and History teaching, the debate centered on the conceptions of the concept of historical consciousness by Rüsen (2001), associated with historical literacy or historical literacy, analyzing the aspect of several authors such as Lee (2006), Barca (2006), Rocha (2021) and Gago (2016), as a basis for this study, seeking to defend the broad teaching of History, sustained in different axes and dimensions, supported by the French historiographical movement of the Annales School and its generations, especially closer to Theory, Pedagogy and Didactics of History in a social-critical view in Burke (1997) and other authors of that period. A posteriori, the multiliteracies are consistent with the implications of training and teaching work. In this perspective, authors such as Nóvoa (1992, 1995, 2017), Cerri (2010, 2013, 2021), Caimi (2015), Schmidt (2009, 2012, 2019), Bittencourt (2008), Curado Silva (2011, 2017) , Nikitiuk (2012), Guimarães (2012), Pinsky (1992) and Saviani (2011) define and organize the concepts related to education and teaching of History, as well as the historicity of Brazilian education. The state of the art at CAPES was chosen in theses and dissertations using the descriptor “multiliteracy in History”, in the last 10 years, in academic masters and doctorates, in Human Sciences and Education. The empirical phase was applied through a mixed questionnaire to History teachers in the final years of Elementary and High School, from the public network of Santa Maria-DF, in office in the first semester of 2023. According to the results achieved, we found that the Teachers' conceptions are at different levels of knowledge and understanding about the concept of multiliteracy in teaching history.

**Keywords:** History Teaching. Multiliteracies. Historical Education. Historical Literacy.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro de Coerência.....	24
Quadro 2 - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2012 – 2022) .....	38
Quadro 3 - Base de dados, <i>string</i> de busca.....	41
Quadro 4 – Critérios de exclusão e inclusão .....	41
Quadro 5 - Diferenças entre a História Tradicional e a “Nova História” .....	73

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Dinâmica geral da pesquisa .....	25
Figura 2 - Representação esquemática dos métodos de identificação, triagem, elegibilidade e inclusão de trabalhos de revisão, adaptada de acordo com o PRISMA Flow Diagram. ....	43
Figura 3 - Estudos incluídos na pesquisa após análise crítica .....	44
Figura 4 - Mapa de Santa Maria-DF (RA XIII) .....	52
Figura 5 - Esquema: Quatro Tipos de Criação de Sentido Histórico .....	66
Figura 6 - Modos ou modalidades semióticas e alguns de seus componentes .....	81
Figura 7 - A emergência de um novo conceito (final séc. XX).....	83
Figura 8 - Ensino da língua escrita .....	84
Figura 9 - Didática da História .....	87
Figura 10 - matriz disciplinar de Jörn Rüsen.....	88
Figura 11 – As bases da “Nova BNC-Formação de Professores do MEC .....	106
Figura 12 - Proposta Formativa da BNC-Formação.....	107
Figura 13 – Quadro comparativo BNC-Formação .....	108
Figura 14 – Esquema dos níveis de competência no aprendizado de Jörn Rüsen.....	114
Figura 15 – Distribuição de gênero dos professores de história.....	122
Figura 16 – Faixa etária dos professores de história .....	123
Figura 17 – Relação das escolas na qual os professores de História estão atuando .....	123
Figura 18 - Tipo de vínculo dos professores de História com a SEEDF.....	124
Figura 19 – Segmentos de ensino dos professores de história no primeiro semestre de 2023 .....	125
Figura 20 – Situação de trabalho dos professores de história em relação à atuação em outra instituição de ensino .....	126
Figura 21 - Tempo de atuação dos professores de história.....	126
Figura 22 – Nível de formação dos professores de história .....	127
Figura 23 – Tempo desde a última formação dos professores de história.....	128
Figura 24 – Participação dos professores de história em eventos da área.....	133
Figura 25 – Frequência de participação dos professores de história em eventos da área.....	134

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- ABEH – Associação Brasileira de Ensino de História
- ANPUH – Associação Nacional de História
- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BNC – Formação – Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CAIC – Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
- CED – Centro Educacional
- CEE – Centro de Ensino Especial
- CEF – Centro de Ensino Fundamental
- CEI – Centro de Educação Infantil
- CEM – Centro de Ensino Médio
- CIL – Centro Interescolar de Línguas
- CINDACTA – Centro Integrado de Defesa Aérea e Controle de Tráfego Aéreo
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CRE – Coordenação Regional de Ensino
- DF – Distrito Federal
- EC – Escola Classe
- GEFOPI – Grupo de Estudos Formação de Professores e interdisciplinaridade
- LDB – Leis de Diretrizes e Bases
- MEC – Ministério da Educação
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- RIDE – Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno
- SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
- TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UEG – Universidade Estadual Goiás
- UNB – Universidade de Brasília
- UPIS – União Pioneira de Integração Social

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1 .....	26
JORNADA ACADÊMICA E CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA: uma discussão inicial .	26
1.1. Memorial acadêmico e profissional.....	26
1.2. O método Materialismo Histórico-Dialético .....	31
1.3. Um olhar sob o Estado da arte.....	37
1.4. Trajetória da pesquisa, procedimentos e instrumentos.....	48
1.5. O contexto da pesquisa, a região e os sujeitos da pesquisa .....	52
CAPÍTULO 2 .....	55
ENSINO DE HISTÓRIA: uma discussão conceitual .....	55
2.1 Concepções do ensino de História no Brasil .....	55
2.2 Concepção tradicional do ensino de História .....	61
2.3 Concepção crítica do ensino de História .....	69
CAPÍTULO 3.....	78
MULTILETRAMENTOS: uma discussão conceitual .....	78
3.1 Concepções teóricas do multiletramento e o conceito de literacia histórica .....	79
3.2 Concepções teóricas do multiletramento e da literacia histórica na formação docente ...	92
3.3 Concepções teóricas do multiletramento e da literacia histórica no trabalho docente ....	110
CAPÍTULO 4 .....	122
MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE HISTÓRIA: uma discussão empírica .....	122
4.1 Concepção sociodemográfica e profissional dos professores de História.....	122
4.2 Concepção do processo de formação continuada dos professores de História .....	128
4.3 Concepção pelas categorias emergidas .....	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	154
REFERÊNCIAS .....	160
APÊNDICES .....	170
APÊNDICE A – CRONOGRAMA.....	170
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES .....	171
APÊNDICE C –ESCOLAS DE SANTA MARIA - DF .....	179

## INTRODUÇÃO

Os multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996), conceito bastante relevante para profissionais da educação, tornaram-se indispensáveis àqueles que buscam sair da lógica de uma educação transmissiva para uma abordagem de múltiplas habilidades, com o uso de diferentes mídias (comunicativas, tecnológicas, linguísticas e culturais). Perante uma sociedade progressivamente mais dinâmica, a importância do crescimento e da diversidade cultural, provocada pelo mundo globalizado, desperta um novo olhar para as práticas de ensino. É nesse bojo que os multiletramentos no ensino de História sugerem a reflexão das novas formas de ensino-aprendizagem entre professores e alunos na contemporaneidade. Agregando, assim, ao ensino de História, enquanto prática docente, o objetivo de ampliar os métodos de ensino associados à reflexão crítica e à consciência histórica (RÜSEN, 2001). Nesse cenário, abordagens tradicionais de ensino abrem campo para novas práticas de metodologias diversas, levando o professor a refletir a respeito das suas implicações e do seu trabalho como docente.

Diante desse contexto, esta dissertação de mestrado buscou compreender, entre professores de História<sup>1</sup> da rede pública de ensino do Distrito Federal, como se desenvolve o uso de multiletramentos no ensino de História e quais as implicações do multiletramento nas concepções históricas de educação e literacia. Visto que, o ensino de História vem se transformando nas últimas décadas a fim de superar o que se denomina ensino “tradicional” da História. Para tanto, utilizou-se do conceito de multiletramentos no ensino de História, tema principal e objeto de estudo da presente pesquisa, propondo um diálogo entre as teorias de letramento<sup>2</sup>, Soares (2012), multiletramento<sup>3</sup>, Grupo Nova Londres (1996), o conceito de literacia histórica, Lee (2006), construída nos campos da pedagogia e da didática da História, perpassando por uma abordagem ligada intrinsecamente à perspectiva da teoria da consciência histórica, Rüsen (2001), ancorada ao pensamento interdisciplinar de “História Nova” proposto pela escola francesa dos *Annales*, Burke (1997). Freire (2007) nos instiga que ensinar exige

---

<sup>1</sup> Usou-se aqui a convenção gramatical de História, com agá maiúsculo, como referência à disciplina, e história, como referência aos processos vividos no tempo. Assim, quando falamos em história ensinada, referimo-nos a todos os processos de ensino e aprendizagem, não necessariamente vinculados à disciplina de História, nos quais o sentido do tempo é o tema e o conteúdo.

<sup>2</sup> O termo Letramento utilizado com o sentido que lhe é atribuído por Magda Soares. Para esta autora, Letramento (derivado do termo inglês *literacy*) refere-se à condição ou estado daquele que aprende a ler e escrever. Além disso, o termo engloba a inserção do indivíduo letrado nas práticas sociais de leitura, tendo como efeito consequências sociais, políticas, econômicas, cognitivas e culturais (SOARES, 1998).

<sup>3</sup> Os multiletramentos, conceito cunhado pelo Grupo de Nova Londres (GNL ou NLG) em seu manifesto de 1996, é uma perspectiva de letramento que considera a multiplicidade de linguagens (visual, verbal, sonora, espacial...) e a de culturas. (THE NEW LONDON GROUP, 1996).



reflexão crítica sobre a prática:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. (...) Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (FREIRE, 2007, p. 38)

Por este motivo, esta pesquisa se insere na área da Pedagogia e da Didática voltada ao ensino de História, aproximando as pesquisas e produções acadêmicas das práticas docentes nas escolas, de forma que as teorias e o conhecimento científico, desenvolvidos no interior da academia, possam ser utilizados em sala de aula e (re)construídos a favor do processo de ensino e de aprendizagem. Assim, apresenta um olhar multidisciplinar com relação ao ensino de História. Para tal, fez-se uma abordagem conceitual e crítica aos termos de letramento, multiletramento e letramento histórico, ressaltando que tais entendimentos estão em construção e sujeitos a constantes disputas, asseverando haver tendências predominantes em sua compreensão e sugerindo uma proposta pluralista de letramento histórico, em que o mesmo ocorre na relação com diferentes instâncias sociais, culturas escritas e históricas.

Levando em consideração o conceito de transposição didática como um processo de transformação de um saber científico ou acadêmico em um saber escolar ou didático, que possa ser ensinado e aprendido pelos alunos. Esse processo envolve adaptações, simplificações e seleções do conteúdo, levando em conta os objetivos pedagógicos, as características dos alunos e as condições de ensino.

Visto que, Schimdt (2021) defende que a transposição didática deve ser crítica e reflexiva, levando em conta os interesses, necessidades e realidades dos alunos e da sociedade. Propondo inclusive que a transposição didática seja um processo coletivo e colaborativo, envolvendo os professores, os alunos e os autores dos materiais didáticos,

Desta maneira, destaca-se a relevância desta pesquisa na compreensão de um ensino de História pautado na inter-relação dos multiletramentos no processo de ensino e suas implicações na formação e no trabalho docente a partir de uma percepção francesa, baseada na escola dos *Annales* e na tipologia alemã *hünseniana*. Para tanto, não se pretende, aqui, desconsiderar o saber construído no interior do ambiente escolar – trata-se, sobretudo, da soma dos saberes, da transposição do conhecimento científico para a prática em sala de aula de que trata a consciência histórica. A respeito da finalidade do ensino de História, Schmidt e Garcia (2003), em referência à Moniot (1993) traz a seguinte prestimosidade:

Pode-se propor ao ensino de História uma outra formulação sobre sua finalidade: levar progressivamente o aluno a reconhecer a existência da história crítica e da história interiorizada, a viver conscientemente as especificidades de cada uma delas a distinguir suas diferentes exigências e suas ligações inseparáveis. (p. 254)

Nessa vertente, propõe-se um ensino de História focado como processo relacionado ao ensino-aprendizagem numa vertente da consciência histórica proposta por Rüsen (2015) e compreendido por Lee (2006) como forma de promoção do conhecimento histórico no aluno. E considerando que o multiletramento é um conceito bastante relevante para profissionais da educação em busca de atualização e novas formas de estimular o aprendizado dos alunos, na contemporaneidade, ao contrário das técnicas pedagógicas tradicionais. Em suma, torna-se necessário arguir.

Primeiramente, é fundamental que se entenda o conceito de letramento. Conforme Soares (2012, p. 33), esse termo parece ter sido usado pela primeira vez no país no ano de 1986 por Mary Kato, no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. Segundo Soares (2012, p. 17), “Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno.”. Para tanto, Kleiman (1995, p. 19) o define como “um conjunto de práticas sociais que usa a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para fins específicos.”. Assim, torna-se importante perceber a necessidade do ser letrado para a sociedade contemporânea, como uma conquista da cidadania, pois o indivíduo letrado é capaz de se instruir por meio da leitura e se libertar.

A partir desta concepção, surgem os multiletramentos, conceito difundido pelo Grupo de Nova Londres (*The New London Group* ou GNL) em seu manifesto de 1996, como uma perspectiva de letramento que considera a multiplicidade de linguagens (visual, verbal, sonora, espacial...) e a de culturas. Dessa maneira, alfabetização, letramento e multiletramento são indissociáveis, pois percorrem caminhos que ajudam a construção do conhecimento, mas cada um deles tem sua missão importante na língua, visto que alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever; letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita e multiletramento são textos compostos de muitas linguagens e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas para fazer significar e ressignificar.

À luz de Burke (2017), o conhecimento armazenado em livros e manuscritos, que já foi à outrora a forma mais prestigiada de saber, destacava-se como conhecimento dominante, no qual todos os outros ficavam subordinados a ele. Todavia, na atualidade, vivemos num sistema de conhecimento policêntrico, somos bombardeados por inúmeras informações, de diversas

fontes. Entretanto, torna-se cada vez mais evidente a necessidade de filtrar as informações e, neste sentido, a importância do papel do professor é imprescindível.

Diante desses tensionamentos, o historiador Burke (2017) analisa ainda a sociedade contemporânea e a noção de conhecimento, fazendo uma interessante analogia. Para ele, informação é algo relativamente cru. Conhecimento, em relação à informação, é algo cozido, que teve tempo de ser processado. Processar significa verificar, classificar, sistematizar. E o produto final de tudo isso é a sabedoria.

Neste sentido, a escola não pode mais ser vista como a única fonte do saber. A escola não é uma transmissora de informações, ela deve assumir a postura de desenvolver a capacidade crítica de seus alunos. Na “nova escola” necessária para nossos dias, os alunos devem agir como sujeitos e não como recebedores de informações. Logo, se pretendemos ter uma “nova escola”, faz-se necessário um “novo professor”. Tornar o aluno protagonista não quer dizer que não haverá mais espaço para o professor, ele só terá de se adaptar às novas exigências do mundo contemporâneo.

Neste quesito, o papel do professor, que antes consistia apenas como dono e transmissor de conhecimento, de forma centralizada, e em um sentido hierárquico, também mudou e está ficando para trás. Conseqüentemente, a maneira de adquirir conhecimento, nos dias de hoje, faz com que o professor procure métodos de ensino eficazes à nova geração, não desvalorizando ou substituindo a sua função, mas proporcionando novas maneiras para que se produza o conhecimento. Todavia, apesar da “democratização” no acesso à informação, proporcionada pelo uso da tecnologia, isso não se tornou sinônimo de absorção de conhecimento.

A sociedade contemporânea está cada vez mais imersa em um acelerado e sucessivo processo de desenvolvimento tecnológico, o qual exige, em contrapartida, uma contínua atualização dos indivíduos sobre os novos meios e produtos advindos desses avanços no quais, intrinsecamente, o aluno, o professor e a escola estão submersos.

Diante dessas mudanças, a escola pública, como uma das principais instituições socialmente encarregadas de colaborar para a construção da cidadania, como esclarece Rangel (2010), não poderia deixar de atuar no sentido de mediar o contato dos alunos com as novas tecnologias e novas culturas, propiciando uma visão crítica e analítica acerca do mundo no qual estamos inseridos.

Concomitante a essas inúmeras transformações ocorridas na sociedade contemporânea nos últimos tempos, os avanços tecnológicos vêm alterando, também, as formas de ensino-aprendizagem. Desta forma, “(...) as concepções atuais sobre aprendizagem mostram que a ação de ensinar pode provocar diferentes tipos de aprendizagem.” (KACHAR, 2001, p. 33). Martins

(2019, p.8). conceitua que o historiador “Rüsen considera a didática em duas dimensões: a tradicional, voltada para o sistema escolar institucionalizado, e a genética, social, em que pensar o tempo vivido se faz no dia-a-dia, por um sem número de meios.” Diante dessa relação de ensino-aprendizagem, Bergmann (1990, p. 29), em referência a Jeissmann, ressalta a relação da Didática da História com a consciência histórica “[...] o caráter efetivo, possível e necessário de processos de ensino e de aprendizagem e de processos formativos da História. Nesse sentido [...] se preocupa com a formação, o conteúdo e os efeitos da consciência histórica”.

No tocante à questão da interdisciplinaridade, que foi pensada e esteve presente desde o início das reflexões a respeito da revista Escola dos *Annales*, e é apontada por historiadores como Peter Burke, que destaca a revista, originalmente chamada de *Annales d'histoire économique et sociale*, com o propósito de ser “o porta-voz, melhor dizendo, o alto-falante de difusão dos apelos dos editores em favor de uma abordagem nova e interdisciplinar da história”, surge uma grande inovação na forma de pensar e interagir a História com as outras ciências humanas. Apesar de ser uma inovação dos *Annales*, Revel (1989, p. 18) afirma que “os metódicos já vinham buscando aproximação da história com outras ciências sociais”.

Para tanto, não obstante, torna-se importante o entendimento do conceito – literacia:

O termo literacia é importado da literatura anglo-saxônica (*literacy*) e diz respeito ao “conjunto das habilidades da leitura e da escrita (identificação das palavras escritas, conhecimento da ortografia das palavras, aplicação aos textos dos processos linguísticos e cognitivos de compreensão) (MORAIS, 2013, p. 4).

À luz de Peter Lee (2006), um novo conceito surge a partir deste entendimento de literacia histórica como definição que dialoga principalmente com o campo da Teoria da História e o da Didática da História, tendo como principal interlocutor o alemão Jörn Rüsen, que para preencher um espaço vazio neste debate indaga:

Uma primeira exigência da literacia histórica é que os alunos entendam algo do que seja história, como um “compromisso de indagação” com suas próprias marcas de identificação, algumas ideias características organizadas e um vocabulário de expressões ao qual tenha sido dado significado especializado: “passado”, “acontecimento”, “situação”, “evento”, “causa”, “mudança” e assim por diante” (LEE, 2006 p. 136).

Nessa perspectiva, Lee (2006) pensa a literacia histórica como uma forma de promover o conhecimento histórico no aluno. E a expressão literacia ganharia aspectos linguísticos supostamente mais abrangentes neste conceito, Barca (2006). Desta maneira, “Ler” estaria relacionado diretamente com leitura do mundo da vida e sua relação constitutiva com o conhecimento construído pelo sujeito. Portanto, a literacia histórica teria como principal função operacional instrumentalizar o aluno no transcurso do aprendizado histórico, fomentando sua

consciência e sua capacidade de lidar com o tempo e os processos históricos de forma crítica.

Ao se escrever sobre os aspectos da formação docente no ensino de História, faz-se imprescindível ressaltar que, desde o início do século XIX, período da formação do Estado Nacional brasileiro, essa disciplina era trabalhada nas escolas com a função de legitimar a memória da elite brasileira, interessada em referendar os grandes homens, construir os seus heróis e narrar as batalhas que marcaram aquele período histórico. A essa luz, o conteúdo de tal disciplina não oferecia instabilidade ao sistema. Muito pelo contrário, contribuía para sua afirmação. Nadai (1992) destaca que “a história como disciplina escolar autônoma surgiu nos fins do século XIX, na Europa, imbricada nos movimentos de laicização da sociedade e de constituição das nações modernas.” (p. 23).

É papel do professor desenvolver estratégias para criar condições que o aluno produza conhecimento próprio, reconstruindo o socialmente produzido. Para isso, o professor também precisa ser autor e elaborador de argumentos que fundamentem e concretizem sua ação profissional. Professor é o profissional da aprendizagem, Demo (2012). Conseqüentemente, a partir do ensino, objetiva que seus alunos aprendam, ressignificando o conhecimento. Ensino provocativo, indutor de pesquisas e da busca do conhecimento de forma sistematizada. Não professor “instrucionista”, “auleiro”, Demo (2012). Países que avançaram em educação com reconhecimento internacional investiram e seguem investindo no professor, em especial em sua formação inicial e continuada, bem como na remuneração coerente com o trabalho que realiza. (AKIBA; SCRIBER, 2007; DARLING-HAMMOND *et al.*, 2009).

Segundo Nóvoa (1995), estar em formação demanda investimento pessoal, em trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios com vista a construções da identidade profissional. Esse autor assume uma perspectiva crítico reflexiva de formação e indica que “os momentos de balanço respectivo sobre os percursos pessoais são momentos em que cada um produz a “sua vida”, “sua profissão”. Significa que se o professor tiver oportunidade de refletir sobre os seus próprios pensamentos (metacognição) e sobre suas ações em situações sistematicamente planejadas para isso, interagindo com colegas, parceiros da mesma empreitada, o professor pode ir se reconstruindo como profissional, adequando seu trabalho, potencializando as aprendizagens, dele e dos alunos. No processo contínuo de formação, os professores têm oportunidade de compreender o contexto no qual estão inseridos e também a si mesmos, pessoas portadoras de necessidades e desejos, limitações e possibilidades, inseridas em relações sociais, vivendo sua experiência numa estrutura social mais ou menos restritiva. Nesse processo de idas e vindas, de atalhos e bifurcações, os professores vão se formando, vão tecendo, no dizer de Nóvoa (1995), maneiras de ser e estar na profissão.

Por outro lado, tem-se o exemplo claro para o ensino de História, sobretudo no sentido de substituir uma visão demasiadamente política e institucional da História, que caracterizava as correntes anteriores, por uma História mais vasta, que incluísse todas as atividades humanas; uma perspectiva da História menos ligada à narrativa dos acontecimentos e mais ligada à análise das estruturas. A exemplo de Morais (2020, p. 16), “relacionar a experiência do indivíduo no tempo e espaço para compreensão do presente é uma importante característica da consciência histórica”. Assim, diante desta experiência, torna-se palpável “a possibilidade de uma formação docente pautada no desenvolvimento da consciência histórica”.

A partir destas experiências e inquietações, foi possível expressar o problema de pesquisa em forma de questão, que se apresenta da seguinte maneira: “Quais as implicações do multiletramento nas concepções históricas de educação e literacia?” Diante desta indagação, surge a hipótese de que os professores de História que utilizam a perspectiva dos multiletramentos com ênfase na multimodalidade diversificam a sua prática docente promovendo a diversidade cultural, linguística, semiótica e o pensamento crítico à luz do letramento histórico.

Esta indagação conduz a duas direções: Pressupondo-se que o professor conheça o conceito e as aplicações do letramento, em sua modelagem histórica, poderá utilizá-lo de forma planejada e com propósito ao seu desenvolvimento, ou fazer uso dele de forma inconsciente, não intencional ou, ainda, não o incluir em seu trabalho enquanto professor de História. Por outro lado, pressupõe-se que o professor desconheça a teoria da História desenvolvida sobre a consciência histórica e, portanto, não a utiliza ou, mesmo que o professor desconheça a consciência histórica, ela esteja presente em suas atividades de forma inconsciente. Ainda que esta pesquisa não se trate de uma tese, pressupõe-se que, se o docente tem sua formação alicerçada a partir de um letramento que aborde o estudo da consciência histórica, o ensino de História por ele desenvolvido será realizado numa perspectiva de formação da consciência histórica.

Diante dessas informações, o objetivo geral desta pesquisa foi o de compreender as implicações do multiletramento nas concepções históricas de educação e literacia. Para se chegar a esta análise, buscou-se os objetivos específicos: (i) Mapear a temática pelo estado da arte; (ii) Discutir sobre as diferentes concepções teóricas do multiletramento; (iii) Historicizar o ensino de história no Brasil, apresentando a concepção tradicional e crítica de ensino de História e (iv) Analisar a concepção dos professores de História da rede pública da região de Santa Maria-DF.

Neste contexto, a pesquisa se estruturou em cinco capítulos, considerando o objeto, a delimitação, a pergunta problema, os objetivos (geral e específicos), o método e a metodologia estabelecidos. Além das considerações finais, referências, apêndice e anexos.

No capítulo I, apresenta-se a jornada acadêmica e a construção metodológica, com o desenvolvimento do memorial acadêmico profissional, destacando a metodologia abordada propínqua ao materialismo-histórico dialético, além de evidenciar o estado da arte como “um instrumento de pesquisa que pode ser muito utilizado e pode ser feito por um mapeamento dos trabalhos já produzidos sobre a temática em questão (...)” (KOCHHANN, 2021, p. 45). Neste caso, tal instrumento foi construído a partir do levantamento dos trabalhos coletados nas plataformas: Google Acadêmico, SciELO (Scientific Electronic Library Online) e BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e, posteriormente, nos Periódicos da Capes, nos quais se estabeleceu uma relação entre multiletramentos e ensino de História, discutidos a partir das pesquisas e trabalhos encontrados, considerando a relevância desta pesquisa diante dos trabalhos compatíveis. Por fim, este primeiro capítulo aborda os sujeitos da pesquisa.

No capítulo II, são discutidas diante da historiografia do ensino de História, visões antagônicas entre a concepção tradicional e crítica no ensino de História. Tendo como base o movimento historiográfico francês da Escola dos *Annales* e suas gerações seguintes, evidenciadas por Burke (1997) e demais autores decorrentes dessa escola e precursores da “Nova História”. Diante disso, retoma-se aspectos das discussões entre os historiadores e professores em face da consciência histórica como uma nova preocupação da Didática da História. Para a articulação entre esses eixos, baseou-se o debate nos autores Nadai (1992) apresentando a historiografia brasileira, Bourdê e Martin (2021) sobre as escolas históricas, Cerri (2010, 2013, 2021), Nikitiuk (2012), Pinsky (1992) e Bittencourt (2008) envolvendo ensino de história, consciência histórica nas concepções didáticas na contemporaneidade.

Por conseguinte, no capítulo III o propósito é o de analisar abstrações a respeito do erguimento da temática, a partir de uma discussão conceitual dos *multiletramentos* (THE NEW LONDON GROUP, 1996), analisando os conceitos de diferentes autores dessa linhagem, dentre eles: Cope e Kalantzis (2022), Rojo (2012) e Street (1984; 2007). Desta maneira, e partindo das concepções teóricas do letramento com Kleiman (2005), Soares (2012), Freire (2007). Para a discussão teórica, foram elencados autores como Lee (2006), Rüsen (2001) e Strett (2007) na discussão de letramento histórico, sobre o ensino de história Ribeiro e Anastácia (2006), e a respeito de história digital, Lucchesi e Maynard (2021).

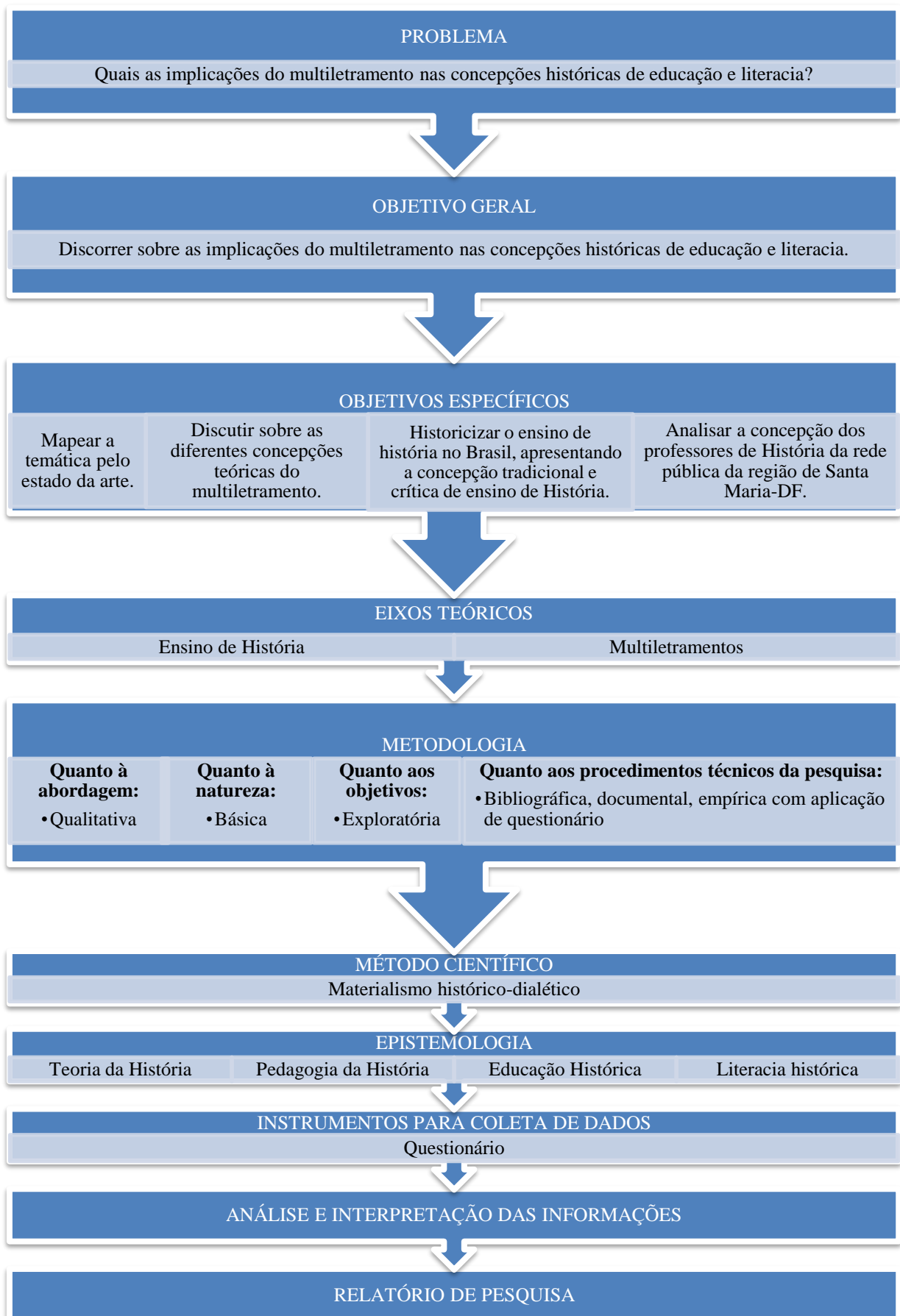
Por fim, no capítulo IV aborda-se a parte empírica, apresentando a análise de dados obtidos, correlacionando-os aos multiletramentos, ao ensino de História e à formação e ao trabalho docente. Para uma compreensão objetiva e clara das concepções e perspectivas metodológicas adotadas neste estudo, apresenta-se, a partir do esquema a seguir (Figura 1), um quadro de coerências e, posteriormente, o resumo da trajetória escolhida nesta pesquisa.

Quadro 1 - Quadro de Coerência

<b>QUADRO DE COERÊNCIA</b>			
ENSINO DE HISTÓRIA: implicações do multiletramento nas concepções históricas de educação e literacia			
<b>OBJETO</b>	<b>DELIMITAÇÃO DO OBJETO</b>	<b>JUSTIFICATIVA</b>	
Multiletramentos	O uso do multiletramento por professores de História, nas escolas públicas de Santa Maria-DF, a partir do ano de 2023.	Os desafios existentes na docência do ensino de História chamaram atenção do pesquisador.	
<b>PROBLEMA</b>		<b>OBJETIVO GERAL</b>	
Quais as implicações do multiletramento nas concepções históricas de educação e literacia?		Compreender as implicações do multiletramento nas concepções históricas de educação e literacia.	
<b>INDAGAÇÕES</b>	<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>METODOLOGIA e INSTRUMENTOS</b>	<b>BASE TEÓRICA</b>
O que se tem disponível e a preencher a respeito dessa temática?	(i) Mapear a temática pelo estado da arte;	Bibliográfica / Estado da Arte	Capes, Google Acadêmico, SciELO (Scientific Electronic Library Online) e BDTD.
Diante da historiografia do ensino de História e de visões antagônicas, como são apresentadas a concepção tradicional e crítica no ensino de História?	(ii) Historicizar o ensino de história no Brasil, apresentando a concepção tradicional e crítica de ensino de História;	Bibliográfica	Nadai (1992), Burke (1992, 1997, 2017), Rüsen (1987, 2001, 2015, 2019), Bourdê e Martin (2021), Cerri (2010, 2013, 2021), Nikitiuk (2012), Pinsky (1992) e Bittencourt (2008).
Como se conceituam as diferentes concepções teóricas acerca do multiletramento?	(iii) Discutir sobre as diferentes concepções teóricas do multiletramento;	Bibliográfica	Kleiman (1995, 2005), Soares (2012), Freire (1970, 2007), The New London Group (1996), Cope e Kalantzis (2022), Rojo (2012), e Street (1984; 2007).
Como se dá a concepção dos professores de História da rede pública de Santa Maria-DF?	(iv) Analisar a concepção dos professores de História da rede pública da região de Santa Maria-DF.	Bibliográfica / Empírica / Aplicação de questionário	Nóvoa (1992, 1995, 2017), Cerri (2010, 2013, 2021), Schmidt (2009, 2012, 2019), Bittencourt (2008), Caimi (2015) e Curado Silva (2011, 2017)



Figura 1 - Dinâmica geral da pesquisa



## CAPÍTULO 1

### **JORNADA ACADÊMICA E CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA: uma discussão inicial**

O presente capítulo interpela questões relativas à jornada acadêmica e à construção metodológica que fomentou a elaboração do projeto de pesquisa. Aborda o desenvolvimento do memorial acadêmico profissional, destacando a metodologia abordada aproximada ao materialismo-histórico dialético. São apresentados também o Estado da Arte, que se configura como ação necessária para encontrar lacunas, o que se encontra disponível e a ser preenchido a respeito desta temática, quais trabalhos dialogam sobre o objeto e para avançar na discussão. Para tanto, foi realizado o mapeamento e análise dos trabalhos encontrados e a produção científica veiculada em periódicos indexados nos bancos de dados Google Acadêmico, SciELO (*Scientific Eletronic Library Online*) e BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e, posteriormente, nos Periódicos da CAPES.

Por conseguinte, são elencadas as questões relativas à trajetória da pesquisa, que demarcou o caminho escolhido para o desenvolvimento do trabalho, associada aos procedimentos e instrumentos escolhidos, relativamente o contexto da pesquisa e, respetivamente, os sujeitos da pesquisa, partindo da problemática e discutindo, além dos procedimentos metodológicos, o método que norteia a presente investigação.

Por fim, apresentam-se as características da pesquisa, como sendo: aplicada, qualitativa, analítica, teórica e empírica, sendo bibliográfica com realização do estado da arte. Assim, para este estudo, traçou-se um caminho metodológico inspirado no materialismo histórico-dialético, considerando as categorias da contradição, totalidade e mediação tomadas como referências teóricas e epistemológicas na compreensão do objeto, com pesquisa de abordagem qualitativa, numa concepção crítica de letramento histórico, tendo como ponto de partida a organização do estado da arte, que compreende o levantamento de publicações e estudos já realizados sobre as categorias principais desta pesquisa: multiletramentos e ensino de história.

#### **1.1. Memorial acadêmico e profissional**

Essa pesquisa busca se inserir no conjunto de pesquisas realizadas com o propósito de apoderar-se do uso do multiletramento por professores de História, nas escolas públicas de Santa Maria-DF, a partir do ano de 2023. Os desafios existentes na docência do ensino de

História chamaram atenção do pesquisador, pois no decorrer dos quase 20 anos de atuação por diferentes regionais de ensino, percebeu que as problemáticas do ensino se repetiam.

A trajetória acadêmica percorrida por este pesquisador foi decisiva no desenvolvimento do que se constituiu a problemática desta pesquisa. O tempo de atuação no “chão da sala de aula” permitiu capturar algumas particularidades com relação ao ensino na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, em especial as implicações da formação e do trabalho docente para o multiletramento no ensino de História, dos professores da rede pública da região de Santa Maria-DF. Nessa linha de considerações, a justificativa pessoal reside na possibilidade de abordar a temática visando a ampliar a discussão do trabalho docente na rede pública de ensino, lugar de diferentes contradições, disputas e indefinições.

Sob a perspectiva acadêmica, a trajetória debruçada sobre a temática do multiletramento iniciou-se, à época, no meu Trabalho de Conclusão de Curso em Especialização em Letramento e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais da Universidade de Brasília – UnB, no ano de 2015, fazendo com que eu percebesse a escassez de pesquisas com tal abordagem. Desta maneira, este trabalho se justifica em razão da pequena quantidade de produções científicas acerca do objeto e da necessidade de aproximação do ensino de História com outras áreas dos conhecimentos. Uma das hipóteses para a escassez de trabalhos relacionados ao multiletramento em História reside na aproximação da origem do conceito ligado à língua portuguesa.

Essa pesquisa se insere na área da Pedagogia e da Didática da História voltada ao ensino de História, aproximando as pesquisas e produções acadêmicas das práticas docentes nas escolas, de forma que as teorias e o conhecimento científico, desenvolvidos no interior da academia, possam ser utilizados em sala de aula e (re)construídos em favor do processo de ensino e de aprendizagem.

Cursei todo meu Ensino Fundamental e Médio na rede pública de ensino de Ceilândia, especificamente no bairro do Setor P Sul, no Distrito Federal. Lembro-me de ter ingressando na escola já sabendo ler e escrever, talvez em razão de ser o caçula de uma família de três filhos, na qual o incentivo ao estudo era sempre constante. Apesar de todas as dificuldades e precariedades de se morar na periferia, meus pais acreditavam que a educação era a alternativa para transformação.

Ao final do ensino médio, em 1994, fui em busca de emprego, pois cursar uma faculdade parecia ser um sonho distante, e isso não era a prioridade naquele momento, já que era preciso ajudar nas despesas da família. Tendo um pai garçom e uma mãe dona de casa, o orçamento para se manter cinco pessoas era alto, e, então, todos os filhos tiveram de adentrar logo no

mercado de trabalho. Mesmo tendo iniciado a vida profissional muito jovem, o sonho de cursar uma faculdade ainda era real em mim, e assim, eu e minha irmã resolvemos prestar vestibular juntos na mesma faculdade, eu para História, ela para Economia, e para nossa felicidade, fomos aprovados! Estava aberta uma nova possibilidade, e realmente as portas se abriram! Todavia, estudar e trabalhar para manter o sonho de cursar o ensino superior não foi fácil. Por ser uma faculdade particular, passei grandes apuros financeiros para o transporte e a alimentação no local, pois após o dia todo no trabalho, eu já ia direto para a faculdade, além de que, muitas vezes, me vi privado também de condições para a aquisição de livros, e tive que me valer de cópias destes para ter acesso ao conhecimento.

Ainda na graduação, na faculdade União Pioneira de Integração Social-DF (UPIS), de 1998 a 2002, a preocupação voltava-se aos métodos de ensino tradicionais dos professores e se estes promoveriam uma visão ampla da História, o que implicaria numa formação docente multimodal. E mesmo antes da conclusão do curso, já atuando em sala de aula, percebi a difícil tarefa de como era ensinar História quando os alunos a percebiam, tão somente, como disciplina voltada ao estudo e registro do passado.

A compreensão da importância como ser pensante reflexivo, ou seja, “agente da História”, diante da percepção de si mesmo como parte da História ensinada e na possibilidade de buscar novas formas de análise de um mesmo fato, foi um dos motivadores dos estudos do ensino desta disciplina. Desta forma, o trabalho final da graduação trouxe as diferentes análises interpretativas de diversos autores sobre a pré-história brasileira.

Ao fim da graduação, as atividades docentes e os desafios como futuro professor de História, recheados de obstáculos e de ideias no processo de formação, que antes pareciam ser de ordem teórica, se materializam na atuação efetiva enquanto docente, e novas problemáticas de ordem prática assumiram o contexto de sala de aula. O desinteresse dos alunos pela disciplina de História, expressada em questionamentos como “Por que e para que estudar História?”, me direcionou a pesquisar novas metodologias de ensino. E nessa busca por compreender novas formas de ensino-aprendizagem, a necessidade de aprimorar a metodologia do ensino de História me aproximou do campo do *lato sensu*, o que resultou, em 2005, pela Faculdade São Luís de Jaboicabal-SP, na especialização em metodologia do ensino de História, proporcionando o aprofundamento em novas metodologias que pudessem promover o processo docente de forma mais ampla e me aproximando da teoria da história, especificamente do movimento historiográfico francês da escola dos *Annales*, em Burke (1997).

Na busca por perscrutar novas metodologias que pudessem despertar e motivar a prática docente e, conseqüentemente, a aprendizagem discente, busquei me distanciar das técnicas

pedagógicas tradicionais, e nesse caminho contrário, tive contato com o conceito dos multiletramentos, já em 2014, em outra formação *Lato Sensu*, voltada especificamente para os Letramentos e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais (6º ao 9º ano). A busca por um método de ensino que envolvesse os alunos e os inspirassem a aprender História fortaleceu o desejo de retornar à Universidade, a fim de encontrar elementos que pudessem auxiliar no ensino em sala de aula, permitindo ao educador conectar a História ao seu cotidiano.

Neste novo contexto, vi a praticabilidade de ampliar os métodos de ensino, diante de um mundo contemporâneo repleto de informações, e para além das abordagens comuns de leitura e escrita praticadas nas escolas e muitas vezes tão distantes da realidade dos alunos no presente, gerar novas possibilidades, a partir do que era perceptível aos alunos, tomando como ponto de partida a História local, tendo como instrumento de estudo pesquisa empírica realizada com 32 professores de escola pública, do Centro de Ensino Fundamental 418 de Santa Maria-DF, com o propósito de investigar como os professores de História e de outras áreas utilizavam-se de multiletramentos na sua prática docente.

O problema foi, assim, construído sobre esses pontos de origem, principalmente da prática em sala de aula diante das questões dos alunos, bem como da necessidade de estudar história, que eles viam como uma disciplina voltada para a memorização enraizada no passado; assim como na busca de métodos e metodologias que se aproximassem da história de vida dos alunos, e que estes reconhecessem o significado que lhes era atribuído na disciplina. Bittencourt (2008) destaca que “as lembranças de muitos alunos da História escolar e os livros escolares produzidos no século XIX indicam o predomínio de um método de ensino voltado para a memorização” (p. 67). Portanto, “aprender História significava saber de cor nomes e fatos com suas datas, repetindo exatamente o que estava escrito no livro ou copiado no caderno” (p.67).

Em contato com a teoria da “consciência histórica” (RÜSEN, 2001), por meio da obra organizada por Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Estevão de Rezende Martins (SCHMIDT *et al.*, 2019), de título “Jörn Rüsen e o Ensino de História”, que reúne vários escritos publicados por Jörn Rüsen, em revistas estrangeiras e brasileiras, conjecturou-se a possibilidade de quebrar o estereótipo da História como disciplina unicamente teórica, propondo a possibilidade que esta seja também prática, relacionando ações do presente às experiências no tempo e refletindo a vida dos estudantes, como propõe Rüsen (2001).

Para que fosse possível compreender o processo formativo da consciência histórica nos alunos foi necessário entender de que forma eram apresentados a eles os conhecimentos históricos e, para isso, inicialmente buscou-se o estudo sobre a prática do multiletramento. Para tanto, fez-se necessário entender as concepções de ensino de História e seus desdobramentos

no processo de formação e trabalho docente. Em meio às diversas abordagens e concepções sobre o ensino de História, o esquema apresentado por Peter Lee, de acordo com De Azevedo (2014), indica que Rüsen “*conecta a história à vida prática cotidiana*” (LEE, 2006, p. 135) e neste sentido “o conhecimento não deve ser inerte, mas deve agir como parte da vida do aprendiz” (LEE, 2006, p. 135). A literacia histórica instrumentalizaria o aprendiz a romper com o senso comum e fomentaria a consciência histórica e sua função prática (RÜSEN, 2001), isto é, o “papel em nos orientar no tempo” (LEE, 2006, p. 135).

Imergindo mais profundamente, foi necessário compreender, também, o desenvolvimento do ensino de História no Brasil, para então investigar as implicações da formação e do trabalho docente no professor de História, a fim de analisar a formação da consciência histórica. Optou-se pela retomada histórica do ensino para o desvelar do processo de construção do ensino de História no Brasil, valendo-se, principalmente, dos escritos de Selva Guimarães em “Didática e prática de ensino de História” (GUIMARÃES, 2012) e Circe Bittencourt em “Ensino de História: fundamentos e métodos” (BITTENCOURT, 2008), que descrevem a trajetória da disciplina e seus marcos fundamentais.

A primeira versão do projeto que originou essa dissertação versava sobre o uso de novas tecnologias no ensino de História. Dessa forma, teve como proposta analisar a metodologia de ensino associada ao uso das novas tecnologias no ensino de História, propondo um comparativo entre o ensino tradicional e o contemporâneo. Tal proposta caminhava paralelamente à teoria da pedagogia dos multiletramentos ligada à Roxane Rojo, mas distante da teoria da consciência histórica hüseniana.

Ao aproximar o projeto inicial à lupa da orientação e ao aprofundar nas leituras sobre multiletramentos, que ao contrário das técnicas pedagógicas tradicionais tem o objetivo de ampliar os métodos de ensino, que vão além das abordagens comuns de leitura e escrita. Associou-se à Didática e à Teoria da História, a fim de compreendê-la como uma ciência, como propõe Rüsen (2001), sob a ótica da escola dos *Annales* numa abordagem interdisciplinar para tornar possível o desenvolvimento da consciência histórica, entre os alunos, era necessário que o professor, em seu planejamento, tivesse a intenção de fazê-lo, pretendendo entender como se dá na formação e no trabalho docente, o desenvolvimento da consciência histórica.

Neste sentido, buscou-se, durante a pesquisa, compreender a prática docente a partir do estudo de disciplinas como: “Tópicos em Estudos do Letramento”, ministrada pela professora Dra. Carla Conti, que promoveu o entendimento de conceitos de (multi) letramentos como práticas complexas e múltiplas, seus desdobramentos para os estudos de linguagem em perspectiva intercultural, em uma abordagem crítica, política e multicultural dos letramentos e

a disciplina intitulada “Currículo e Pedagogia Histórico-Crítica”, regida pelo professor Dr. Francisco Thiago Silva, que me proporcionou o entendimento, partindo do pressuposto de que as ideias marxianas e de alguns marxistas do campo educacional, somadas às elaborações críticas de educação e de currículo, sintetizam o pensamento e a prática de políticas curriculares assentadas na defesa por um conhecimento cultural, artístico, científico e filosófico organizado em conteúdos escolares pensados pelos últimos árbitros dos documentos curriculares: os profissionais do magistério.

Por fim, a partir dessas experiências e inquietações, foi possível me debruçar sobre o problema de pesquisa em forma de questão, que se apresenta da seguinte maneira: “Quais as implicações do multiletramento nas concepções históricas de educação e literacia?” e traçar os objetivos para o desenvolvimento da pesquisa.

## **1.2. O método Materialismo Histórico-Dialético**

Segundo Mascarenhas (2014), o materialismo histórico-dialético não pode ser considerado simplesmente um método, mas sim o fundamento da filosofia e da ciência marxista. O marxismo é uma filosofia e uma ciência humana. Assim, o marxismo representa uma linha de pensamento que se contrapõe à matematização do pensamento e à positivação, que empobrece muito a análise da realidade.

Dessa forma, o método do materialismo histórico-dialético proporcionou um aguçamento crítico acerca do objeto desta pesquisa. Nesse entendimento, segundo Johnson (1997), compreende-se:

O método de pesquisa de Marx é um método para compreender a vida social que se fundamenta na ideia de que todos os aspectos da vida humana – biológicos, psicológicos, sociais, históricos, etc. – possuem uma base material originária da reprodução humana e da produção econômica de bens e serviços. O materialismo considera a produção e a reprodução como processos sociais essenciais, que influenciam muito, se é que não determinam o caráter básico dos sistemas sociais, os padrões de vida a eles associados, e os padrões de mudança histórica e de desenvolvimento. (...) Marx associa o materialismo ao conceito de uma dialética – a luta entre ideias opostas sobre forças sociais (tese e antítese) – que resulta em uma nova síntese (JOHNSON, 1997, p. 139-140).

Torna-se necessário o entendimento do conceito de dialética, antes de aplicarmos o método. Neste sentido, Demo (1987) explica que não há um único conceito para dialética, nem mesmo a dialética marxista é harmoniosa, aliás, o autor acredita que atualmente haja mais divergências do que consenso entre os estudiosos do método de Marx com relação ao peso que a dialética ocupa, quando se relaciona com a categoria central do próprio Marx: a contradição,

sendo ela:

[...] fenômeno da **contradição** ou, em outros termos, do conflito. Aceitar que predomina na realidade o **conflito** sobre a harmonia e consensos [...]. A dialética acredita que a contradição mora dentro da realidade. Não é defeito [...]. A realidade social é complexa e totalizante, conflituosa e dinâmica, transbordando a possibilidade de quantificação, de classificação, de definição, de teste, etc. Não se explica por monocausalidades. Múltiplos são os fatores, embora alguns sejam sempre mais importantes que outros (p. 86-87-94 - **grifos do autor**).

Originalmente, dialético é uma palavra de origem grega que significa “arte do diálogo, de convencer, de persuadir ou raciocinar”. A dialética, segundo o filósofo alemão Hegel, é um debate de ideias diferentes, chegando a uma conclusão que, por sua vez, torna-se um novo conceito que pode ser contrariado novamente. Para alguns filósofos, como Sócrates, Platão e Aristóteles, é uma maneira de filosofar. No pensamento hegeliano: a consciência não é estática, pois está em constante mudança e desenvolvendo novas categorias e conceitos, que determinam como nós vivemos o mundo. Assim, a estrutura dialética (tese – antítese – síntese), segundo Hegel, se sucede como um movimento em espiral que não se fecha, ou seja, não tem fim, pois é uma evolução de ideias.

Isto posto, Chauí (2002) nos questiona, então, por que materialismo histórico?

Materialismo porque somos o que as condições materiais (as relações sociais de produção) nos determinam a ser e a pensar. Histórico porque a sociedade e a política não surgem de decretos divinos nem nascem da ordem natural, mas dependem da ação concreta dos seres humanos no tempo (CHAUÍ, 2002, p. 537).

Consequentemente, torna-se fundamental comparar a dialética hegeliana e a dialética marxiana. Percebendo-se que uma das diferenças fundamentais entre a dialética hegeliana e a dialética marxiana pode ser encontrada na confrontação entre a formulação de Hegel (1959) – em sua obra *Princípios de Filosofia do Direito* – de que “o que é real é racional e o que é racional é real” e a formulação de Marx – em sua 11ª Tese sobre Feuerbach – de que “os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo”. Assim, o elemento central desta diferença está na relação conservação-transformação; por um lado, Hegel explica a realidade com o objetivo de conservá-la. Por outro, Marx explica também a realidade, mas com o objetivo de transformá-la.

Gadotti (1990) destaca que para Aristóteles, a quem Marx chama de “o maior pensador da Antiguidade”, a dialética era apenas auxiliar da filosofia. Ele a reduzia à atividade crítica. Não era, portanto, um método para se chegar à verdade; era apenas uma aparência da filosofia, uma “lógica do provável”. Para ele, o método dialético não conduz ao conhecimento, mas à disputa, à probabilidade, à opinião.



O mesmo autor, Gadotti (1990), fazendo referência à Marx, define que a dialética (...), na sua forma racional, causa escândalo e horror à burguesia e aos porta-vozes de sua doutrina, porque sua concepção do existente, afirmando-o, encerra, ao mesmo tempo, o reconhecimento da negação e da necessária destruição dele; porque apreende, de acordo com seu caráter transitório, as formas em que se configura o devir; porque, enfim, nada se deixa impor, e é, na sua essência, crítica e revolucionária.

Por isso, a ideia da dialética na época moderna não é a mesma da Grécia antiga. Em sua concepção moderna, a dialética pode ser entendida como “[...] o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação.” (KONDER, 1998, p. 8).

Engels [1890, 1982] diz que a concepção materialista da história parte da tese de que a produção, e com ela a troca dos produtos, é a base de toda a ordem social; de que em todas as sociedades que desfilam pela história, a distribuição dos produtos, e juntamente com ela a divisão social dos homens em classes ou camadas, é determinada pelo que a sociedade produz e como produz o pelo modo de trocar os seus produtos.

De conformidade com isso, as causas profundas de todas as transformações sociais e de todas as revoluções políticas não devem ser procuradas nas cabeças dos homens nem na ideia de que eles façam da verdade eterna ou da eterna justiça, mas nas transformações operadas no modo de produção e de troca; devem ser procuradas não na filosofia, mas na economia da época de que se trata.

Marx alerta que “os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas como se encontram”. (MARX, [1851], 2011, p. 25). Outra diferença fundamental é explicitada pelo próprio Marx quando diz que seu “[...] método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto.”. E explica que para “Hegel, o processo do pensamento – que [o mesmo] transforma em sujeito autônomo sob o nome de ideia – é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa.”, enquanto para ele “[...] ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado.” (MARX, 1968, p. 16).

Para Marx, na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. Sendo que o conjunto dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual

correspondem determinadas formas de consciência social.

A relação entre o objeto de pesquisa e o materialismo histórico-dialético se aproxima devido à categoria do trabalho ontológico ser a base do trabalho concreto, tanto no momento de formação como de atuação, pela totalidade e contradição, bem como pelo *corpus* teórico de crítica à tendência tradicional do trabalho concreto e discutindo a possibilidade de emancipação com a práxis e a tendência histórico-crítica no trabalho concreto pela formação e trabalho docente, tendo o trabalho que é ontológico e teleológico, como princípio educativo. É necessário compreender, de início, os limites e caminhos possíveis que o materialismo histórico dialético pode oferecer para que as dimensões do objeto citado acima se revelem por meio de uma síntese superadora que traga à tona as contradições do problema apresentado. Para Engels:

De acordo com a concepção materialista da história, o elemento determinante *final* na história é a produção e reprodução da vida real. Mais do que isso, nem eu e nem Marx jamais afirmamos. Assim, se alguém distorce isto afirmando que o fator econômico é o *único* determinante, ele transforma esta proposição em algo abstrato, sem sentido e em uma frase vazia (ENGELS, [1890] 1982, p.547).

Partindo desse pressuposto, “não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência”. (MARX, [1859], 1983). Assim, o materialismo histórico-dialético criado por Karl Marx e Friedrich Engels é um enfoque teórico, metodológico, que busca compreender a realidade do mundo a partir das grandes transformações da história e das sociedades humanas. É importante colocar que o termo “materialismo” diz respeito à condição material da existência humana, e o termo “histórico” revela a compreensão de que existência do ser humano é condicionada historicamente, e o termo dialético é o movimento da contradição produzida na própria história. (MARX, [1867], 2002).

Dessa maneira, este trabalho de investigação científica se aproxima da perspectiva Materialista Histórico-dialética, pelas categorias analíticas do trabalho, da práxis, da contradição, da totalidade e da mediação. Considerando as categorias analíticas escolhidas para o desenvolvimento dessa dissertação, destacamos:

a) A categoria analítica do trabalho,

(...) O trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para a sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças e seu próprio domínio (MARX, [1867] 1985, p.149).

Compreendemos, à luz de Marx, o trabalho como uma dimensão ineliminável da vida humana, isto é, uma dimensão ontológica fundamental, pois, por meio dele, o homem cria, livre e conscientemente, a realidade, bem como o permite dar um salto da mera existência orgânica à sociabilidade. Assim, está inserida na categoria maior, que é a práxis. Dessa forma, podemos pensar que, como o trabalho é a base de toda a atividade econômica, é imprescindível compreendê-lo, pois se refere diretamente ao homem e à sua relação com a sociedade.

b) A categoria analítica da práxis,

A Práxis pode ser uma categoria mais abrangente que a do próprio trabalho, já que o trabalho se constitui por meio da mediação humana entre a natureza, ambos se modificam e atendem suas necessidades básicas. Enquanto a práxis, no ser social, é sempre o trabalho, à medida que o ser não se cessa somente neste último. O ser social, em seu constante desenvolvimento, cria objetivações (CURY, 1985, p.22).

Marx chama de práxis a ação humana de transformar a realidade. A união dialética da teoria e da prática. Práxis a ação da classe trabalhadora que muda a realidade existente. Práxis é muito mais do que a prática, é muito mais do que fazer, é fazer consciente que a sua ação transforma o meio em que você vive. Prática pensada. Sujeitos da História, transformadores da realidade.

Schmidt (2017, p. 62), fundamentada nos textos de Rösen, diz que a didática, enquanto domínio teórico específico do conhecimento, tem como questão central, “[...] compreender como o pensamento histórico contribui para orientar, temporalmente, a vida humana para dentro (identidade) e para fora (práxis)”.

Por outro lado, a formação é o conceito que designa o retorno do saber científico como orientador da prática vital. Trata-se de um encontro entre teoria e prática, no qual se recorre ao saber científico para entender e enfrentar as situações práticas. Na sociedade, quando uma necessidade de um indivíduo é atendida por meios não-científicos, como a arte, Rösen denomina isso de formação compensatória (Rösen, 2007, p. 96).

Porém, essa formação cotidiana não assegura uma dimensão cognitiva que possibilite ao sujeito uma interpretação do mundo e de si mesmo. Ele está imerso em atribuições de sentido, protonarrativas, tradições pré-existentes que condicionam sua ação presente (Rösen, 2001, p. 73). O desafio parece ser tornar o passado vivo enquanto tal, escapando ou compreendendo o processo de inércia que ocorre. A essa formação, Rösen chama de complementar (Rösen, 2007, p. 97), que abrange três esferas: a totalidade, a práxis e a subjetividade.

c) A categoria analítica da contradição,

A contradição é destruidora, mas também criadora, já que se obriga à superação, pois a contradição é intolerável. Os contrários em luta e movimento buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios. Na superação, a solução da contradição aparece enriquecida e reconquistada em nova unidade de nível superior. Cada coisa é uma totalidade de movimentos e de momentos e elementos provenientes de suas relações, de sua gênese e de sua abertura (CURY, 1985, p.30).

A categoria da contradição é a qualidade dialética da totalidade, é fundamentalmente constituída por esta última e subordinada a ela, à medida que ela é sempre refeita de totalidades cada vez mais densas e complexas. Podemos dizer, ainda, que só há contradição quando há movimento, para tanto, ela é o próprio eixo desse desenvolvimento. Assim, consideramos a contradição componente imprescindível para a sociedade, pois esta realidade social provida da totalidade também é contraditória. Na concepção marxista, a contradição se instaura devido aos fenômenos sociais que por conta de variáveis não se solucionam.

O método dialético, baseado no que diz respeito à contradição, explicita que o movimento social é constante, operando dessa forma, como agente modificador externo. Uma sociedade composta pela liberdade de pensamento, liberdade política, liberdade econômica, livre arbítrio, propriedade privada, trabalho com remuneração, pressão para produtividade e democracia é extremamente contraditória. No sistema do capitalismo haverá somente um dominador, toda a produção será convertida para o benefício deste, e em troca de toda a produção, dará ao proletário a condição de continuar trabalhando tendo em troca sua subsistência e sobrevivência. Ou seja, para eliminar esta contradição e atingir a superação deste movimento contraditório social é necessária a superação destas condições, pois somente assim haverá o avanço social.

d) A categoria analítica da totalidade,

Na totalidade, cada realidade e cada esfera dela são uma totalidade de determinações, de contradições atuais ou superadas. Cada esfera da realidade está aberta para todas as relações e dentro de uma ação recíproca com todas as esferas do real. Mas a totalidade sem contradições é vazia e inerte, exatamente porque a riqueza do real, isto é, sua contraditoriedade, é escamoteada, para só se levarem em conta aqueles fatos que se enquadram dentro de princípios estipulados a prior. A consideração da totalidade sem as contradições leva a colocar a coerência acima da contradição. Nesse caso, o objeto de conhecimento ganha em coesão e coerência, em detrimento, porém, do que há de conflituoso nele. E o privilegiamento da contradição revela a qualidade dialética da totalidade (CURY, 1985, p. 35).

Partimos do pressuposto de que só há totalidade por haver contradição, já que a primeira organiza um processo que salienta a busca por entendimentos a respeito de determinada constatação. Esta categoria nos remete colocar a compreensão do real, elaborada por conexões, em que o todo supera as partes e permanece em constante construção, não há totalidade acabada, já que ela é produto da contradição, que por sua vez, está alocada constantemente em bases

instáveis, para tanto, sempre haverá movimento. Assim, a totalidade só é apreendida por meio das partes e das relações entre elas.

e) A categoria analítica da mediação,

(...) Essa categoria deve ser ao mesmo tempo relativa ao real e ao pensamento. Enquanto relativa ao real, procura captar um fenômeno ao conjunto de suas relações com os demais fenômenos e no conjunto das manifestações daquela realidade de que ele é um fenômeno mais ou menos essencial. (...) A história é o mundo das mediações. E a história, enquanto movimento do próprio real, implica o movimento das mediações. Assim, elas são históricas, e, nesse sentido, superáveis e relativas. Enquanto relativas ao pensamento, permitem a não petrificação do mesmo, porque o pensar referido ao real se integra no movimento do próprio real (CURY, 1985, p.43).

A categoria analítica da mediação marca as relações concretas e vincula-se, dialeticamente, a momentos diferentes de um todo. O conceito de mediação indica que nada é isolado. Assim, o distanciamento de oposições irreduzíveis e sem síntese superadora, ao mesmo tempo em que pressupõe uma conexão dialética de tudo o que existe, é uma busca de aspectos manifestos no processo em curso.

Por fim, vê-se que embora nos aproximamos do método do materialismo-histórico dialético e, categoricamente, não se tenha a pretensão de referendar absolutamente o uso por completo do método nessa pesquisa, entendemos que a dinâmica do objeto de estudo em questão nos fez aproximar dele para encontrarmos possibilidades de prováveis respostas para as nossas questões. Assim sendo, encontramos terreno fértil nessas categorias prévias de análise para a nossa compreensão. Conforme Cury (1989), se a intenção é descortinar as múltiplas determinações do que se pretende investigar, as contribuições derivadas da dialética marxista contribuem bastante nessa análise.

### 1.3. Um olhar sob o Estado da arte

Nessa etapa do estudo, utilizou-se do estado da arte, recurso que permite mapear e discutir a produção acadêmica identificando lacunas e evoluções na construção do conhecimento já produzido sobre a problemática, e obteve-se os seguintes dados, tendo como fonte os trabalhos disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>4</sup>.

Segundo Brandão *et al.* (1986, p. 7), o termo “Estado da Arte” é originário da literatura científica americana e tem por meta “realizar levantamentos do que se conhece sobre um

---

<sup>4</sup> O site na data da pesquisa, 14 de janeiro de 2022, contava com um acervo de 514.554 dissertações e 195.329 teses, totalizando 709.882 documentos de 127 instituições brasileiras.

determinado assunto a partir de pesquisas realizadas em uma determinada área”. Sendo assim, de acordo com Kochhann (2021), o estado da arte tem como objetivo:

(...) mapear e discutir a produção acadêmica em uma área específica da ciência, destacando as dimensões e os aspectos privilegiados em diferentes épocas e lugares, mas também as lacunas nas pesquisas, preocupando-se com as formas e as condições em que são realizadas as pesquisas num determinado campo científico; identificando a evolução das pesquisas em uma determinada área (KOCHHANN, 2021, p. 46).

Quadro 2 - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2012 – 2022)

DESCRITORES	BUSCA	RESULTADOS
“Multiletramento” e “Ensino de História”	Geral	71 (Dissertações) e 16(Teses)

Fonte: Elaborado pelo autor com base na BDTD, 2022.

As pesquisas nesta plataforma ocorreram no dia 14 de janeiro de 2022, com um recorte temporal definido para os últimos 10 anos de produção científica (2012 – 2022). Foi aplicado, como método de pesquisa na plataforma, o uso de filtros específicos de acordo com os descritores propostos, com a finalidade de afunilamento de resultados. Dos resultados obtidos nas buscas realizadas foram selecionados os trabalhos que se encaixavam dentro da temática definida. Os demais trabalhos foram ignorados *a priori*, por se tratarem de produção não relacionada diretamente com o objetivo e com a temática específica deste estudo. Como resultado inicial, verificou-se que não há registros no BDTD de dissertações ou teses que tenham em seus títulos a relação entre multiletramento e o ensino de História e as implicações na formação e no trabalho docente.

Todavia, a partir dos descritores tendo como área de concentração as ciências humanas, no período de 2012 a 2022, conforme descrito na tabela 1, localizou-se 87 trabalhos. Destes 87 estudos, após o refinamento, a partir da leitura do resumo, da introdução e das palavras-chaves, encontrou-se estudos que se distanciam e se aproximam em relação ao objeto de estudo e que possibilitam ao pesquisador prosseguir com a pesquisa, apreendendo o estado histórico e sistemático do objeto (KOCHHANN, 2021).

A partir desses refinamentos, a pesquisa na BDTD resultou na seleção de 87 trabalhos, entretanto percebeu-se a escassez da temática vinculada ao título. Dentre os que se distanciam do objeto, temos as dissertações de Almeida (2021); Feitoza (2020) e Azzari (2013), pois tratam, especificamente, do tema associado à Língua Portuguesa ou à Inglesa.

Entretanto, mediante uma busca mais detalhada com o uso dos filtros, percebeu-se uma aproximação parcial com os multiletramentos no ensino, no trabalho de Silva (2020), intitulado Multiletramentos como instrumentos para desencapsulação curricular escrita, Programa de

Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores (2019), PUC- SP. A dissertação: Os multiletramentos como pedagogia de transformação: um olhar atento aos afetos em sala de aula (2020), de Cordeiro (2020), PUC-SP, traz em sua base teórica e método de pesquisa o materialismo-histórico-dialético bastante presente e relevante.

As demais dissertações restantes encontradas focam em questões diferentes do objeto de pesquisa, ora se aproximando de multiletramento, ora o associando especificamente ao letramento digital, letramento dos saberes em língua portuguesa ou inglesa. Diante disso, a pesquisa dentro da temática e eixos propostos se torna relevante, pois associa um olhar contemporâneo ao ensino de História, que se volta para a associação com diversos temas e conteúdos; além do olhar crítico social. Ressaltando a relevância da pesquisa, que apresenta a possibilidade de gerar conhecimento para entender, prevenir e/ou solucionar um problema que afete o bem-estar dos sujeitos da pesquisa e de outros indivíduos; Elucidar dúvidas sobre a formação e a prática dos professores de História da rede pública da região de Santa Maria-DF, com a finalidade de trazer contribuições atuais da pesquisa para o ser humano, para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade.

O termo multiletramentos, criado pelo Grupo de Nova Londres (GNL ou NLG) em seu manifesto de 1996, é uma perspectiva de letramento que considera a multiplicidade dos mais variados tipos de linguagens (visual, verbal, sonora, espacial...) e de culturas, com o propósito de promover e incentivar a formação crítica e autônoma do aluno como protagonista do seu próprio desenvolvimento.

Desse modo, as formas de ensino-aprendizagem vêm se transformando gradativamente na sociedade contemporânea, exigindo que a educação assuma novas, constantes e mutáveis características, o papel do professor, antes figura central no processo de ensino-aprendizagem como exclusivo detentor do saber, o aluno como receptor passivo do conhecimento inquestionável, e, por fim, a escola como fonte indubitável de informação; estão adquirindo cada vez mais papéis diferentes daqueles convencionais.

Assim sendo, a docência é encarada como um trabalho que demanda criatividade e constante renovação para acompanhar as transformações na sociedade. E os professores precisam desempenhar um papel importante de pesquisa por novas estratégias pedagógicas adequadas ao contexto atual, possibilitando ao aluno uma maior variedade de fontes e multimeios em multiplataformas, para que possam favorecer a capacidade de refletir, observar, indagar e elaborar hipóteses sobre o conhecimento.

Nesta vertente, surge a terminologia “multiletramentos” associada ao ensino de História com o propósito de enfatizar a importância do desenvolvimento da capacidade crítica dos

alunos para que interpretem e produzam textos constituídos por cores, sons, imagens, movimentos, fazendo uso ou não das novas tecnologias, privilegiando formas mais profundas de aprendizagem, em que o criar e o fazer conectam os conteúdos curriculares com o “mundo real”. E, por conseguinte, o ensino de História aproximando-se de um modelo de ensino que propõe dinamismo, valoriza o conhecimento prévio do aluno, promove a democratização e o acesso à informação.

Nesta acepção, vincula-se o termo letramento, que inicialmente se relacionava apenas à decodificação de palavras, ao ato de ler e escrever, à simples decodificação de letras e fonemas do alfabeto, o qual assume uma nova definição, associando o termo também a um carácter social e cultural. Destacando, neste sentido, no campo da Teoria e da Didática da História – o letramento histórico ou literacia histórica. Assim, os multiletramentos seriam letramentos para essa sociedade contemporânea, preparando os alunos para transitarem por entre os diversos espaços e situações do mundo globalizado.

Deste modo, ser letrado, hoje, é saber decodificar os mais diversos tipos de informação a que temos acesso. Assim, o conceito de alfabetização, que é móvel, vai se alterando à medida que mudam as tecnologias e as formas de circulação de informação. Inevitavelmente, a maneira como a sociedade se informa também muda. Atualmente, nos informamos continuamente, a limitação do acesso à informação, antes represada dentro de livros ou na figura de um professor, já não tem mais espaço para a abundância “democrática” de informação tecnológica. Desta maneira, conseqüentemente, a abundância de informação seria o equivalente a “beber água com uma colher de café em um hidrante aberto”.

Buscando entender o ensino de História sustentado em diferentes eixos e dimensões, tornou-se necessário um aprofundamento minucioso em uma busca próxima à Teoria e à Didática da História e à consciência histórica diante do uso dos multiletramentos como práticas no ensino da disciplina. Desse modo, a justificativa pela escolha dessa temática se alicerça pelo fato de que mesmo na contemporaneidade, nas aulas de História, as formas de ensinar História parecem ainda permanecer arregradas de ranços do tradicionalismo positivista e considerando verificar a escassez de trabalhos que envolvem o multiletramento associado ao ensino de História. Diante dessa situação, a temática pode indicar avanços para o estudo e as implicações sobre o ensino de História na contemporaneidade.

Dessa maneira, houve a necessidade de que este trabalho se fundamentasse no estado da temática diante do assunto multiletramentos no ensino de História, cujo objeto de análise foi a produção científica veiculada em periódicos indexados nos bancos de dados Google Acadêmico, SciELO (Scientific Eletronic Library Online) e BDTD – Biblioteca Digital



Brasileira de Teses e Dissertações e posteriormente, nos Periódicos da Capes, com login restrito à “Comunidade Acadêmica Federada (CAFe)” a partir do conteúdo assinado disponível para estudantes vinculados à Universidade Estadual de Goiás (UEG).

Os termos de busca com operadores *booleanos* para pesquisa nos repositórios acadêmicos foram palavras-chaves associadas ao contexto deste estudo, são elas “multiletramentos”, “ensino de História”, “literacia histórica”, “letramento histórico”, “ensino-aprendizagem de História”, “educação básica”, “ensino fundamental” e “ensino médio”.

Quadro 3 - Base de dados, *string* de busca

Base de dados	String de busca	Resultados
Google Acadêmico ( <a href="https://scholar.google.com">https://scholar.google.com</a> )	“Literacia histórica” AND “letramento histórico” AND “multiletramentos em História”	1067
Scielo ( <a href="https://www.scielo.br/">https://www.scielo.br/</a> )	((((("literacia") OR ("letramento")) AND ("ensino de História") OR ("letramento histórico")) OR ("Educação histórica")) OR ("Teoria da História") ) OR ("Didática da História")) OR ("multiletramentos")	188
	("multiletramentos") AND ("ensino")	19
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações ( <a href="https://bdt.d.ibict.br/">https://bdt.d.ibict.br/</a> )	(Todos os campos:literacia E Todos os campos:letrament* E Todos os campos:ensino E Todos os campos:históri* E Todos os campos:multiletramento*)	22
Periódicos Capes ( <a href="https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/">https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/</a> )	Qualquer campo contém "literacia histórica" OU Qualquer campo contém “letramento histórico” E Qualquer campo contém “ensino de História” E “educação básica”	26

Fonte: Elaborado pelo autor.

Sendo assim, em um primeiro momento, foram excluídos os trabalhos duplicados entre as bases consultadas ou que divergiram do objeto de estudo. Após, foram aplicados dois critérios de inclusão: ter como tema principal os conceitos de literacia ou letramento ou (multi)letramento(s) e estar relacionado ao ensino de História. Para checagem do primeiro critério, foram analisados título, resumo e palavras-chave dos trabalhos. Já para o segundo, foram considerados nome e escopo das revistas, além dos currículos Lattes dos(as) autores(as), nos casos em que as revistas eram multitemáticas ou de outras áreas. A partir desta análise, foram incluídos:

Quadro 4 – Critérios de exclusão e inclusão

Critérios de exclusão de documentos	Critérios de inclusão de documentos
a) (E) Artigos duplicados.	a) (I) Trabalhos publicados em revistas de História ou multitemáticas em que a História constasse como uma das áreas do escopo da publicação.

b) (E) Não houve acesso ao trabalho completo.	b) (I) Artigos, teses ou dissertações que fazem uso da temática na educação básica.
c) (E) O estudo não aborda a área de ensino.	c) (I) Estudos que foram produzidos em língua portuguesa.
d) (E) O estudo não aborda a temática ou apenas a tangencia.	d) (I) O estudo apresentar ao menos uma palavra-chave em comum no título ou resumo ou palavras-chave.
e) (E) Estudo não é do campo da História.	e) (I) O método de estudo deve ser o materialismo histórico-dialético.
	f) (I) Considerar a formação de professores para a consciência histórica do aluno.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Foi realizada uma análise inicial com base nos títulos dos trabalhos selecionados, em seguida foi feita uma segunda seleção pela leitura dos resumos dos trabalhos e, posteriormente, feita a leitura na íntegra dos textos selecionados e examinados dentro dos critérios de inclusão pré-estabelecidos, que foram: estudos publicados entre 1996 e agosto de 2022.

Considerando se tratar de uma temática inédita ou ainda pouco explorada no campo da História, a terminologia “multiletramentos” no ensino de História, associada aos termos como “letramento(s)”, “multiletramento” e especificamente da expressão “multiletramentos” que surgiu exclusivamente associada ao campo da linguística, foi necessário então definir parâmetros de inclusão/exclusão que pudessem ao mesmo tempo estar próximo do campo do ensino e, quem sabe, em especial ao ensino de História. Todavia, sabendo-se da existência de terminologias específicas do campo da História como: “Letramento Histórico” e “Literacia Histórica”, próximas ao estudo da Teoria e a Pedagogia da História, estabeleceu-se como critério de inclusão trabalhos que estivessem alinhados a tais vertentes e que conversassem com o método do materialismo histórico-dialético de Karl Marx e ao mesmo tempo promovessem o pensamento da consciência histórica.

A análise dos dados a partir dos resultados das pesquisas investigadas fundamentou-se em oito categorias para análise: Periódico/Autor, Título, Ano de Publicação, Seleção da Amostra, Faixa Etária/ Local da Pesquisa, Objetivos do Estudo, Principais Resultados e Conclusões.

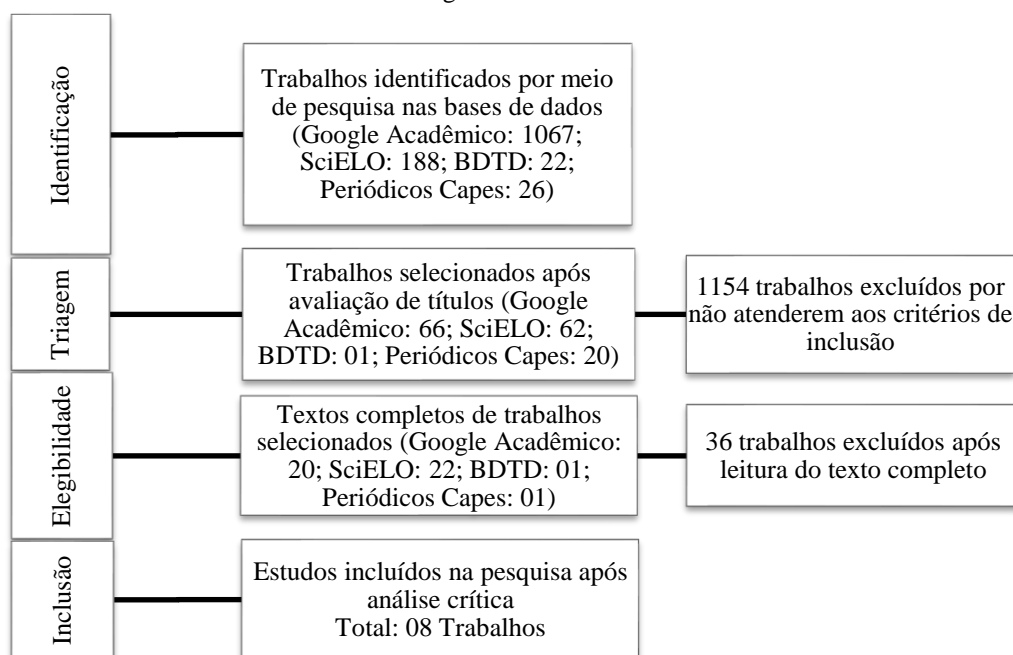
A figura 01 apresenta o fluxograma descrevendo o processo das buscas e a evolução do estudo, tendo sido encontrados 1303 trabalhos que foram pré-selecionados para esta revisão. Após a análise dos títulos, resumos e palavras-chave, 83 estudos foram selecionados para a leitura dos resumos, considerando-se relevante, após a leitura dos resumos, 44 estudos no total, que foram separados para a leitura na íntegra. Destes, 36 estudos foram excluídos, pois não se

relacionavam com o tema proposto e/ou não correspondiam com a faixa etária pré-estabelecida. Sendo assim, esta busca virtual, resultou em 08 estudos relevantes para esta revisão sistemática.

Como o interesse desta revisão foi o de entender, a partir de trabalhos científicos já publicados, Como se dá o uso de multiletramentos como prática no ensino de História na educação básica na atualidade?, optou-se por fazer um recorte temporal a partir do ano de publicação do manifesto de 1996 pelo Grupo de Nova Londres (GNL), a fim de não haver o risco de excluir estudos importantes a partir desta data. Portanto, todos os trabalhos publicados no período a partir do ano de 1996 até agosto de 2022 foram incluídos.

A pesquisa foi realizada conforme recomendações metodológicas da declaração PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) para trabalhos de revisão sistemática, utilizado o gerador PRISMA (<http://prisma.thetacollaborative.ca/>) para criação do esquema a seguir.

Figura 2 - Representação esquemática dos métodos de identificação, triagem, elegibilidade e inclusão de trabalhos de revisão, adaptada de acordo com o PRISMA Flow Diagram.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na fase de identificação, foram encontrados 1303 trabalhos, identificados por meio de pesquisa nas bases de dados, distribuídos da seguinte maneira: (Google Acadêmico: 1067; SciELO: 188; BDTD: 22; Periódicos Capes: 26). Na fase de triagem, houve a avaliação de trabalhos de acordo com os critérios pré-estabelecidos de títulos resultando em: (Google Acadêmico: 66; SciELO: 62; BDTD: 01; Periódicos Capes: 20) totalizando 149 trabalhos, dos quais 36 trabalhos foram excluídos por não atenderem aos critérios de inclusão. Na etapa de

elegibilidade, após a leitura dos textos completos (Google Acadêmico: 20; SciELO: 22; BDTD: 01; Periódicos Capes: 01) foram excluídos 36 levando em conta os critérios de exclusão estipulados, resultando em um total de 08. Por fim, na fase de inclusão, após a análise crítica dos artigos selecionados, os trabalhos foram classificados por autor, ano de publicação, local da pesquisa, objetivos, tipo de metodologia aplicada e resultados apresentados.

Figura 3 - Estudos incluídos na pesquisa após análise crítica

<b>Periódico/ Autor / Ano de Publicação / Tipo / Local</b>	<b>Título</b>	<b>Objetivos do Estudo</b>	<b>Conclusões</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogos Plurais (2021)</li> <li>• Artigo</li> <li>• SILVA, Fábiana Janaína Marciela.</li> <li>• Luziânia, GO - Brasil</li> </ul>	Letramento histórico dos estudantes e o conceito de consciência histórica: percepções no contexto do ensino médio	Verificar como os estudantes, colaboradores desse estudo, matriculados no terceiro ano do Ensino Médio de duas escolas públicas estaduais, compreendem o conceito de consciência histórica e a importância da História, enquanto ciência fundamental para o conhecimento humano, bem como, algumas abordagens acerca da teoria da História.	O artigo depreende que a aprendizagem histórica deve permitir um grau de consciência, na qual o estudante não somente se enxergue dentro da História, como também reconheça as inúmeras possibilidades de modificações dos fatos. Dificilmente sairemos de determinados abismos sem utilizarmos na prática desse conceito de consciência histórica.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Territórios e fronteiras (2021)</li> <li>• Artigo</li> <li>• BASTOS ROCHA, Helenice Aparecida</li> <li>• UFMT, Cuiabá, MT - Brasil</li> </ul>	Letramento(s) histórico(s): Uma proposta plural para o ensino e a aprendizagem de História	O artigo aborda os termos letramento e letramento histórico, registrando que sua acepção está em construção e sujeita a disputas. Demonstra que há ao menos duas tendências predominantes em sua compreensão e defende uma proposta pluralista de letramento histórico, em que o mesmo ocorre na relação com diferentes instâncias sociais, culturas escritas e históricas. Nessa proposta, defende o investimento em letramentos históricos sustentados em diferentes eixos e dimensões, oportunizando uma formação histórica ampla aos alunos da escola brasileira.	Os resultados apresentados por este estudo mostram que o letramento histórico faz parte da cultura histórica que informa determinada sociedade, constituindo-se de um conjunto particular de práticas de leitura e escrita relativas à História – sendo essas práticas predominantemente escolares. O letramento histórico faz parte de um <i>continuum</i> não linear privilegiado na escolarização, não demarcado em etapas fechadas, entre os níveis de ensino. O letramento histórico ocorre entre dois eixos fundamentais interligados, o da linguagem (verbal e não verbal) e o do conhecimento histórico, e que ele pode ser composto de dimensões semi-independentes e interrelacionados que constituem o edifício da formação histórica.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dissertação (Mestrado em Ensino de História) UERJ (2016)</li> </ul>	Interação verbal com fontes: letramento(s) no ensino de História	O trabalho apresentado objetiva analisar as diferentes produções textuais elaboradas ao longo do experimento (os murais eletrônicos, os textos publicados no blog e aqueles feitos após a exposição	Os resultados apresentados mostram que a interação com as fontes históricas proporcionou oportunidades para uma escrita mais reflexiva e autoral. Os resultados oferecem um forte indicativo de que o trabalho

<ul style="list-style-type: none"> <li>• AZEVEDO, Cláudia Fernandes de.</li> <li>• Dissertação</li> <li>• São Gonçalo, RJ - Brasil</li> </ul>		<p>didática), buscando avaliar os possíveis efeitos que a interação com as fontes teve sobre a aprendizagem de conhecimento histórico.</p>	<p>concreto com as fontes históricas pode contribuir para desenvolver habilidades cognitivas diversas (identificação, caracterização, generalização, inferência, comparação, análise, síntese etc.). Assim, permitiu ao aluno mobilizar habilidades cognitivas mais complexas do que as normalmente empregadas em aulas nas quais assumem um papel mais passivo. Considerando a relação entre conhecimentos prévios e compreensão leitora, bem como para a aquisição de novos conhecimentos, pode contribuir para enriquecer o arsenal de conhecimentos prévios. Quanto menos mecânicos e repetitivos forem os usos da escrita nas práticas de letramento disciplinares, mais expressivos dos processos internos de pensamento dos alunos essas estratégias serão.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educar em Revista (UFPR) (2016)</li> <li>• Artigo</li> <li>• LEE, Peter</li> <li>• Curitiba, PR - Brasil</li> </ul>	<p>Literacia histórica e História transformativa</p>	<p>Encontrar maneiras de permitir que os alunos adquiram passados históricos utilizáveis que não são Histórias fixas.</p>	<p>O artigo conclui que a História tem um lugar na educação porque desenvolve a consciência histórica dos alunos, localizando-os no mundo, de forma a incentivá-los a pensar sobre as relações temporais. Se os nossos alunos aprendem a abordar o passado historicamente, eles terão disponível a possibilidade de vê-las sob uma luz diferente. A Educação Histórica não deve apenas confirmar formas de pensar que os alunos já têm: ela deve desenvolver e expandir seu aparato conceitual. A Educação Histórica deve desenvolver um determinado tipo de consciência histórica – uma forma de literacia histórica – tornando possível ao aluno experimentar diferentes maneiras de abordar o passado (incluindo a História), inserindo a si mesmo como objeto de investigação histórica.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pós graduação em letramento e em práticas interdisciplinares UnB</li> <li>• Monografia</li> </ul>	<p>Multiletramentos em História: um desafio para o professor de História à frente do seu tempo</p>	<p>Investigar se existe o uso de multiletramentos nas aulas de História e identificar as novas tecnologias que podem ser utilizadas nelas.</p>	<p>O trabalho concluiu que quando utilizada com significado e critério, a tecnologia pode contribuir para a produção do conhecimento e para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Verificou-se no relato dos professores a</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• NOGALHA DE LIMA. Jades Daniel (2015)</li> <li>• Brasília, DF</li> </ul>			<p>importância do uso das TICs para o aumento do interesse, participação e motivação dos alunos, a aprendizagem mais significativa e a aula produtiva e dinâmica, facilitando a problematização dos conteúdos. Com o uso significativo das tecnologias, têm-se melhores resultados no processo de ensino e de aprendizagem, evidenciando-se a necessidade da formação e o aperfeiçoamento dos docentes quanto ao uso das tecnologias da informação e da comunicação.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cadernos de História (2011)</li> <li>• Artigo</li> <li>• DA SILVA, Marco Antônio.</li> <li>• Minas Gerais, MG</li> </ul>	<p>Letramento no Ensino de História (Literacy in History Teaching)</p>	<p>Discutir as demandas crescentes pelo desenvolvimento dos níveis de leitura e letramento dos estudantes brasileiros, nas séries finais do Ensino Fundamental.</p>	<p>O artigo concluiu que o conceito de letramento nos remete à condição adquirida pelo sujeito que é capaz de executar a leitura de forma proficiente e autônoma nos diversos contextos sociais em que esta capacidade é solicitada. Portanto, o letramento em História é a condição adquirida pelo sujeito que é capaz de utilizar uma Estrutura Histórica Utilizável (UHF) para ler, interpretar, analisar de forma crítica e consistente, fazendo projeções de futuro e/ou redefinindo conhecimento do passado nas mais diversas situações sociais em que as narrativas históricas cotidianamente estão presentes.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• História &amp; Ensino (2009)</li> <li>• SCHMIDT, Maria Auxiliadora</li> <li>• Artigo</li> <li>• Londrina, PR – Brasil</li> </ul>	<p>Literacia histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI</p>	<p>Realizar uma sistematização do conceito de literacia histórica.</p>	<p>O artigo concluiu que a literacia histórica assume que sua finalidade é a formação da consciência histórica, em que ela seja portadora da orientação entre o presente, passado e futuro.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Dos 08 estudos incluídos nesta revisão, 06 são classificados como artigos, 01 como dissertação e 01 como monografia, tendo como campos abordados letramento, literacia, literacia histórica, letramento histórico, multiletramentos e ensino de História.

A Revisão Sistemática de Literatura observou a escassez de trabalhos voltados à temática multiletramentos associada ao ensino de História. O artigo de Da Silva (2021) indica que a aprendizagem histórica deve permitir um grau de consciência histórica. Bastos Rocha (2021) aponta que os termos – letramento e letramento histórico – está em construção e sujeito

a disputas. Desta maneira, defende uma proposta pluralista de letramento histórico, em que o mesmo ocorre na relação com diferentes instâncias sociais, culturas escritas e históricas.

A tese de Azevedo (2011) mostrou a interação com diferentes produções textuais, como a aprendizagem do conhecimento histórico. Lee (2016) infere que desenvolver uma consciência histórica nos alunos é fundamental. Para tanto, a ideia de literacia histórica – enquanto conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado – surge associada à proposta de desenvolvimento da consciência histórica. Corroborando para ampliar a reflexão crítica de outros professores sobre o uso de multiletramentos, (NOGALHA DE LIMA, 2015) apresenta novos processos de aprendizagem que oferecem possibilidades de renovar ou mesmo romper com a concepção de modelos tradicionais de educação, contribuindo para uma nova práxis pedagógica.

Silva (2011) revela a necessidade de se discutir os letramentos como prática no ensino de História na educação básica, considerando que o letramento em História é a condição adquirida pelo sujeito que é capaz de utilizar uma Estrutura Histórica Utilizável (UHF) para ler, interpretar, analisar de forma crítica e consistente, fazendo projeções de futuro e/ou redefinindo conhecimento do passado nas mais diversas situações sociais em que as narrativas históricas cotidianamente estão presentes. Por fim, em Schmidt (2009) há a preocupação de sistematizar e conceituar o letramento histórico, abordando a formação de uma consciência histórica concatenada com a relação entre passado, presente e futuro.

A baixa quantidade de artigos encontrados sobre a temática investigada reforça a necessidade de mais estudos sobre o tema, haja vista a sua relevância. A escassez de trabalhos que discutem os eixos do ensino de História, as práticas de letramento, o letramento histórico associados aos multiletramentos ficaram evidentes, com exceção de Lima (2015), que buscou fazer esta análise permeada pelo uso das tecnologias ligadas ao trabalho docente, os demais trabalhos deixam evidente a necessidade de explorar esta grande lacuna.

Diante de perspectivas em um momento em que o negacionismo ganha novamente espaço dentro da sociedade e coloca em xeque preceitos básicos e já sedimentados pela ciência no mundo, em que a escola já não é compreendida como o único lugar de letramento e muito menos de conhecimento e apropriação de leitura e escrita que permeia a História, imprescindível se faz o aprofundamento de estudos nesta área. E, assim, não sendo a escola o único local para “letrar-se” cientificamente, principalmente historicamente e, observando a sociedade atual, na qual muitos professores e alunos utilizam de outros meios para trocar experiências – ensinar e aprender, existe a necessidade de se debater a consciência histórica

levando em consideração o que mostraram os estudos aqui apresentados, associando-a, principalmente, à prática de letramentos diversificados; os multiletramentos.

#### 1.4. Trajetória da pesquisa, procedimentos e instrumentos

Tratando-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, nos amparamos como metodologia de pesquisa o Estudo de Caso compreendido a partir de Yin (2001, p. 32) como “(...) uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, sendo que os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Desta maneira, Yin (2001) enfatiza ser a estratégia mais escolhida quando é preciso responder a questões do tipo “como” e “por que” e quando o pesquisador possui pouco controle sobre os eventos pesquisados.

Triviños (1987, p. 133, **grifo do autor**) destaca que o Estudo de Caso “é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma **unidade** que se analisa aprofundadamente”. Esta unidade deve ser parte de um todo e ter realce, isto é, ser significativa, e por isso permitir fundamentar um julgamento ou propor uma intervenção. À luz de Yan (2001), uma investigação de estudo de caso apresentará mais variáveis de interesse e, por isso, baseia-se em várias fontes de evidências, sendo necessária a triangulação dos dados, que será beneficiada pelo desenvolvimento prévio de proposições teóricas que conduzem a levantamento e análise de dados.

Além disso, Bruney, Herman e Schoutheete (in DUARTE e BARROS, 2006, p. 216) definem estudo de caso como “análise intensiva, empreendida numa única ou em algumas organizações reais.” Para eles, o estudo de caso reúne, tanto quanto possível, informações numerosas e detalhadas para apreender a totalidade de uma situação.

À vista disto optamos pela técnica da triangulação, apoiada em Triviños (1987), que explica que em uma pesquisa qualitativa, em que se tenha disponível uma multiplicidade de recursos para a coleta e análise dos dados, é necessário levar em conta o processo de triangulação, que se sustenta a partir de três pontos: a descrição, a explicação e a compreensão do objeto de estudo. Segundo o autor, na análise de um fenômeno social considera-se o contexto em que este se insere, bem como suas raízes históricas e seus significados culturais.

Em contraponto, aos autores que dizem que o estudo de caso é uma estratégia mais fácil de pesquisa, Yin (2001) alerta que:

[...] é necessário um pesquisador bem-treinado e experiente para conduzir um estudo de caso de alta qualidade devido à contínua interação entre as questões teóricas que



estão sendo estudadas e os dados que estão sendo coletados. Durante a fase de coleta de dados, somente um pesquisador mais experiente será capaz de tirar vantagem de oportunidades inesperadas, em vez de ser pego por elas – e também para ter cuidado suficiente para se proteger de procedimentos potencialmente tendenciosos (YIN, 2001, p. 81).

Yin (2001, p. 109) alerta que “para os estudos de caso, o uso mais importante de documentos é corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes”. Ademais, o autor explica a utilidade do uso do documento como fonte de evidência na verificação de dados mencionados na entrevista, no fornecimento de detalhes específicos que corroborem com informações obtidas a partir de outras fontes e na possibilidade de se fazer inferências, as quais podem levar a uma análise mais aprofundada.

Os questionários foram aplicados aos professores regentes da disciplina de História, atuantes no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, da região de Santa Maria-DF, com o intuito de identificar o desenvolvimento teórico e prático dos regentes nesses seguimentos com o uso dos multiletramentos no ensino de História. Assim, nesta pesquisa, adotou-se a abordagem qualitativa de caráter exploratório. Nesse sentido, o método de pesquisa materialista histórico-dialético se apresenta como um referencial propício para nos aproximarmos do conhecimento e para se explicar a realidade, a vida e a natureza, uma vez que esse método nos permite analisar e compreender as estrondosas e rápidas mudanças da economia, da política e da sociedade. De acordo com Gil (2008):

[...] tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. [...] são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. (GIL, 2008, p. 27)

Na Pesquisa básica, estratégica, qualitativa de caráter exploratório, aproximando-se do método de pesquisa materialista histórico-dialético, como procedimento bibliográfico, buscou-se fazer um memorial acadêmico e profissional com o objetivo de conceituar, a partir do estado da temática, o multiletramento no ensino de História.

A escolha da abordagem, técnicas e instrumentos desta pesquisa buscam construir uma análise alicerçada na compreensão de que o estudo da teoria explica parte da realidade. Contudo, é na pesquisa empírica, na análise da relação entre teoria e prática, que se é possível construir conhecimentos que contribuam com a prática docente. Desta maneira, a partir da proposta metodológica apresentada, pretende-se conhecer os norteadores da prática docente e como esta lhe atribui significado, a fim de dar respostas ao questionamento central desta pesquisa.

No que tange à abordagem, a pesquisa se apresenta como qualitativa, já que mistura as duas abordagens, visto que analisará os dados quantitativos, mensurados. Primeiramente, se conduz a fase qualitativa para a compreensão do objeto e, secundariamente, nos apoiaremos nos dados quantitativos, considerando os números para interpretar e analisar a realidade concreta de maneira qualitativa.

Quanto aos procedimentos, se alicerça como uma pesquisa bibliográfica e empírica, pois “usa material elaborado como livros, artigos, base de dados e outros” (KOCHHANN, 2021, p. 21). O principal benefício da pesquisa bibliográfica reside no fato de se utilizar, fundamentalmente, das contribuições de diversos autores acerca do multiletramento. É empírica participante, pois “usa o campo para coletar dados sobre o tema [...], o pesquisador interage com o objeto de pesquisa, interferindo e sofrendo interferências, tornando-se um membro que participa das atividades” (KOCHHANN, 2021, p. 22) e caracteriza-se como uma pesquisa de campo, uma vez que é institucional na SEEDF.

A pesquisa de campo foi realizada com os professores de História dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, da rede pública de Santa Maria-DF, em exercício no primeiro semestre de 2023. Foi escolhido como instrumento metodológico, modelo de questionário misto, desenvolvido pelo aplicativo de gerenciamento de pesquisas (*google forms*) que foi encaminhado ao total dos 39 professores de História que compunham a rede pública de ensino no primeiro semestre de 2023.

O questionário foi encaminhado via aplicativo de mensagem (*whatsApp*) para os setores das coordenações e/ou direções e/ou supervisões ou ainda, diretamente aos professores de História das escolas selecionadas pelos critérios de inclusão. Sendo respondido a partir do *link* compartilhado do (*Google Forms*), o prazo para devolutiva do questionário foi de 10 dias corridos, após a data de recebimento, que ocorreu entre os dias 05 a 15 de junho de 2023. Concluída a análise dos questionários, considerando categorias escolhidas à *posteriori*, conseguiu-se a adesão de 12 escolas que atenderam os critérios determinantes de inclusão/exclusão. Os dados obtidos foram examinados segundo o arcabouço teórico da análise de conteúdo de Bardin.

Quanto à população, isto é, o universo dos participantes, foi composta por 39 professores de História. Considerando parte, por critérios de inclusão, o professor efetivo ou temporário de História, dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e/ou do Ensino Médio, da rede pública de Santa Maria - DF, independente do tempo de formação e do quantitativo de anos trabalhados na instituição, até o ano de 2023. E o critério de exclusão foi aplicado a professores de História que não estejam lecionando para turmas em sala de aula, pois

no momento da pesquisa estão ocupando cargos de diretor, coordenador ou supervisor pedagógico.

Destaca-se que outros critérios poderão surgir, isto é, serem definidos *a posteriori*, considerando que o estudo em questão se realiza num processo dinâmico, que pede uma prática dialógica constante entre o que se deseja analisar, o que a realidade nos dá condições de captar e como transpor o que foi investigado para ações práticas que contribuam para o contexto estudado.

O questionário misto também será um instrumento metodológico utilizado para a coleta de dados, em razão de ter um número de questões que oportuniza ao pesquisador o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas (GIL, 1999). Visando a obter a interpretação dos dados que não são numéricos, utilizar-se-á a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977).

Após a coleta de dados primários por meio do questionário, estes serão tabulados e organizados em planilhas para facilitar a visualização e a comparação. A análise dos dados será feita utilizando o método de análise de conteúdo, seguindo os procedimentos propostos por Bardin (2011). Para isso, os dados serão codificados e comparados com uma matriz de análise, ou seja, com categorias de análise que compõem um modelo teórico, o qual será definido com base no referencial teórico, na etapa de revisão sistemática de literatura.

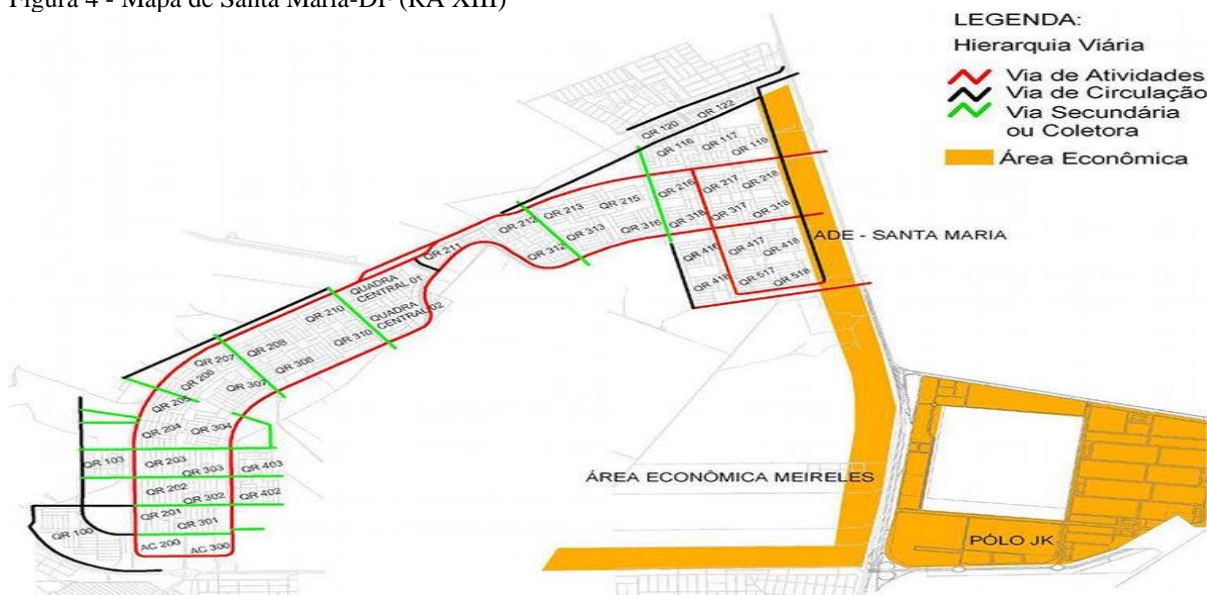
As fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de três etapas: da pré-análise, que consiste na escolha dos documentos que constituíram o *corpus* da investigação, que neste estudo foram os questionários mistos; da exploração do material, que objetiva a construção de indicadores e categorias, que poderão ser definidas *a priori*, em razão do quadro teórico, ou *a posteriori*, dado às análises exploratórias; e, por fim, do tratamento dos resultados obtidos, momento em que os resultados podem ser expressos por meio de quadros, diagramas, figuras, operações estatísticas simples ou complexas, que condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise, de forma que os resultados possam ser tratados como significativos e válidos. Em suma, esse conjunto de técnicas, esse procedimento sistemático, possibilitará inferir o que os dados têm a nos dizer, tanto no que concerne à produção, bem como à recepção dessas mensagens (BARDIN, 2011).

A partir da análise dos questionários, foi importante revisitar o problema e os objetivos da pesquisa para se ter a noção se eles estavam em consonância com o norteamento da investigação, aplicando as reformulações necessárias, baseando-se pela *práxis*, isto é, pela ação racional, tendo em vista a reconfiguração das relações sociais, das quais o pensamento se desenvolve.

### 1.5. O contexto da pesquisa, a região e os sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada nas escolas públicas da região de Santa Maria-DF. Fazendo um breve parâmetro, a cidade de Santa Maria-DF é uma Região administrativa (RA<sup>5</sup>), nomeada como RA XIII, que compreende as áreas da Marinha, Saia Velha, Pólo JK, além da própria Santa Maria, e se localiza aproximadamente a 26 km de Brasília. A cidade é rodeada por dois ribeirões, Alagado e Santa Maria, este último originando o nome da cidade. As primeiras quadras foram ocupadas a partir de fevereiro de 1991, totalizando uma área de 211 km<sup>2</sup>. Conforme o censo (PDAD 2010/2011), a cidade possui uma população de 123.956 habitantes.

Figura 4 - Mapa de Santa Maria-DF (RA XIII)



Fonte: Administração Regional de Santa Maria (RA XIII) (2022)

Oficialmente, Santa Maria surgiu no mapa do Distrito Federal no dia 10 de fevereiro de 1993, com a publicação do decreto de nº 14604. Santa Maria é a XIII Região Administrativa do DF, é composta de área urbana, rural e militar. O Núcleo Rural Santa Maria permaneceu como área rural do Gama até 1992, quando a Lei nº 348/92 e o Decreto nº 14604/93 desanexaram o território, criando a região administrativa de Santa Maria. Sua criação está

<sup>5</sup> O Distrito Federal é dividido em 33 regiões administrativas, cujos limites físicos definem a jurisdição da ação governamental para fins de descentralização administrativa e coordenação dos serviços públicos. Nomeadas como: Águas Claras (RA XX), Arniqueira (RA XXXIII), Brazlândia (RA IV), Candangolândia (RA XIX), Ceilândia (RA IX), Cruzeiro (RA XI), Fercal (RA XXXI), Gama (RA II), Guará (RA X), Itapoã (RA XXVIII), Jardim Botânico (RA XXVII), Lago Norte (RA XVIII), Lago Sul (RA XVI), Núcleo Bandeirante (RA VIII), Paranoá (RA VII), Park Way (RA XXIV), Planaltina (RA VI), Plano Piloto (RA I), Recanto das Emas (RA XV), Riacho Fundo (RA XVII), Riacho Fundo II (RA XXI), Samambaia (RA XII), Santa Maria (RA XIII), São Sebastião (RA XIV), SCIA/Estrutural (RA XXV), SIA (RA XXIX), Sobradinho (RA V), Sobradinho II (RA XXVI), Sol Nascente e Pôr do Sol (RA XXXII), Sudoeste/Octogonal (RA XXII), Taguatinga (RA III), Varjão (RA XXIII) e Vicente Pires (RA XXX)

vinculada ao Programa de Assentamento de Famílias de Baixa Renda, em lotes semiurbanizados. O Governo da época loteou uma área do Núcleo Rural Santa Maria e transferiu os moradores das invasões do Gama e das demais localidades do Distrito Federal. Na área rural, estão os Núcleos Rurais: Alagado e Santa Maria, onde predominam as atividades de agropecuária e a exploração de jazidas de cascalho. Já na área militar, estão localizados o Centro Integrado de Defesa Aérea e o Controle de Tráfego Aéreo – CINDACTA, do Ministério da Aeronáutica, e a Área Alfa, pertencente ao Ministério da Marinha.

Segundo a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), a Coordenação Regional de Ensino (CRE) de Santa Maria-DF contabiliza um total de 29 escolas públicas. Destas, são quantificadas na região como: 01 Jardim de Infância (JI), 03 Centros de Educação Infantil (CEI), 02 Centros de Atenção Integral à Criança (CAIC), 07 Escolas Classe (EC), 10 oferecem o ensino fundamental (CEF), 02 ofertam ensino fundamental e médio (CED), 02 oferecem ensino médio (CEM), há 01 Centro de Ensino Especial (CEE) e 01 Centro Interescolar de Línguas (CIL).

Foi decidido realizar a pesquisa na região de Santa Maria-DF por observar características díspares presentes, talvez pelo fato de a região localizar-se próxima ao entorno do DF e englobar alunos e professores de outras localidades da Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno – RIDE<sup>6</sup>, algo que chamou a atenção do pesquisador.

Dessa forma, conhecer o contexto da pesquisa favorece a compreensão das abordagens dadas ao ensino de História pelo professor e a forma como é conduzido o trabalho pedagógico na escola. Assim como também o é, o conhecimento dos sujeitos participantes da pesquisa, motivo pelo qual os apresentamos a seguir.

Optou-se por questionar os professores de História da região de Santa Maria-DF com o objetivo de buscar possíveis respostas para a questão problema aqui lançada e para outras indagações que possam surgir no decorrer da pesquisa. Todavia, por questões éticas, não identificaremos os docentes.

A pesquisa de campo será com os professores de História dos anos finais do ensino

---

<sup>6</sup>A Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno (RIDE) foi criada pela Lei Complementar n° 94, de 19 de fevereiro de 1998, e regulamentada pelo Decreto n° 2.710, de 04 de agosto de 1998, alterado pelo Decreto n° 3.445, de 04 de maio de 2000. A RIDE é constituída pelo Distrito Federal, pelos municípios de Abadiânia, Água Fria de Goiás, Águas Lindas de Goiás, Alexânia, Cabeceiras, Cidade Ocidental, Cocalzinho de Goiás, Corumbá de Goiás, Cristalina, Formosa, Luziânia, Mimoso de Goiás, Novo Gama, Padre Bernardo, Pirenópolis, Planaltina, Santo Antônio do Descoberto, Valparaíso de Goiás e Vila Boa, no Estado de Goiás, e de Unaí, Buritis, Arinos e Cabeceira Grande, no Estado de Minas Gerais.

fundamental e do ensino médio, da rede pública de Santa Maria-DF, em exercício no primeiro semestre de 2023. Foi aplicado questionário misto aos 39 professores da rede, o qual foi respondido a partir de link do *Google Forms*, encaminhado para os grupos de *whatsapp* das coordenações das referidas escolas, tendo como prazo para devolutiva do questionário 10 dias corridos, após a data de recebimento. Os respondentes do questionário dentro do prazo farão parte da amostra aleatória por adesão. Concluída a análise dos questionários, considerando categorias escolhidas à *posteriori*. Os dados obtidos serão examinados segundo o arcabouço teórico da análise de conteúdo de Bardin.

## CAPÍTULO 2

### ENSINO DE HISTÓRIA: uma discussão conceitual

O presente capítulo compara o antagonismo das concepções tradicional e crítica de ensino de História. Em contrapartida, procura defender o ensino de História amplo e multiletrado, sustentado em diferentes eixos e dimensões, apoiado ao movimento historiográfico francês da Escola dos *Annales* e suas gerações posteriores, sobretudo a concepção próxima à Teoria da História em uma visão histórico-crítico-social, presente em Burke (1997) e em demais autores decorrentes dessa escola e predecessores da “Nova História”.

Nessa abordagem, retoma-se com Rüsen (1992, 2005, 2012, 2019) aspectos das discussões entre os historiadores e os professores em face da consciência histórica, como uma nova preocupação da Didática da História e a criação de sentido histórico. Para a articulação entre esses eixos, baseou-se o debate nos autores Bourdieu e Martin (2021) sobre as escolas históricas, e a partir de Cerri (2021), Nikitiuk (2012), Pinsky (1992) e Bittencourt (2008) foram apresentadas as ideias referentes ao ensino de história e à consciência histórica nas concepções didáticas na contemporaneidade.

#### 2.1 Concepções do ensino de História no Brasil

À luz de Schmidt (2012), para compreender a construção da trajetória do ensino de História no Brasil, é importante levarmos em consideração que esse processo faz parte do campo de estudos sobre a história das disciplinas escolares. Dessa maneira, o ensino de História passa a ter como objetivo principal a “formação moral e cívica”, ou seja, a construção da “ideia de nação associada à pátria, integrada como eixos indissolúveis” (BITTENCOURT, 2008, p. 61-78). Esse Programa fora inspirado no ensino secundário francês e dividia a História conforme a visão eurocêntrica: História Geral, subdividida entre as Civilizações Antigas, a Idade Média, Idade Moderna e, mais tarde, Idade Contemporânea. Em sentido *lato*, a ação de ensinar pode ser entendida como “prática social de comunicação e intercâmbio de conteúdos culturais que são obtidos em um meio institucionalizado e com valores relacionados com a cultura” (ACOSTA, 2013, p. 199).

Cerri (2021) destaca que, atravessando os séculos XIX, XX e XXI, a função do ensino de história vem se constituindo como a produção e reprodução da identidade nacional, o que o autor chama de “um típico produto liberal e iluminista” (p.105). Haja visto que a construção do

código disciplinar da História no Brasil tem como marco institucional fundador o Regulamento de 1838, do Colégio D. Pedro II, que determina a inserção da História como conteúdo no currículo, percebendo uma forte influência das concepções europeias na história, conforme atesta Nadai (1992):

a História da Europa Ocidental fosse apresentada como a verdadeira História da Civilização. A História pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário. Relegada aos anos finais dos ginásios, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e de batalhas (NADAI, 1992, p. 146).

Durante muito tempo, o ensino de história foi marcado por um enfoque tradicionalista, que valorizava os grandes acontecimentos políticos e os feitos heroicos, e dava pouca importância às questões sociais, econômicas e culturais. Desta forma, o ensino de História passa a ter como objetivo principal a “formação moral e cívica”, isto significa a construção da “ideia de nação associada à pátria, integrada como eixos indissolúveis” (BITTENCOURT, 2008, p. 61-78). Esse Programa, inspirado no ensino secundário francês, propunha o seccionamento da História, conforme a visão eurocêntrica: História Geral, subdividida entre as Civilizações Antigas, a Idade Média, Idade Moderna e, sequencialmente, Idade Contemporânea. Esse tipo de ensino limitava o conhecimento dos alunos e não estimulava a crítica e a reflexão sobre os conteúdos estudados. Tal abordagem tradicionalista também implicava em uma preocupação em não criar questionamentos e em evitar debates em sala de aula, o que dificultava a formulação de uma história-problema. Isso acarretava em uma visão estática e em uma compreensão fragmentada da história, que não permitia ao aluno compreender as relações entre passado e presente e as dinâmicas sociais.

O processo de constituição da História como disciplina escolar no Brasil se assemelha ao ocorrido na Alemanha. Rüsen (2010) destaca, com a institucionalização e profissionalização da história, a didática da história:

deixou de ser o centro de reflexão dos historiadores sobre sua própria profissão. O resultado dessa atitude foi empurrar a didática da história para mais perto da pedagogia e abrir uma lacuna entre ela e os estudos normais de história. A fascinação com as reformas curriculares tendeu a subestimar as características peculiares da história como campo de aprendizado (RÜSEN, 2010, p. 31).

À luz de Bittencourt (2008), o ensino de história no país tem sido marcado pela opressão e exclusão de certos grupos sociais. A autora critica que a história ensinada no Brasil tem sido tendenciosa e distorcida, com o objetivo de reforçar uma imagem de unidade e progresso do país. Dessa forma, torna-se importante incluir uma visão mais ampla e diversificada da história



do Brasil no ensino e desenvolver currículos e materiais de ensino mais críticos e baseados em fontes diversas, promovendo, quem sabe, um ensino baseado em multiletramentos.

No primeiro momento, ainda no período Colonial (1500-1822), quando se inicia o ensino de História no Brasil, o ensino era restrito a uma pequena parcela da população, principalmente às elites coloniais e às crianças de famílias abastadas. O ensino era ministrado nas escolas de elite, como o Colégio Jesuíta de Olinda (PE) e o Colégio de São Paulo (SP), e era baseado em textos clássicos e na história da civilização europeia. O objetivo principal era formar cidadãos leais à Coroa Portuguesa e à Igreja Católica. O ensino da história indígena e africana era ignorado e os povos indígenas e os escravos eram vistos como inferiores.

Bem como, ao lidar, por exemplo, com as abordagens em relação à formulação de conteúdos para o ensino de História do Brasil, Nadai (1992) expõe que:

O fio condutor do processo histórico centralizou-se, assim, no colonizador português e, depois no imigrante europeu e nas contribuições paritárias de africanos e indígenas. Daí a ênfase no estudo dos aportes civilizatórios – os legados pela tradição liberal europeia. Desta forma, procurava-se negar a condição de país colonizado bem como as diferenças nas condições de trabalho e de posição face à colonização das diversas etnias. Procurou-se criar uma ideia de nação resultante da colaboração de europeus, africanos e nativos, identificada às similares europeias. A dominação social (interna) do branco colonizador sobre africanos e indígenas bem como a sujeição (externa) do país-colônia à metrópole não foram explicitadas (NADAI, 1992, p. 149).

Mais tarde, no período Imperial (1822-1889), o ensino de história continuou a ser restrito a uma pequena parcela da população, mas começou a ser oferecido em instituições de ensino mais amplas, como as escolas normais e as faculdades. O objetivo do ensino continuava o de formar cidadãos leais à Coroa e à Igreja, mas também havia um esforço para desenvolver uma identidade nacional brasileira. Foi nessa perspectiva de construção da narrativa nacional que se cria o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838, denunciando a preocupação do império brasileiro com a construção de um processo educativo que contribuísse para a difusão do ideário patriótico e nacionalista. Assim, a história do Brasil continuava a ser vista como uma extensão da história da Europa e da América Latina, e a história indígena e africana continuavam a ser menosprezadas. O ensino era baseado em livros didáticos e na memorização de fatos históricos.

Posteriormente, na República Velha (1889-1930), o ensino de história começou a ser expandido para incluir uma maior parcela da população, com o objetivo de formar cidadãos leais e patriotas. Neste ponto, Schmidt (2012) destaca que esse processo de construção da História como disciplina escolar insere-se no próprio movimento de construção e consolidação do Estado Nacional, no qual se destacam os embates entre monarquistas e republicanos e a necessidade de definição de uma identidade nacional. Todavia, o ensino era ministrado em

escolas públicas e particulares, e havia uma maior ênfase na história do Brasil, especialmente na história política e social.

Em seguida, o ensino de história continuou a ser expandido, durante a Era Vargas (1930-1945), havendo uma maior ênfase na construção de uma identidade nacional brasileira. O governo Vargas criou o Departamento Nacional do Ensino Fundamental e o Instituto Nacional de Estudos Históricos e Geográficos, com o objetivo de desenvolver currículos e materiais de ensino mais adequados. O ensino ainda era baseado em livros didáticos e na memorização de fatos históricos. Todavia, durante este período, ocorreu uma forte censura ao ensino de história e de outras disciplinas, com o objetivo de moldar a opinião pública de acordo com a ditadura Vargas e sua ideologia.

De acordo com Abud (1993):

Alegando a necessidade de substituir as antiquadas instituições políticas brasileiras, Getúlio Vargas prometia a modernização do país mediante a reformulação do seu modelo econômico e jurídico-político. Nesse contexto, a reforma Francisco Campos pode ser vista como “fator de coesão nacional” e “a História era tida como disciplina que, por excelência, formava os estudantes para o exercício da cidadania e seus programas incorporavam essa concepção (ABUD, 1993, p. 165).

Logo mais, no período pós-guerra (1945-1964), o ensino de história continuou a ser expandido e havia uma maior ênfase na construção de uma identidade nacional brasileira. O governo procurou adaptar o ensino de história para atender às necessidades do país em desenvolvimento econômico e social. No decorrer desse período, ocorreu também a tentativa de se adequar o ensino de história às necessidades políticas do país, de acordo com a ditadura militar que se instalou no Brasil em 1964, e na tentativa de extinguir a disciplina de História, as matérias de História e Geografia foram substituídas pelo chamado "Estudos Sociais" (lei n. 5.692/71). Nessa disciplina, o mesmo professor teria de ensinar as duas matérias com livros didáticos que obrigatoriamente passavam pelo crivo da censura. Como discorre Bittencourt (2008):

A História e a Geografia transformaram-se em Estudos Sociais, para sintetizar o ensino sobre a sociedade e diminuir o número de docentes, e a disciplina que surgiu dessa junção ainda teve de competir com conteúdos dogmáticos provenientes das aulas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. Um conteúdo de História e Geografia, de caráter dogmático, passou a prevalecer nos oito anos do primeiro grau. No segundo grau, apesar de a História subsistir, a diminuição da carga didática comprometeu qualquer mudança significativa capaz de substituir um conteúdo erudito e enciclopédico por outro mais adequado à formação de uma geração proveniente de culturas e condições sociais múltiplas (BITTENCOURT, 2008, p. 83-84).

Subsequentemente, no período da Ditadura Militar (1964-1985), o ensino de história foi fortemente censurado e controlado pelo governo, com o objetivo de moldar a opinião pública de acordo com a ideologia da ditadura. A história do Brasil foi retratada de forma distorcida e tendenciosa, para reforçar a imagem de um país estável, progresso e unido. Além de que, professores e alunos eram vigiados e punidos se desviassem da linha oficial. O acesso ao ensino também foi restrito, com o objetivo de diminuir o número de estudantes universitários e limitar a formação de intelectuais críticos.

Durante o período do regime militar, a disciplina de história sofreu restrições significativas. Somente com a reabertura política e a transição para um Estado de Direito, a história foi reintroduzida no currículo do ensino fundamental, substituindo as disciplinas de Estudos Sociais, Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. No entanto, essa medida não foi sem controvérsia, especialmente entre setores conservadores da sociedade. Nos anos de 1980 e 1990, várias propostas educacionais surgiram como resultado das tensões existentes desde o século XIX, mostrando que o campo educacional ainda é propenso a disputas entre defensores de modelos tradicionais e progressistas. Cerri (2021) destaca que, neste período:

[...] o civismo e o ensino de história continuam a serviço daquela instrução nacional, e a escola, por sua vez, tinha incluída em sua missão a tarefa de reproduzir o consenso fabricado da associação dos interesses nacionais com o governo militar, e toda oposição a eles como um crime de lesa-pátria. Mas, no Brasil, essas imagens passaram a perder força ainda nos anos 1970, e já nos anos 1980, a Igreja Católica, as universidades e as escolas eram espaços importantes de resistência ao regime (CERRI, 2021, p. 107).

Por muito tempo, o ensino de história foi baseado na abordagem positivista, que enfatizava uma história dita “eurocêntrica” e reproduzia uma visão linear e estática da história, como resultado de uma “ordem” e “progresso” natural. Essa abordagem enfatizava os acontecimentos políticos e os grandes nomes da história, e não valorizava as questões sociais, econômicas e culturais. Esse modelo de ensino, ao destituir o aspecto dialético e crítico da disciplina, serviu como instrumento de reprodução ideológica do regime militar.

A partir dos anos 80, houve um movimento no ensino de história que buscou incorporar uma visão mais ampla e crítica da história. Isso foi influenciado pelo marxismo, pela “Nova História” e pela Historiografia francesa, e resultou na renovação e no surgimento de novos livros didáticos, que incorporavam avanços acadêmicos e contribuíram para uma abordagem histórica mais crítica e completa.

Cerri (2021) destaca que:

Os anos 1980 e boa parte da década de 1990 foram marcados por tentativas, dos professores e intelectuais preocupados com o ensino de história, de manipulação de propostas que congregassem a nova identidade a formar junto aos alunos: nacional, mas também socialmente crítica, revisando a história dos vencedores e abrindo espaço para outra história, como a dos vencidos; tentando trazer o homem e a mulher comuns para a sala de aula e convencê-los do protagonismo essencial do povo nos processos históricos (CERRI, 2021, p. 107).

Ainda no mesmo período, os exames seletivos passaram a exigir do estudante uma maior capacidade crítica na interpretação da história, diminuindo, assim, a necessidade de memorização de nomes, de datas e de fatos isolados de seus contextos socioeconômicos. Isso contribuiu, em parte, para o rompimento com o ensino alienado de história em sala de aula e permitiu que muitos professores incorporassem uma visão crítica de sua disciplina, deixando de ser meros reprodutores de conteúdo e assumindo o papel de pesquisadores do conhecimento histórico.

Conseqüentemente, o aluno também sofreu mudanças significativas, devido às transformações internas do país, aos avanços pedagógicos e à revolução da era da informação. Ele deixou de ser um receptor passivo de conhecimento, enquanto o professor também perdia o monopólio absoluto do saber. Isso não significa que o professor não tinha mais o conhecimento suficiente para ensinar, mas sim que ele adquiriu uma maior consciência de suas limitações e da complexidade do conhecimento histórico com os novos estudos e enfoques. A história deixou de ser considerada apenas como uma consolidadora do passado e passou a ser vista como uma ciência em constante construção. “Para muitos, esse foi um período em que o ensino em geral, e com ele o ensino de história, estava em franco declínio, e a aprendizagem entrava em condições de verdadeira indigência.” (CERRI, 2021, p. 107).

Durante o período da redemocratização do Brasil (1985 até os dias atuais) o ensino de história tem sido reestruturado para incluir uma visão mais ampla e diversificada da história do Brasil e para desfazer as distorções e tendências impostas durante a ditadura militar. Há um esforço para desenvolver currículos e materiais de ensino mais críticos e baseados em fontes diversas, e para estimular a reflexão e a pesquisa independente. Ainda assim, há desafios para alcançar uma história educação mais inclusiva e diversa, e para garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade. Além disso, ainda há desafios para garantir que a história ensinada seja precisa e baseada em evidências históricas, e para combater a distorção da história por interesses políticos e ideológicos.

Diante desse breve apanhado histórico, verifica-se que, gradativamente, a intenção e as tentativas de ameaças ao ensino de História como proposta de ferramenta ideológica e política

no Brasil. Contraditoriamente, e na busca por um ensino emancipador e que associe as dimensões da cultura histórica à escolar, Schmidt (2012), dispõe:

[...] tentativas de reconstrução do código disciplinar da História têm levado, não só no Brasil, mas em diferentes países, a debates e propostas que, dialogicamente, procuram estabelecer articulações mais orgânicas entre as dimensões da cultura histórica e a cultura escolar, não num sentido instrumental, mas numa perspectiva mais emancipatória (SCHMIDT, 2012, p. 90).

A concepção de ensino de história no Brasil tem enfrentado desafios significativos devido à falta de recursos e de preparação dos professores, bem como ao uso de métodos de ensino obsoletos e ao uso de livros didáticos com conteúdo inadequado. Além disso, a falta de valorização da história como disciplina importante para o desenvolvimento de uma sociedade crítica e consciente também tem contribuído para esses desafios. Para superar esses problemas, é necessário investir em formação continuada dos professores, desenvolver novos métodos de ensino e adotar livros didáticos com conteúdo atualizado e adequado. Além disso, é importante valorizar a história e sua importância para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Isto posto, uma das principais questões debatidas no ensino de História nos últimos trinta anos é a crítica ao enfoque eurocêntrico da disciplina, que não considera adequadamente a diversidade cultural existente no Brasil. Nadai (1992, p. 160) leva a refletir que, apesar das dificuldades do ensino de História no Brasil diante das “diversas propostas de ensino, as práticas docentes têm ajudado a viabilizar outras concepções de História, mais comprometidas com a libertação e a emancipação do homem”. E Bittencourt (2008) revela que o ensino de História pode possibilitar ao aluno reconhecer a existência da história interiorizada e a viver conscientemente as especificidades de cada uma delas. E isto é o que se pretende com um ensino de História voltado para as práticas do multiletramento.

## **2.2 Concepção tradicional do ensino de História**

A concepção tradicional do ensino de História surge no início do século XIX, desenvolve e prolonga-se durante o período da Terceira República na França, com a escola histórica dita “metódica”. Neste período, buscava-se consagrar à História o status de ciência com a utilização de métodos científicos que a distanciassem da literatura e da filosofia.

Segundo Bourdê e Martin (2021), a escola metódica, mais frequentemente conhecida como escola positivista, interessada em querer determinar, com a pesquisa científica, o distanciamento de qualquer especulação filosófica que pretenda conduzir à objetividade absoluta no domínio da história. Acreditava que pode se chegar a seus fins aplicando técnicas

rigorosas concernentes ao inventário das fontes, à crítica dos documentos e à organização das tarefas na profissão. Desta maneira, sua história possuía uma verdade histórica objetiva, o historiador limitava-se a narrar fatos congelados, sem a construção de hipóteses.

Dessa maneira, a Escola Metódica visava ao estudo dos fatos como verdadeiramente aconteceram, de acordo com sua época específica, datas e personagens importantes. O historiador tinha o propósito de apenas narrar tais fatos, com uma postura neutra e objetiva, sem exprimir suas opiniões. Assim, “diante desse ‘monstro intelectual’, somos assaltados por uma dúvida quanto à capacidade de todo e qualquer saber em ciências humanas se abstrair do meio social de que se saiu.” (BOURDÉ e MARTIN, 2021 p.165), se fazendo presente – sob forma de uma galeria de heróis e de combatentes exemplares – na memória de gerações de alunos até os anos 1960.

Entretanto, o autor Pinsky (1992) adverte que no fim dos anos cinquenta e início da década de sessenta, ampliou-se a preocupação com as ciências da sociedade. Assim, é dada neste período uma ênfase no que se chamou de “realidade brasileira”, ramo do conhecimento que associava sociologia, economia, passando pela ciência política e geografia. Todavia, a história positivista ensinada nas escolas era considerada uma visão reacionária da sociedade, funcionando como ponto de partida para uma tentativa de autocompreensão como seres históricos.

Abordando os princípios básicos da racionalidade, da intencionalidade e da cronologia, metodológica e objetivamente a escola positivista propunha, segundo Langlois e Seignobos (1898 *apud* BOURDÉ e MARTIN, 2021, p. 173), que “a história é acionada por documentos”. Portanto, caberia ao historiador e, posteriormente ao professor e aos alunos, apenas replicar os fatos, sem questioná-los. Para tais autores:

Ora, os manuais escolares, muito explicitamente incensam o regime republicano, alimentam a propaganda nacionalista e aprovam a conquista colonial. (...) formar nas escolas um corpo homogêneo de professores e professoras do ensino básico; (...) Contudo, os republicanos “burgueses” mantiveram um fosso profundo entre a escola primária, destinada ao povo, e o colégio secundário, reservado à elite (p. 173 - 183).

Caberia nesta acepção, como tarefa do professor escolar, perfeitamente definida, formar republicanos conscientes e soldados valorosos. Nesta concepção tradicional de ensino, o foco está no professor, que detém conhecimentos e os repassa ao aluno. O estudante tem metas a cumprir dentro de determinados prazos, que são verificadas por meio de avaliações periódicas.

A concepção tradicional do ensino de História se concentra principalmente em fatos e eventos do passado, e que tendem a enfatizar a narrativa cronológica desses eventos. Esse tipo de ensino costuma focar em personagens históricos importantes e em eventos importantes, e

tende a deixar de lado as experiências e perspectivas de grupos minoritários ou marginalizados. A concepção tradicional do ensino de História também pode enfatizar a importância de líderes e governos, em vez de dar ênfase às ações e experiências das pessoas comuns. Pinsky (1992) destaca que:

História de reis, heróis e batalhas redutoras do homem à categoria de objeto ínfimo no universo de monstros grandiosos que decidem o caminho da humanidade e o papel de cada um de nós. (...) O caráter alienador dessa história manifesta-se mesmo através daqueles que a apreciam, pois na verdade, apreciam na história o seu caráter alienante (PINSKY, 1992, p. 18).

Essa abordagem considerada tradicional é a forma como a História tem sido ensinada por muito tempo, e é ainda amplamente utilizada em muitos lugares. No entanto, nos últimos anos, tem havido um crescente reconhecimento da necessidade de uma abordagem mais inclusiva e equilibrada no ensino de História, que dê voz e espaço para as experiências e perspectivas de grupos que foram historicamente excluídos ou marginalizados. Isso tem levado a uma mudança na forma como a História é ensinada em muitos lugares, embora ainda haja muito trabalho a ser feito neste sentido.

Bittencourt (2008) critica o “aprender de cor”, técnica de memorização no ensino de história, no qual a tônica é a principal capacidade exigida dos alunos, com o propósito de decorar datas, nomes, fatos..., ainda presente nos dias atuais. Todavia, essa metodologia não pode ser confundida com a “memorização consciente”, memorizar de forma consciente os acontecimentos, situando-os de forma crítica.

Uma das principais críticas à concepção tradicional do ensino de História é que ela tende a dar uma visão distorcida da realidade, pois dá maior ênfase a certos fatos e eventos, em detrimento de outros. Isto pode levar a uma compreensão inadequada da História e a uma falta de reconhecimento da complexidade e da diversidade do passado. Além disso, a concepção tradicional do ensino de História tende a valorizar apenas a história "oficial" e as narrativas dominantes, ignorando ou excluindo as histórias alternativas e as perspectivas de grupos minoritários ou marginalizados.

Para corrigir essas deficiências, alguns historiadores defendem uma abordagem mais crítica e reflexiva no ensino de História, que leve em consideração as diferentes perspectivas e os diversos contextos históricos. Isto pode acarretar no uso de fontes diversas e na inclusão de histórias e perspectivas de grupos minoritários ou marginalizados. Além disso, pode ser útil desenvolver habilidades de análise crítica e de interpretação histórica, em vez de simplesmente apresentar fatos e eventos do passado, de maneira linear e desconexa.

Por outro lado, desafiando o domínio da "escola positivista", uma nova tendência na

história francesa surge durante o século XX. Uma corrente inovadora que desconsidera os acontecimentos e valoriza a longa duração dos fatos; coloca em exibição a vida política e a atividade econômica, a organização social e a psicologia colaborativa; e esforça-se para se aproximar da história de outras ciências humanas.

No campo do ensino de História, tem-se a escola de *Annales*, voltada contra uma historiografia positivista, uma das ideias principais da primeira geração dos *Annales*, liderada por Marc Bloch (1886-1944) e Lucien Febvre (1878-1956), movimento que prima por um novo paradigma conhecido como "História problema", "História social" ou "Nova História", em que a História não deveria mais ser pensada como uma "ciência do passado", e sim, deveria dar importância ao presente para poder compreender o passado; e nem como "ciência do homem", a História seria, segundo Bloch, "A ciência dos homens no tempo" e Febvre definia a História como sendo "Filha de seu tempo". Agora, os documentos, que para os positivistas representavam fontes verdadeiras de História, passam a ser considerados vestígios históricos, mesmo o mais claro documento não fala se não for interrogado pelo historiador.

Em definição, a escola de *Annales* foi uma corrente historiográfica fundada na França, na década de 1930, por Marc Bloch e Lucien Febvre. A escola de *Annales* teve uma grande influência na renovação dos métodos e dos objetivos da historiografia e foi precursora de importantes correntes historiográficas, como a "Nova História", valorizando a análise dos grandes processos históricos e das estruturas de longa duração, ao invés da história dos fatos e das personalidades.

Para isso, utiliza uma variedade ampla de fontes documentais, incluindo não apenas as fontes escritas, mas também os objetos materiais, as imagens, as músicas e os relatos orais. Também busca superar a divisão tradicional entre a História e as outras ciências sociais, promovendo o diálogo interdisciplinar e a análise das interações entre os diferentes aspectos da vida social.

Para tanto, a Escola dos *Annales* surge com o intuito de contribuir com a próxima geração de historiadores, pois, por meio de pesquisas regionais e locais, reinterpreta fatos que antes eram interpretados dentro de um discurso hegemônico, atribuindo-lhes novos valores e desconstruindo estereótipos herdados pela história universal, sendo de suma importância para a historiografia contemporânea, por ter proposto uma revisão da própria metodologia da história, tendo em muito colaborado para a transição de um modelo positivista para um modelo crítico.

Definitivamente, essa escola preconiza a participação ativa e a autonomia dos estudantes na construção do conhecimento, promovendo o debate crítico e a reflexão sobre os problemas



e sobre as questões contemporâneas. Além disso, enfatiza a participação ativa e a autonomia dos estudantes na construção do conhecimento.

Desta maneira, influenciados pelas ideias *durkheimianas*, os *Annales* dão importância a interdisciplinaridades, presando por haver uma unidade entre a História e as ciências sociais, de forma que as formas de pensar em História estejam abertas às problemáticas e às metodologias existentes em outras ciências sociais.

Por outro lado, para Lee (2012), a História pensada a partir da ideia de Literacia Histórica possui a capacidade de fazer as pessoas pensarem e agirem de maneira que antes desse processo de aprendizagem seria inconcebível. Além da inserção pública da História pela escola, que deve ser tratada com muito cuidado. Sobre esse cuidado ou fragilidade, Lee (2016) atribui diretamente relação às características atuais: em tempos de multiculturalismo, há esforços tanto para que a História se volte para valores partilhados, como para agendas políticas que pensam no reforço dos ideais nacionais. Sem esquecer, ainda, das empresas que parecem mais preocupadas com o treino de mão de obra, o que estaria inserido em um movimento de integrar a História em uma proposta de Humanidades. O autor alerta: “A História é uma conquista frágil, e o ensino de História (quando ele tenta ser histórico) pode ser ainda mais frágil” (LEE, 2016, p. 107).

Fidalgo (2010) traz uma importante relação entre trabalho docente e avanço tecnológico, a ser questionada:

Pela sua própria essência de transformação, os processos educacionais deveriam ter um caráter inovador. Entretanto, as inovações impõem determinados requisitos psicossociais em relação à capacidade de aceitação, acomodação e motivação dos indivíduos em relação às mudanças introduzidas nos processos de trabalho. Este fenômeno é crucial, pois ao se incorporar tais inovações, elas forçam a busca de novas concepções e soluções pedagógicas para necessidades e problemas próprios da civilização tecnológica atual, desafio cada vez mais complexo se considerarmos o dinamismo que a caracteriza. Não se trata, portanto, de mera incorporação, experimentação e difusão dos novos dispositivos técnicos, mas de desenvolvimento da capacidade de lidar de forma crítica e criadora com os mesmos e de superar os obstáculos e as dificuldades que surgem neste processo (FIDALGO, 2010, p. 31).

Desta maneira, a compreensão que o professor possui da História e do papel dessa disciplina na formação do sujeito também exerce uma ação considerável sobre a História ensinada. Suas argumentações em sala de aula estão permeadas por sua formação, por suas leituras e pela compreensão acerca do conhecimento histórico. Neste sentido, o quadro de “tipos de criação e sentidos históricos”, elaborado por Gago (2016) *in* Rüsen (2005), propõe uma esquematização a respeito do conhecimento histórico:

Figura 5 - Esquema: Quatro Tipos de Criação de Sentido Histórico

Tipo de narração histórica	Referência ao passado	Decurso do tempo	Modo de comunicação	Formação da identidade por	Noção de tempo
<b>Tradicional</b>	Origens e continuidade na ordenação da vida	Duração na mudança	Baseado na concordância acerca de conceitos não questionáveis	Apropriação de padrões (naturais) de pertença predeterminados	O tempo ganha sentido pela eternidade na mudança
<b>Exemplar</b>	Eventos como casos que demonstram regras gerais	Sequência pragmática de eventos	Por argumentação pelo discernimento e juízo	Competência de regras (prudência)	O tempo ganha sentido por uma moralidade supertemporal
<b>Genético</b>	Mudança das formas de vida	Desenvolvimento	Por contextualização temporal	Por individualização	O tempo ganha sentido pela temporalização
<b>Crítico</b>	Eventos que negam a validade das ordenações predeterminadas	Rutura, descontinuidade	Parcialmente contra as orientações estabelecidas	Por afastar as demandas de compromisso	O tempo ganha sentido pelo juízo

Fonte: Rüsen (2005, p.12) (tradução: Marília Gago)

Gago (2016) esclarece que para Rüsen (2012):

Esta tipologia (e com ela a sua epistemologia) é muito importante para a didática da História, já que os estudantes têm de aprender as estruturas básicas do pensamento histórico, as suas diferentes formas lógicas, as suas inter-relações e a ordenação do seu desenvolvimento. Isto é bastante fácil, já que os tipos ocorrem na vida diária assim como em formas mais elaboradas de fazer História. Esta aprendizagem deveria ser acompanhada pelo ensino histórico “normal” na escola: ao tratar eventos históricos de forma que eles obtenham significado para o presente e deveria (e poderia) ser refletida a sua perspectiva futura (GAGO, 2016, p. 165).

Compreende-se a História ensinada como um gênero híbrido, pois transita por diferentes concepções historiográficas e também pelos conhecimentos científicos e do senso comum. Percebe-se que o ensinado está permeado de diversos saberes e de diferentes esferas discursivas. Os gêneros que permeiam a aula estão nesse entre caminho, isto é, entre os campos da Educação, da História e da prática, sendo mobilizados e direcionados a um fim – ensinar, promover o aprendizado, construir sentido histórico.

Nesse sentido, as práticas de letramento são orientadas, em primeira instância, a este fim: ensinar História. Perpassando, assim, por conhecimentos históricos construídos em diferentes espaços sociais, mesclados de diferentes gêneros que são pelos professores imbricados e se interpenetram na argumentação efetivada na História ensinada. A História, pode ser compreendida enquanto a principal base discursiva que permeia a História ensinada, mesclada por diversos campos enunciativos e produzida em uma composição distinta de caráter híbrido e muitas vezes ambivalente.

Como pode-se perceber, existem vertentes importantes no campo da História que se desdobram, especificadamente sobre o ensino de História, as práticas de letramento ou de multiletramento, sejam na História ensinada, sejam no mundo, são circunstanciadas e validadas pelo contexto de vida, não podendo ser analisadas, categorizadas ou compreendidas fora da produção de sentido que as constitui e estrutura seus atos. Em virtude disso, tais práticas são sempre sociais e marcadas pelo tempo-espaço que as compõem enquanto materialidade e validade. No caso, na História ensinada, elas são constituídas pela perspectiva escolar, histórica, social e filosófica que recobre seus atos e, assim, os sentidos produzidos em práticas de letramento. Acreditamos que, ao usar letramento histórico, estamos pontuando um diálogo com outras áreas de conhecimento, o que pode produzir reflexões mais fecundas e densas para o ensino de História.

Antes de lançar crítica ao conceito literacia histórica, pretendo relembrar a origem do termo letramento no campo de debate brasileiro:

Letramento é uma palavra recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas: é na segunda metade dos anos 80 [...] que ela surge no discurso dos especialistas dessas áreas. [...] Etimologicamente, a palavra literacy vem do latim littera (letra), com o sufixo -cy, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (como, por exemplo, em innocency, a qualidade ou condição de ser inocente). No Webster's Dictionary, literacy tem a acepção de "the condition of being literate", a condição de ser 'literate', e literate é definido como "educated; especially able to read and write", educado, especialmente, capaz de ler e escrever. Ou seja: literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever (SOARES, 2012, p. 17).

Cerri (2021) entende que, o conceito de consciência histórica, na interpretação do próprio indivíduo e da coletividade no tempo, começa a ser formado muito antes da escolarização das crianças. Neste sentido, ao presumir que a leitura é uma passagem direta para a constituição da consciência histórica, apenas porque o aprendiz é alfabetizado e, assim, é capaz de manipular as fontes, mostra um reducionismo das relações sociais nas quais os processos de leitura e escrita são constituídos.

A literacia histórica teria como principal função operacional instrumentalizar o aluno no transcurso do aprendizado histórico, fomentando sua consciência e sua capacidade de lidar com o tempo e com os processos históricos de forma crítica. Neste sentido, como o próprio autor salienta, existem marcas de identificação, vocabulários e expressões (LEE, 2006, p. 136) que constituem essa área de conhecimento.

Apesar das justas críticas que recebeu de historiadores do século XX, a Escola metódica foi de fundamental importância para atribuir confiabilidade ao método histórico. Com relação à definição de história: para os metódicos, a história era entendida como ciência nos moldes

positivistas; no século XX, a história também era concebida como ciência, porém com a particularidade de ser uma ciência “dos homens no tempo”, como a definiu o historiador francês Marc Bloch. Além disso, com relação às fontes (ou aos documentos), que são outro conceito de grande importância para a história, os metódicos privilegiavam as fontes escritas, os documentos escritos, não se atendo muito às demais formas de testemunho da história humana. No século XX, os historiadores passaram a considerar “documento histórico” tudo aquilo que o homem produziu ao longo de sua existência.

Na concepção de Bauman (2013), a crise da educação contemporânea é muito peculiar porque, provavelmente, pela primeira vez na história moderna, percebemos que as diferenças entre os seres humanos e a falta de um modelo universal estão em confronto, buscando a compreensão das intensas crises que se multiplicam no campo da educação, no que se refere à construção de diferentes paradigmas que estão propiciando posturas distintas ante as discussões acerca das tendências pedagógicas na contemporaneidade.

A escola é uma instituição de grande relevância na vida de todo ser humano. Muitas vezes relacionada ao seu sucesso ou ao seu fracasso. Mas é a escola que tem como função social garantir condições para que o aluno viva plenamente a cidadania, cumprindo seus deveres e usufruindo de seus direitos.

Para que isto ocorra, a comunidade escolar precisa adotar posturas que possam erradicar a cultura da repetência e da evasão escolar, possibilitando o desenvolvimento harmonioso do ser humano e, por meio da aprendizagem significativa, levando-o a responder positivamente às necessidades sociais contemporâneas: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser e aprender a empreender.

Os princípios da aprendizagem significativa se manifestam a partir das diferentes potencialidades de aprender do ser humano e devem produzir novas aprendizagens. De acordo com Nikitiuk (2012, p. 25), “o professor lida com tudo isso e faz do seu mister um sonho: formar consciência, formar o cidadão.”. Assim, a autora enfatiza que “nas relações de ensino-aprendizagem não se pode, portanto, descurar do registro lido e/ou produzido. É responsabilidade do professor abrir as janelas desse saber” (NIKITIUK, 2012, p. 27).

Portanto, o papel do professor é relevante, ele “pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançar os germes do saber histórico” (SCHMITD, 2004, p. 57), uma vez que sua atuação responsável, comprometida e planejada poderá facilitar ou dificultar o processo de aprendizagem do aluno. As atitudes do professor podem tornar este processo mais dinâmico e eficaz, produzindo habilidades e

competências fundamentais ao exercício consciente da cidadania.

Consequentemente, a escola tem como missão oferecer aos alunos uma educação de qualidade, que os faça desenvolver-se cognitivamente, afetiva e moralmente, para que eles possam evoluir como pessoas e atingir a cidadania plena. Para atualizar e qualificar os processos educativos, é necessário capacitar os professores, buscando conhecer e discutir formas de utilização de tecnologias no campo educacional.

### **2.3 Concepção crítica do ensino de História**

A concepção crítica do ensino de História propõe como objetivo desenvolver uma compreensão crítica e reflexiva da realidade histórica, bem como promover a conscientização política e a transformação social dos estudantes. Essa abordagem parte do pressuposto de que a História não é uma mera narrativa dos fatos passados, mas sim um campo de disputa de interpretações e de construção de sentido.

Propõe-se o ensino de História crítico às múltiplas perspectivas e às relações de poder presentes na construção da memória histórica, desafiando os discursos hegemônicos e as visões simplificadas da realidade. Deve também promover o diálogo entre os diferentes saberes e as diversas fontes documentais, possibilitando aos estudantes o acesso a uma gama ampla de informações e interpretações.

Além disso, a concepção crítica do ensino de História, como já destacado, valoriza a participação ativa e a autonomia dos estudantes na construção do conhecimento, incentivando a pesquisa, o questionamento e o debate crítico. Essa abordagem também deve promover o diálogo entre o passado e o presente, possibilitando aos estudantes a reflexão sobre os problemas e as questões contemporâneas, a partir da análise das suas raízes históricas. Neste sentido, a concepção crítica do ensino de História busca formar cidadãos críticos e conscientes, capazes de compreender o mundo em que vivem e de agir de forma transformadora na sociedade.

Por sua vez, a consciência histórica é entendida como a capacidade de compreender o passado de forma crítica e reflexiva, considerando as múltiplas perspectivas e as relações de poder presentes na construção da memória histórica. É um elemento fundamental para o exercício da cidadania e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Cerri (2021) evidencia a constante busca de diversos autores para definir consciência histórica. Aron “toma consciência histórica predominantemente como uma espécie de consciência política” (2021, p. 23). Já para Heller e Rüsen “[...] a consciência histórica não é

meta, mas uma das condições da existência do pensamento” (p. 27). Sendo esta última concepção a que consideramos ser a mais plausível para a realidade contemporânea do ensino de História.

Isto posto, “um [...] aspecto a considerar é se a consciência histórica é um fenômeno inerente à existência humana ou se é uma característica específica de uma parcela da humanidade.”. Acredita-se, portanto, que a consciência histórica é como algo inerente ao ser humano – algo universalmente humano, como defende Rüsen (2001). Desta maneira, a consciência histórica implica em compreender que o passado não é um conjunto de fatos objetivos e imutáveis, mas sim uma construção social, resultante da interação de diferentes grupos sociais com interesses e visões distintas. Portanto, a compreensão do passado não pode ser baseada em uma única versão dos fatos, mas sim em uma análise crítica de diferentes fontes documentais e interpretações.

Além disso, a consciência histórica envolve a compreensão de que o passado está presente no presente e que as experiências e os processos históricos continuam a influenciar a sociedade atual. Por isso, é fundamental a reflexão crítica sobre as raízes históricas dos problemas e das questões contemporâneas, bem como sobre as possibilidades de transformação social.

Por outro lado, a “Nova História” é entendida como uma corrente historiográfica que surgiu na década de 1960 e que buscou repensar os métodos e os objetivos da historiografia tradicional. A “Nova História” valoriza a diversidade e a multiplicidade das fontes documentais, incluindo tanto as fontes escritas quanto as não escritas, assim como os objetos materiais, as imagens, as músicas e os relatos orais.

Por conseguinte, a “Nova História” também busca recuperar as experiências e os discursos das margens da sociedade, que foram excluídos ou silenciados pelos discursos hegemônicos. Essa abordagem valoriza a análise das relações de poder, de gênero, de raça e de classe, bem como as interações entre as diferentes esferas da vida social, buscando superar a divisão tradicional entre a História e as outras ciências sociais, promovendo o diálogo interdisciplinar e a análise das interações entre os diferentes aspectos da vida social. Além disso, valoriza a participação ativa e a autonomia dos estudantes na construção do conhecimento, promovendo o debate crítico e a reflexão sobre os problemas e as questões contemporâneas.

O pensamento da história tradicional propunha a história como narração dos grandes fatos. Contraditoriamente, a “Nova História”, vertente histórica precedente da Escola do *Annales*, preocupa-se em analisar as estruturas. Por conta disso, para a “Nova História” não é suficiente saber os acontecimentos e, sim, conhecer toda estrutura que permeia as

transformações, considerando diversos personagens que precisam ser analisados. Assim sendo, a educação histórica<sup>7</sup> oferece oportunidades para compreensão do mundo, reflexão sobre a sociedade em diferentes épocas (passado, presente e futuro) e compreensão da sociedade em que vivemos e dos grupos nos quais estamos envolvidos.

Para tanto, a crítica a essa concepção tradicional exige um posicionamento do historiador e, principalmente, do professor de História. Interessa, sobretudo, discutir o modo como esse conhecimento foi construído e o lugar da sua produção. A tradição conservadora, incorporada pelo livro didático, se transmuta em objeto de reflexão para o professor em sua prática pedagógica. Além disso, a metodologia e os recursos utilizados no ensino de História devem possibilitar, ou melhor, levar o aluno a compreender que a história é social, que se faz de forma colaborativa, que é produção humana, e que o professor é o intermediário no processo de conceituação da história para o educando.

Conhecer o passado permite que os alunos entendam como e por que muitas ações que afetam suas vidas cotidianas, comunidades, países e até mesmo o mundo inteiro foram formadas, além de compreender como as diferenças culturais e sociais entre diferentes tipos de vilas e cidades se formaram ao longo da história. É importante notar que a história está em constante formação; como resultado, esta disciplina não transmite conhecimentos de tempos distantes. Neste sentido, a consciência histórica é compreendida como uma experiência consciente e inconsciente de relações significativas presente-passado e horizontes-futuro, combinando cognitivo e emocional, empírico e normativo.

Segundo Freire (1970), na formação da consciência crítica, a injustiça deve tornar-se uma percepção clara para o sujeito, permitindo-lhe participar do processo histórico e fazendo com que se envolva na busca de sua afirmação. Além disso, segundo o autor, a consciência crítica permite a incorporação dos sujeitos à realidade para melhor compreendê-los e transformá-los, preparando-os para enfrentar, ouvir e desvendar o mundo, buscando encontros com os outros e estabelecendo diálogos que resultam o saber: "os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que sabem pouco de si (...) e se fazem problema eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas" (Freire, 1970, p. 29).

Para tanto, o que é consciência histórica? Para Rösen (2019), consciência histórica seria

---

<sup>7</sup> A Educação Histórica é uma área de pesquisa cujo principal foco das investigações é a análise da aprendizagem da História. Partindo da epistemologia da História e reunindo pesquisadores de diferentes países, como Inglaterra, Canadá, Portugal, Itália, Brasil, etc., essa área de investigação revela a preocupação com a busca de respostas sobre a construção do pensamento histórico e a formação da consciência histórica de crianças e jovens (SCHMIDT; BARCA, 2009).

o entendimento do tempo, principalmente do senso de dilatação do tempo, ou seja, quando aprendemos e ensinamos história fazemos isso para entender o quão próximo ou distante temporalmente um evento está do presente. A sistematização dos três princípios selecionados indica que novas formas de captação e didatização dos conteúdos a serem ensinados em História contribuem para o desenvolvimento da consciência histórica crítico-genética, que supera, mas não exclui formas tradicionais de consciência histórica.

Martins (2021) traz uma interessante definição para consciência histórica:

É a expressão utilizada contemporaneamente para designar a consciência de que todo agente racional humano adquire e constrói, ao refletir sobre sua vida concreta e sobre sua posição no processo temporal da existência. Ela inclui dois elementos construtivos: o da identidade pessoal e o da compreensão do conjunto social a que pertence, situados no tempo (MARTINS, 2021, p. 55).

Para Rüsen (1992), são quatro tipos de consciência histórica: tradicional (a totalidade temporal é apresentada como continuidade dos modelos de vida e cultura do passado); exemplar (as experiências do passado são casos que representam e personificam regras gerais da mudança temporal e da conduta humana); crítica (permite formular pontos de vista históricos, por negação de outras posições); e genética (diferentes pontos de vista podem ser aceitos porque se articulam em uma perspectiva mais ampla de mudança temporal, e a vida social é vista em toda sua complexidade).

Já Pandel (1987), *apud* Martins (2019), propôs sete “dimensões” da categoria de consciência da história (1) consciência do tempo (distinção entre passado, presente e futuro) e a “densidade” histórica (saturação de eventos) de um determinado tempo; (2) sensibilidade para com a realidade (sensação de real e ficcional); (3) consciência da historicidade (duração e mudança da existência concreta no tempo); (4) identidade (consciência de pertencer a um grupo e capacidade de levar isso em consideração); (5) consciência política (visão das estruturas e interesses dominantes na cultura); (6) consciência econômico social (conhecimento da desigualdade social e econômica); (7) consciência moral (capacidade de reconstruir valores e normas da época, sem cair em relativismo alienante nem abrir mão do próprio juízo).

Não obstante, para os historicistas, a história deveria, ao contrário das ciências naturais, pautar-se pela categoria da compreensão, e não da explicação científica, pois, desta maneira, compreender implicava em interpretar e criar ao mesmo tempo. Já o Materialismo Histórico Dialético de Marx, escola que se difundiu em meados do século XIX, compenetrava-se numa verdade subjetiva na qual o objeto de estudo na História era considerado uma “engrenagem”: analisada, observada, quantificada e mergulhada em outras realidades, havia uma análise dinâmica dos fatos. No início do século XX, surge a Escola dos *Annales*, que vai esculpir essa



verdade subjetiva do Materialismo Histórico, criando o que seria a “Nova História”.

Dessa forma, tem-se a origem histórica da *École des Annales* no início da década de 1920, privilegiando as contribuições de Marc Bloch e Lucien Febvre, que foram os responsáveis por uma verdadeira mudança de paradigma nas ciências históricas, principalmente suas críticas à ciência positivista e às novidades teóricas e metodológicas dessa “nova” corrente do pensamento historiográfico.

De forma resumida, o quadro comparativo mencionado por Burke (1992) compara os seis pontos de diferenças entre a História Tradicional e a “Nova História”:

Quadro 5 - Diferenças entre a História Tradicional e a “Nova História”

Diferenças	História Tradicional	“Nova História”
1	História diz respeito à política;	Toda atividade humana pode ser objeto da história;
2	Pensam na história como essencialmente uma narrativa de acontecimentos;	Está mais preocupada com a análise das estruturas;
3	Oferece uma visão de cima, no sentido de que tem sempre se concentrado nos grandes feitos dos grandes homens, estadistas, gerais ou eclesiásticos;	Estão preocupados com a história vista de baixo, com opiniões das pessoas comuns e sua experiência de mudança social;
4	A história deveria ser baseada em documentos oficiais escritos;	Expõe as limitações de tipo de documento, examinando maior variedade de evidências, atribuindo menor ênfase às fontes escritas e maior relevância ao uso da história oral, iconografia e vestígios arqueológicos;
5	Preocupa-se com as ações dos indivíduos;	Considera relevantes movimentos coletivos e individuais;
6	A história é objetiva, e a tarefa única do historiador é acrescentar aos seus leitores os fatos.	Mostra a inevitabilidade da falta de isenção ao olhar sobre o passado.

Fonte: Adaptado de Burke (1992, p. 2-4)

Por conseguinte, o historiador contemporâneo Peter Burke (1992), fazendo alusão aos novos paradigmas da História, define o termo “Nova História” como sendo:

A nova história é a história escrita como uma reação deliberada contra o “paradigma” tradicional, aquele termo útil, embora impreciso, posto em circulação pelo historiador de ciência americano Thomas Kuhn. Será conveniente descrever este paradigma tradicional como “história rankeana”, conforme o grande historiador alemão Leopold von Ranke (1795-1886) [...]. Poderíamos também chamar este paradigma de a visão do senso comum da história, não para enaltecê-lo, mas para assinalar que ele tem sido com frequência – com muita frequência – considerado a maneira de se fazer história, ao invés de ser percebido como uma dentre várias abordagens possíveis do passado. (BURKE, 1992, p. 2)

Esclarecendo, o termo “História Nova” ou “Nova História” foi lançado em 1978 por alguns membros do chamado grupo dos *Annales*, conforme Guy Bourdè e Hervé Martin. Em segundo lugar, os historiadores tradicionais pensam na história como essencialmente uma narrativa dos acontecimentos, enquanto a “Nova História” está mais preocupada com a análise

das estruturas. A “Nova História” trouxe uma pluralização de novas temáticas e, nesse sentido, uma atenção especial seria dada às formas de perceber a sociedade a partir da cultura. Assim, em sua visão, enquanto o movimento dos *Annales* teria surgido com o intuito de fazer uma história total, centrada no homem e em suas relações com o meio, a “Nova História” fragmentaria-se para estudar as mentalidades e imaginários em suas mais variadas estruturas e temporalidades.

Desta maneira, a História enquanto campo de conhecimento recebeu o estatuto de Ciência no século XIX, com o historiador prussiano Leopold Von Ranke, que nega a filosofia da História, por considerá-la subjetiva ao tentar transformar a História em ciência, separando-a da literatura, o qual exerceu um papel importante na configuração dos aportes teóricos que possibilitaram fornecer um caráter científico à História. Em um panorama superficial do século XIX, nessa época, as ciências naturais dominavam o âmbito acadêmico e científico, principalmente graças à criação dos métodos de pesquisas empírico-científicos da matemática, física, química e biologia, pois acreditava-se que poderiam esquematizar e explicar o universo a partir de leis e enunciados.

A proposta de Ranke, considerado o pai da historiografia alemã moderna (LÖWY, 2007, p. 68), era a de reconhecer os fatos históricos “tal como realmente se passaram”. O historiador, portanto, deveria reproduzir fielmente o que estava inserido nos documentos oficiais escritos, tendendo à imparcialidade. Os historicistas, como eram chamados os positivistas na época, queriam destacar a objetividade científica no estudo do passado, promovendo análises lineares da História, isto é, fundamentadas nos acontecimentos políticos, nos grandes personagens históricos (reis, príncipes, Estados, governadores, etc.), verdadeiros responsáveis pela formação e consolidação dos Estados Nacionais (BITTENCOURT, 2008, p. 141).

Sendo assim, pretendiam, com a contribuição do positivismo sociológico de Durkheim e Comte, promover uma concepção de História entendida como um caminho rumo ao progresso. Essa corrente da historiografia recebeu profundas críticas no início do século XX, principalmente dos adeptos do Materialismo Histórico Dialético e também dos historiadores da Escola dos *Annales*. Um novo embate estava por vir, entre a História tradicional e a “Nova História”, como destaca Morin (2007):

A história tradicional narrou-nos o som e a fúria das batalhas, golpes de Estado, ambições pessoais. A “nova história” (hoje antiga) privilegiou o determinismo e a continuidade e só viu no acontecimento a espuma do tempo. Doravante, o acontecimento e o acaso, que irromperam nas ciências físicas e biológicas, exigem ser reintegradas nas ciências históricas. Estão longe de ser epifenômenos: provocam quedas, acelerações, mudanças de rumo da torrente histórica (MORIN, 2007, p. 206).

A distinção entre passado e presente é um elemento essencial da concepção do tempo, uma vez que se trata de uma atividade fundamental da consciência e da ciência histórica. A proposta historiográfica de Leopold Von Ranke, por exemplo, era a de obter solidez e permanência dos resultados da pesquisa histórica por meio do rigor metodológico. Para isso, deveria acreditar plenamente que o historiador deveria buscar a objetividade, teria o dom de se neutralizar e de expressar uma análise imparcial da história.

Desta forma, a busca por um senso de objetividade absoluta passava a incidir diretamente sobre o ofício e as práticas do historiador, cultuadas como a única forma possível de atestado dos eventos passados, a autoridade que emanava das fontes escritas oficiais passava a exprimir em si mesmas a veracidade dos fatos.

Ao pesquisador-historiador caberia utilizar métodos investigativos rigorosos nos documentos, pois, assim, garantiria a cientificidade da pesquisa e o acesso à verdade dos fatos. Conforme Fontes (2001, p. 127) “o objeto e o sujeito do conhecimento são históricos. [...] O objeto (no caso, as sociedades), para Marx, não é, no entanto, mero agregado de sujeitos, mas comporta uma lógica própria, capaz inclusive de socializar (moldar) sujeitos”.

Diante do exposto e nos limites dessas abordagens teóricas, pensar no historiador com postura ensimesmada, quando este produz conhecimento obedecendo integralmente aos limites que propõe sua escola historiográfica e apenas análogo a ela, leva a refletir sobre uma nova dimensão interpretativa de História e do ensino de História dentro do campo da Teoria da Complexidade na atualidade.

Os historiadores da dita “Escola Metódica ou Positivista” afirmavam-se capazes de tecer considerações sobre determinado objeto ou fato histórico de maneira meramente objetiva, ou seja, dentro dessa perspectiva, o objeto falava por si mesmo. Acreditavam que, se adotassem uma atitude de distanciamento de seu objeto, sem manter relações de interdependência, obteriam um conhecimento histórico objetivo, um reflexo fiel dos fatos do passado, puro de toda distorção subjetiva.

O historiador, para eles, narra fatos realmente acontecidos e tal como eles se passaram (REIS, 2004, p.18). Dentro dessa perspectiva, considerava-se a História como uma ciência linear, fundamentada na observação passiva do passado, cabendo ao historiador apenas o relato de fatos e eventos ocorridos, em uma postura de distanciamento em relação ao objeto investigado.

Para a história, ou “ciência da história”, tal paradigma é imperativo, haja vista que o objeto de estudo do historiador é o passado. E, sendo passado, não há como acessá-lo

diretamente, só há como tangenciá-lo por meio daquilo que ficou, dos “restos” desse passado. Grosso modo, dos indícios dos eventos passados. Dessa forma, a história é um saber, ou uma ciência, indireta.

À vista disso, indaga-se – O que é ser letrado, hoje? – Ser letrado, hoje, é saber decodificar os mais diversos tipos de informação a que temos acesso. O conceito de alfabetização é móvel e ele vai mudando à medida em que mudam as tecnologias e as formas de circulação de informação. Conseqüentemente, a maneira na qual a sociedade se informa, também mudou. Atualmente, a informação é contínua, a limitação da informação, antes represada dentro de livros ou na figura de um professor, já não tem mais espaço para a abundância “democrática” de informação tecnológica. Desta maneira, analogicamente, a abundância de informação seria o equivalente a “beber água em um hidrante aberto com uma colher de café”.

Caimi (2015, p. 111) salienta que “para ensinar História a João é preciso entender de ensinar, de História e de João”. Deixando de forma evidente que, para ensinar História não basta, por suposto, possuir conhecimentos históricos, ter alguma formação pedagógica ou conhecer algo de psicologia da aprendizagem. Há a necessidade de superar visões reducionistas que defendam a supremacia do domínio do conhecimento histórico na tarefa docente ou que indicam a suficiência dos saberes pedagógicos em detrimento do saber disciplinar, ou ainda que valorizam prioritariamente o polo discente, posição traduzida na retórica de que é preciso “conhecer a (e partir da) realidade do aluno”.

Portanto, considerando que o multiletramento é uma abordagem que visa ampliar as práticas de leitura e escrita dos alunos, considerando as diversas formas de comunicação que existem na sociedade atual, como as tecnologias digitais, as línguas estrangeiras e as expressões culturais. E a literacia histórica uma forma de promover o aprendizado histórico nos alunos, desenvolvendo suas habilidades e competências para lidar com o tempo e os processos históricos de forma crítica e autônoma. Uma possível relação entre as duas propostas é que ambas buscam formar cidadãos conscientes e participativos, capazes de interpretar e transformar a realidade em que vivem, utilizando os recursos e conhecimentos disponíveis em diferentes contextos e situações.

Sendo assim, o multiletramento e a literacia histórica, apesar da literacia histórica não ser uma proposta pedagógica e ter uma das finalidades de Educação histórica que é um campo epistemológico emergente assente nas Epistemologias da História e da Educação, de pesquisa empírica de ideias dos diferentes intervenientes educativos e de práticas pedagógicas. Ambas são duas propostas que visam preparar os alunos para os desafios da sociedade contemporânea.

Uma vez que, ambas reconhecem a diversidade e a complexidade das formas de comunicação e de conhecimento que circulam no mundo atual, e buscam desenvolver as habilidades e competências necessárias para que os alunos possam interpretar e transformar a realidade em que vivem. Dessa maneira, o multiletramento e a literacia histórica contribuem para a formação de cidadãos conscientes e participativos, capazes de dialogar com diferentes culturas, línguas e perspectivas históricas.

Em decorrência disto, a escola não pode mais ser vista como a única detentora do saber. A escola não é uma transmissora de informações, ela deve assumir a postura de desenvolver a capacidade crítica de seus alunos. Na “nova escola” necessária para nossos dias, os alunos devem agir como sujeitos e não como recebedores de informações. Logo, se pretendemos ter uma “nova escola”, faz-se necessário um “novo professor”. Tornar o aluno protagonista não quer dizer que não haverá mais espaço para o professor, ele só terá de se adaptar às novas exigências do mundo contemporâneo.

Em suma, a maneira de absorver conhecimento nos dias de hoje faz com que o professor procure métodos de ensino eficazes à nova geração, não desvalorizando ou substituindo a sua função, mas proporcionando novas maneiras para que se adquira o conhecimento. Todavia, apesar da “democratização” no acesso à informação, proporcionado pelo uso da tecnologia, isso não se tornou sinônimo de absorção de conhecimento.

## CAPÍTULO 3

### **MULTILETRAMENTOS: uma discussão conceitual**

No capítulo III, o propósito é o de discutir sobre as diferentes concepções teóricas do multiletramento. Analisando abstrações a respeito do erguimento da temática, realizou-se uma discussão conceitual dos multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996), trazendo à tona os conceitos de diferentes autores desse ramo, dentre eles: Cope e Kalantzis (2022), Rojo (2012) e Street (1984; 2007); utilizando-se também das concepções teóricas do letramento com Kleiman (2005), Soares (2012) e Freire (2007) e, ainda, de letramento histórico, Lee (2006), Rösen (2001) e Street (2007). Tais desdobramentos trazem à tona os principais autores, que têm procurado discutir as diferentes abordagens de ensino com propósito de docência crítica, como: Nóvoa (1992, 1995, 2017), Cerri (2010, 2013, 2021), Caimi (2015), Schmidt (2009, 2012, 2019), Bittencourt (2008), Curado Silva (2011, 2017), dentre demais autores fundamentais para essa discussão.

Partindo do princípio que os multiletramentos no ensino de História referem-se a uma abordagem que valoriza a compreensão da realidade histórica a partir de diferentes linguagens, como a escrita, a imagem, a música, os relatos orais, entre outros; infere-se que essa interpretação busca promover a compreensão crítica e reflexiva da realidade histórica, valorizando a participação ativa e a autonomia dos estudantes na construção do conhecimento.

Para tanto, na eminência de promover os multiletramentos no ensino de História, o professor deve utilizar uma variedade ampla de fontes documentais, incluindo não apenas as fontes escritas, mas também os objetos materiais, as imagens, as músicas e os relatos orais. Além disso, deve incentivar a reflexão crítica e a análise das relações de poder e das desigualdades presentes no passado e no presente.

A abordagem dos multiletramentos no ensino de História promove, ainda, a interdisciplinaridade, valorizando o diálogo e a integração com outras áreas do conhecimento, como a geografia, a sociologia e a antropologia. Dessa forma, permite aos estudantes compreender a realidade histórica como resultado das interações entre os diferentes aspectos da vida social, econômica, cultural e política.

Por outro lado, foi apresentada uma abordagem conceitual e crítica dos termos, destacando que o seu entendimento está em construção e sujeito a constantes disputas, asseverando que há tendências predominantes em sua compreensão e sugerindo uma proposta pluralista de letramento histórico, em que o mesmo ocorre na relação com diferentes instâncias

sociais, culturas escritas e históricas. Desta maneira, propondo um ensino de história amplo, entretanto mais próximo da teoria da História e da Didática da História. E neste contexto, pressupõe ser relevante a importância de correlacionar, neste capítulo, dentro de concepções teóricas, o letramento e os multiletramentos ao ensino de História.

Por fim, alude sobre formação e trabalho docente, apresentando uma discussão conceitual acerca das concepções e dos sentidos que compõem a formação de professores de história no Brasil, as dimensões da formação inicial e continuada e os elementos do trabalho docente. Para tal, tornou-se necessário criticar a formação inicial e continuada, bem como os elementos do trabalho docente, destacando críticas existenciais pujantes em relação ao do trabalho do professor, com base na normatização da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019).

A formação de professores envolve a reflexão e a transformação da prática docente, pois ela oferece horizontes para a aquisição de vários tipos de letramento. Assim, perscrutando por meio de autores em evidência a respeito do campo preceptor e os elementos que o compõem, apoiou-se nos debates que envolvem a pedagogia e a Didática da História as principais contribuições da teoria da História e as abordagens propostas ao ensino desta disciplina, presente em diversas obras, relacionando-as aos resultados obtidos nesta pesquisa.

### 3.1 Concepções teóricas do multiletramento e o conceito de literacia histórica

O termo "multiletramentos" surgiu pela primeira vez no manifesto chamado *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*, publicado em 1996, do grupo de pesquisadores intitulados *The New London Group* (NLG)<sup>8</sup>, no qual vamos nos referenciar como Grupo Nova Londres (GNL). Neste manifesto, produção considerada como elementar para entendermos o conceito de multiletramentos, a preocupação seria em discutir acerca de uma educação que contemplasse as diferentes pessoas e suas culturas e que fosse mais adequada para a atualidade, ou seja, pensar em como atender efetivamente a complexa realidade escolar na contemporaneidade. Compreendendo a estrutura da palavra multiletramentos, esta possui o prefixo *multi* em virtude da multiplicidade de culturas e a multiplicidade de semioses (multimodalidade). À luz de Cope e Kalantzis (2022),

O termo multiletramentos refere-se atualmente a dois aspectos principais [...]. O primeiro é a *diversidade social* ou a variabilidade de convenções de significado em

---

<sup>8</sup> O NLG era composto pelos seguintes membros: Allan Luke, William Cope, Carmen Luke, Courtney Cazden, Charles Eliot, Gunther Kress, Jim Gee, Martin Nakata, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Sarah Michaels.

diferentes situações culturais, sociais ou de domínio específico. [...] O segundo aspecto da construção de significado destacado pela ideia de multiletramentos é a *multimodalidade*. [...] parte como resultado dos novos meios de informação e comunicação (COPE E KALANTZIS, 2022, p. 19-20).

Deste modo, os multiletramentos são compreendidos como práticas de ensino compostas pelos diversos aspectos dos Letramentos, seja no âmbito da apreensão e da utilização social dos textos (orais, escritos, visuais), seja pela compreensão da execução desses textos nas suas multimodalidades e diversidade cultural. Neste sentido, os estudos sobre multiletramentos enfatizam a importância do desenvolvimento da capacidade crítica de leitores para que interpretem e produzam textos constituídos por cores, sons, imagens, movimentos.

Segundo Freire (2007), aprender a ler e a escrever é aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto numa relação dinâmica, vinculando linguagem e realidade, e ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la. Assim, o autor se volta aos oprimidos e demonstra que eles possuem letramento, o da leitura do mundo, o da leitura da sua realidade, e que este é um reforço para um letramento escrito que ultrapasse e transforme as práticas de dominação em uma “práxis revolucionária” em “co-laboração”, em um diálogo em que o educador é um mediador, e o letramento não é dado pronto e obrigatório, mas é um “ato curioso do sujeito diante do mundo”.

À vista disso, corrobora a pedagogia do letramento autêntica, segundo Cope e Kalantzis (2022), que surgiu como uma forma de contrapor a pedagogia tradicional, sobretudo no que tange ao lugar que o estudante ocupava, de passividade no processo de transmissão do conhecimento. Assim, os autores destacam que, na pedagogia autêntica, o aluno tem espaço para ser ativo, questionador e experimentador, e o professor se reserva a orientar os caminhos de aprendizagem, conferindo autonomia aos estudantes.

À luz de Cope e Kalantzis (2022), ao centralizar os usuários nessa pedagogia, passa-se a reconhecê-los como *designers* dos futuros sociais. Essa é a premissa dos multiletramentos e sua pedagogia: habilitar os alunos, como criadores de sentidos, para tornarem-se *designers* dos futuros sociais através do uso da multimodalidade e da multiplicidade cultural. De modo que tanto educadores quanto alunos se reconheçam como participantes ativos na mudança social.

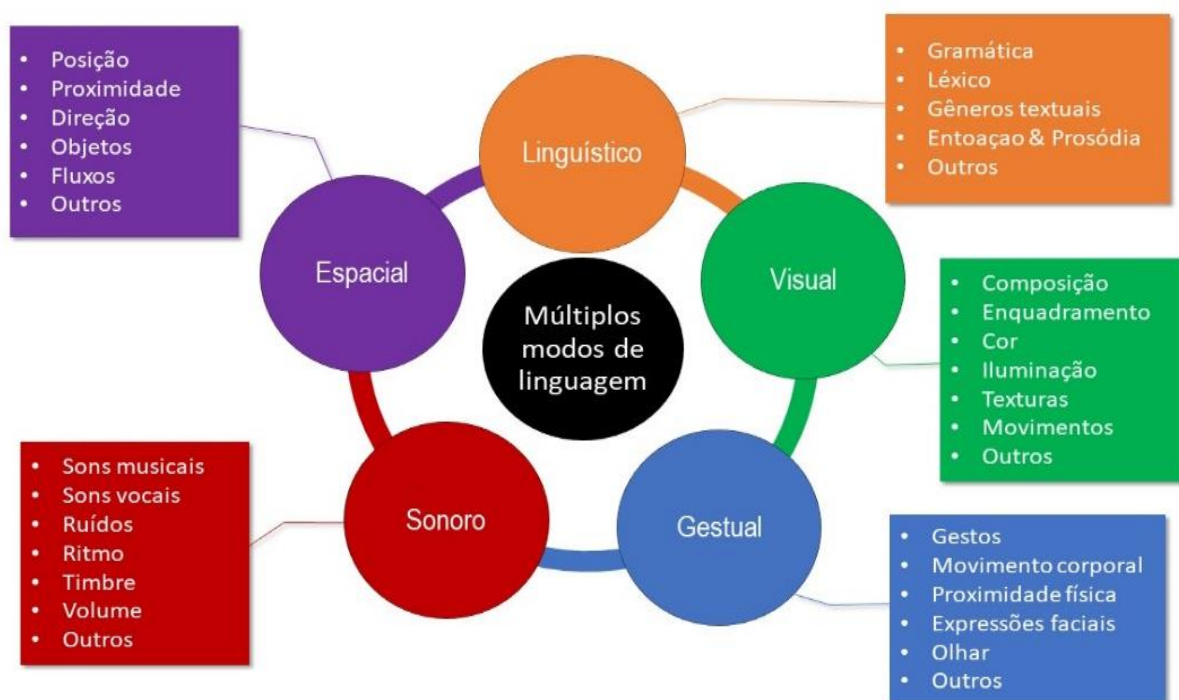
Por outro lado, para definir as práticas de leitura e produção de textos construídos a partir de diferentes linguagens (sonoras, visuais, escritas, corporais e digitais) e que, por isso, exigem letramentos diversificados, percebe-se que no ensino de História também é possível haver a necessidade desta construção.

Diante dos modos ou modalidades semióticas e de “alguns” dos seus componentes,



podemos ver a gama de opções que o professor – não apenas da disciplina de História – pode utilizar para desenvolver a sua metodologia, associadas ou desassociadas, como exemplifica o organograma trazido por Buzato (2021):

Figura 6 - Modos ou modalidades semióticas e alguns de seus componentes



Fonte: (BUZATO, 2021)

Rojo (2012) reflete a respeito do que caracteriza os multiletramentos, que de acordo com a autora, distinguem-se do conceito de letramentos múltiplos:

Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidades presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 13).

Segundo Lorenzi e Pádua (2012), partindo dessa liberdade de construção discursiva e de sentidos, a pedagogia dos multiletramentos possibilita que os alunos se transformem em criadores de sentido dentro do processo ensino/aprendizagem. Nesta vertente, Rojo (2012) discorre que os multiletramentos estão associados à multiplicidade cultural e à multiplicidade semiótica de construção dos textos.

Em contrapartida, como disserta Motta (2008), na vertente do letramento crítico há a busca por engajar o aluno em uma atividade crítica a partir da linguagem, utilizando como

estratégia o questionamento das relações de poder, das representações presentes nos discursos e das implicações que isto pode trazer para o indivíduo em sua vida e comunidade.

Por fim, na pedagogia dos letramentos na abordagem crítica, os letramentos são vistos por um prisma plural, coerentemente com a própria visão de que as vozes dos estudantes são heterogêneas, partem de diversos contextos sociais, associados a uma multiplicidade de textos, mídias digitais e culturas populares. Ensinar pode ser considerada uma tarefa relativamente fácil quando não consideramos a sua relação imediata com o aprender. Nesse sentido, “ensinar é fácil, bem mais difícil é fazer o outro aprender, bem mais difícil é criar condições para que outro sujeito possa mobilizar-se intelectualmente.” (CAIMI, 2015, p. 115). Portanto, entendendo que ensinar e aprender é um ato político, essa pedagogia atua no exercício da reflexividade da mente e da ação.

Na sua origem, o termo **letramento** surgiu no Brasil na década de 80 e se originou do inglês *literacy*. Despontou a partir da necessidade de denominar o estado ou condição daqueles que não mais pertenciam ao grupo dos analfabetos e que utilizavam a escrita e a leitura em seus contextos. À luz de Soares (2012), o conceito de letramento, em especial no Brasil, explica-se por:

[...] Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo -cy, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (como, por exemplo, em *innocency*, a qualidade ou condição de ser inocente). No *Webster's Dictionary*, *literacy* tem a acepção de "*the condition of being literate*", a condição de ser *literate*. e *literate* é definido como "*educated; especially able to read and write*", educado, especialmente, capaz de ler e escrever. Ou seja: *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever (SOARES, 2012, p. 17).

No Brasil, a palavra foi traduzida do inglês e tornou-se **letramento**. Expressão usual nos campos de conhecimento da Educação e das Ciências Linguísticas, no sentido de alfabetizado. **Literacia** é mais utilizada em Portugal, e esta acepção foi a opção utilizada por Lee (2006). A pesquisadora Isabel Barca, da Universidade do Minho, que estabelece um diálogo com Rüsen e Lee de forma mais estreita, trazem na literacia histórica que “a aprendizagem é orientada para uma leitura contextualizada do passado, a partir da evidência fornecida por variadíssimas fontes” Barca (2006, p. 95). Nessa perspectiva, a leitura é compreendida como algo dado, isto é, o fato de ser alfabetizado garantiria a compreensão de variadíssimas fontes históricas.

Street (1984) é o pioneiro em trazer dois modelos de letramento, o **letramento autônomo** e o **letramento ideológico**. O modelo autônomo é o tipicamente escolar; como característica tem-se uma língua fechada, aprisionada e inflexível. O ideológico é caracterizado por considerar a língua carregada de valores e as relações humanas em toda a sua complexidade.

Colello (2021), se baseando em Street (2007), tece reflexões a respeito da necessidade

da emergência de um novo conceito de letramento surgido no século XX, que seria o modelo de letramento ideológico sugerido por ele, esquematizado na figura abaixo:

Figura 7 - A emergência de um novo conceito (final séc. XX)



Fonte: (COLELLO, 2022)

Nesta perspectiva, Colello (2021) retoma Street (1984) com o objetivo de especificar o termo letramento, e sua nova amplitude no século XX, além da influência de termos em outras áreas da sociedade. Essa ramificação em dimensões, segundo a autora, irá proporcionar novos conceitos e analogias como: na dimensão **política**, com a questão do capitalismo e a necessidade da produtividade da formação do mercado consumidor; na **economia**, com a participação do trabalhador no mercado competitivo, exigindo que aquele trabalhador que apenas sabia assinar o seu nome perca seu espaço no mercado competitivo; na dimensão **social**, que por conta da urbanização as pessoas passaram a viver em um ambiente carregado de escritas e de modos de escrita; na dimensão **tecnológica**, com a modificação advinda do uso das tecnologias da comunicação (TIC's), que trouxeram alterações no cotidiano da sociedade; no campo **científico**, impactado pelos aportes das áreas das ciências, sociais, linguísticas e psicológicas, provocando grande impacto do aporte de teorias que trazem novas ideias para questionar o ensino distante do mundo real; na **conjuntura nacional**, os sujeitos que conseguiram bons resultados com o uso limitado da língua passam a não se ajustar mais na

sociedade; e, por fim, a dimensão **educacional** com a democratização do ensino e novas posturas educacionais, proporcionando sujeitos mais ativos e participativos.

Segundo esse entendimento, o ensino da língua escrita passou a ir além da decodificação das letras e esclarece que tão importante quanto saber ler e escrever é fazer uso desse conhecimento para a convivência social e para atender aos apelos da sociedade contemporânea.

Freitas (2019) destaca que a discussão sobre multiletramentos envolve diferentes aspectos que se interrelacionam como as tecnologias de informação e comunicação e o aos múltiplos recursos da linguagem, motivados pela diversidade cultural. Tais aspectos, ao se relacionarem ao contexto de educação e de formação de professores, tornam-se importantes instrumentos para o professor, uma vez que, contribui para formação da sociedade atual. Dessa forma, permitem que a sala de aula seja compreendida como um lugar onde há diferentes discursos e necessita de diferentes conhecimentos para se desenvolver a capacidade de pensar e refletir, além de evidenciar as questões cotidianas.

Strett (2007) tece uma crítica a esta compreensão sobre a leitura e a escrita:

A noção de que a aquisição de um letramento único e autônomo terá consequências pré-definidas para os indivíduos e as *sociedades* provou ser um mito, quase sempre baseado em valores específicos culturalmente estreitos sobre o que é propriamente o letramento [...]. Prefiro trabalhar com base no que chamo de modelo “ideológico” de letramento, o qual reconhece uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras (STREET, 2007, p. 466).

Corroborando com Kleiman (2005, p. 14), “A alfabetização (em qualquer de seus sentidos) é inseparável do letramento. Ela é necessária para que alguém seja considerado plenamente letrado, mas não é o suficiente.”, conforme a figura 7:

Figura 8 - Ensino da língua escrita



À luz de Soares (2012, p. 18), que diferencia alfabetização como “ação de ensinar ou aprender a ler e escrever” e letramento como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce práticas sociais que usam a escrita”, manifesta-se o conceito de letramento, questionando o que significa aprender a ler e a escrever nos dias de hoje? Todavia, acima de tudo, percebe-se que alfabetização e letramento se cruzam e são indissociáveis, e podem ser um ato contínuo em diferentes momentos de nossas vidas.

Tendo como base os conceitos e as concepções acerca dos estudos sobre letramento e suas implicações para as práticas sociais dos sujeitos, estudos revelam que esse termo vem sofrendo ressignificações devido às mudanças sociais ocorridas nos últimos tempos, bem como às pesquisas realizadas em diversos campos que se dedicam ao estudo da escrita e seus impactos na sociedade. Tais ponderações mostram, entre outros fatores, que o papel da escola é ampliar o letramento dos alunos, para que estes possam desenvolver capacidades de leitura e de escrita em diversos contextos sociais, com vistas à participação ativa na sociedade, especificamente abordado aqui, na concepção de letramento e letramento histórico.

A produção de estudos e pesquisas no Brasil sobre letramento, desde a década de 90, é bastante vasta. Autoras de referência que pesquisam sobre o tema, como Magda Soares, Roxane Rojo, Ângela Kleiman, têm como referencial os trabalhos de Brian Street, que propôs dois modelos opostos de letramento – o autônomo (modelo tipicamente escolar; inflexível) e o ideológico (modelo carregado de valores; utilizado nas relações humanas), este último debatido na análise conceitual deste capítulo.

A proposta de uma pedagogia dos multiletramentos surgiu em 1996 em um manifesto de professores e pesquisadores americanos, como resultado de um colóquio do Grupo de Nova Londres (GNL), no qual foram discutidos os propósitos da educação de forma geral e os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea. O documento sugeria incorporar na prática escolar a diversidade de mídias, de linguagens e de culturas introduzidas pelas novas Tecnologias da Informação e da Comunicação. Segundo Rojo:

[...] para abranger esses dois “multi” – a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: multiletramentos (ROJO, 2012, p. 13).

O conceito de multiletramentos vai além, então, das noções de letramento e de letramentos múltiplos, pois, mais do que focalizar diferentes abordagens de ensino, a proposta é que a escola forme cidadãos capazes de analisar e de debater a respeito da multiplicidade de culturas e de canais de comunicação que o cercam, podendo, assim, participar de forma ativa

da esfera pública, seja no aspecto profissional ou pessoal.

O desenvolvimento da pesquisa se fundamenta na análise crítica, diante do uso dos multiletramentos no ensino de História, aliado às implicações da formação e do trabalho docente. Reservando-se à origem etimológica dos multiletramentos, Rojo (2012) afirma que, em 1996, o termo foi apresentado em um manifesto resultante de um colóquio do Grupo de Nova Londres (doravante, GNL), um grupo de pesquisadores dos letramentos que, reunidos em Nova Londres (daí o nome do grupo), em Connecticut (EUA), após uma semana de discussões, publicou um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (traduzido pela autora como “Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”).

Letramento vem da tradução do inglês, *literacy*. Por muito tempo, no entanto, nossa escolha era outra: traduzíamos *literacy* como alfabetização. E, assim, *illiterate* era uma pessoa analfabeta. Todavia, o conceito de uma pessoa letrada era bem mais do que simplesmente alfabetizada. E, por outro lado, alguém alfabetizado não é necessariamente letrado.

Mesmo em inglês, a percepção de letramento tornou-se algo mais amplo e complexo. Isso quer dizer que, letramento, hoje, inclui alfabetização, mas abarca outros conhecimentos que vão além da decodificação das letras e de fonemas do alfabeto. Hoje, sabemos que o ato de ler e escrever desempenha papel social e cultural. Felizmente, essa percepção não parou por aí e educadores de várias partes do mundo, inclusive do Brasil, concordam que letramento é um conceito em constante movimento.

A expressão idealizada por Peter Lee, **literacia histórica**, aproxima-se principalmente do campo da Teoria da História e da Didática da História, tendo como principal interlocutor o alemão Jörn Rüsen. Nessa perspectiva, Lee (2006) pensa a literacia histórica como uma forma de promover o conhecimento histórico no aluno.

Para tanto, nos baseamos pela definição de o que é didática, atrelada ao ensino de História, proposta por GEDHI – Grupo de Estudos em Didática da História (2011):

Consideramos que a Didática é uma disciplina da ciência da Educação preocupada prioritariamente com a metodologia de ensino e aprendizagem, surgida a partir da preocupação com a Educação formal / escolar. Seus temas referem-se principalmente ao ensino e à aprendizagem de conteúdos, disciplinas, técnicas, linguagens e códigos, comportamentos, atitudes e valores. Existem, entretanto, fenômenos não-escolares de aprendizagem para os quais estruturas, conceitos, elementos, questões da Didática podem e devem contribuir para elucidar, mas não constituem necessariamente o seu objeto inicial aprendido na relação familiar / construção e reconstrução das identidades, objetiva e subjetivamente / relação com a informação e seus fluxos / processos de decisão vinculados a questões individuais e coletivas (GEDHI, 2011).

E ainda, complementando:

Didática da História, para o GEDHI, é um campo de estudos interdisciplinar, que envolve a Educação (Didática específica da História como Metodologia do Ensino) e a História (Teoria da História – didática da História como teoria geral da aprendizagem histórica). Dedicase ao estudo dos fenômenos referentes à produção e à circulação de conhecimento que tenha por núcleo alguma consideração / representação da experiência humana no tempo, que pode ser observada nos processos de ensino e de aprendizagem, elaboração de narrativas, processos de constituição da consciência histórica e de identidade, formação do pensamento histórico (entendido como apropriação das capacidades do método histórico científico para análise da realidade), processos de legitimação social de instituições, enfim, toda situação social em que o saber sobre a coletividade no tempo seja demandado para dar sentido ou desencadear as ações / paixões (GEDHI, 2011).

Conforme o esquema representado pela figura 8 a Didática da História se organiza por elementos norteadores.

Figura 9 - Didática da História



Fonte: (GEDHI, 2011)

Uma vez que, segundo GEDHI (2011):

quanto mais se busca um objeto próprio a uma Didática Geral, mais nos aproximamos do centro do campo epistemológico da Educação, e, inversamente, quanto mais pensamos na especificidade da história ensinada, mais nos aproximamos do centro do campo epistemológico da História. (GEDHI, 2011)

Por outro lado, a produção de sentido em práticas de letramento na história ensinada ocorre em uma perspectiva sócio histórica. Nesse caminho, uma aula de história se constitui em práticas de letramento, visto que a propagação da história acadêmica ou escolar se veicula via leitura e escrita e em práticas oralizadas mediadoras do escrito. Nesse sentido, a história ensinada em nossa sociedade grafocêntrica produz sentido em práticas de letramento que ousamos chamar de – “letramento histórico”.

Para Cerri (2010), a literacia histórica e o Ensino de História podem ser definidos como a interferência de caráter de desenvolvimento cognitivo, capaz de ajudar o aluno a abrir novas

portas para a sua capacidade de pensar, definir e atribuir sentido ao tempo. Como certifica a seguir:

A perspectiva de uma literacia histórica – ou, no uso mais comum no português brasileiro, de um letramento histórico – é um marco decisivo, pois supera a ideia de ensino de História como transmissão, rumo à ideia de um saber que só concretiza a sua necessidade se é aplicável e faz diferença na capacidade do sujeito de agir no mundo em sintonia com sua progressiva leitura desse mundo (CERRI, 2010, p. 270).

Ao presumir que a leitura é uma passagem direta para a constituição da consciência histórica, apenas porque o aprendiz é alfabetizado e assim é capaz de manipular as fontes, mostra um reducionismo das relações sociais nos quais os processos de leitura e escrita são constituídos. Nesta tentativa, Rocha (2021) destaca a sua inquietação:

Outra dificuldade em definir tais noções – letramento e letramento histórico – advém da delimitação do tempo e do espaço onde ocorrem. Para alguns, o letramento seria um processo estritamente escolar e o letramento histórico, respectivamente, só ocorreria na aula de História, em processo deliberado e com resultados autônomos. Para outros, o letramento ultrapassa o tempo e o espaço da escola, sendo parte de todas as práticas relacionadas à escrita em interação ou não com esse espaço e tendo como consequência os resultados mais diversos (ROCHA, 2021, p. 276).

Diante do problema, Rüsen (2001) e Lee (2006) convergem na definição do que se pretende chegar com o conceito de letramento histórico, lançando luz sobre um debate fundamental no ensino de história, que delineia em uma perspectiva de como fazer a literacia histórica estar presente nos processos de aprendizagem do aluno. Nesta perspectiva, afirmam que “[precisamos] de uma noção *operacionalizável* de literacia histórica” (LEE, 2006, p.134).

Para conduzir essa indicação operacional, Lee faz referência à “Matriz disciplinar de Jörn Rüsen”:

Figura 10 - matriz disciplinar de Jörn Rüsen



Fonte: Esquema de Rüsen (LEE, p. 135, 2006)



De acordo com De Azevedo (2014), o esquema indica que Rüsen “*conecta a história à vida prática cotidiana*” (LEE, 2006, p. 135,) e, neste sentido, “o conhecimento não deve ser inerte, mas deve agir como parte da vida do aprendiz” (LEE, 2006, p. 135). Dessa forma, a literacia histórica instrumentalizaria o aprendiz a romper com o senso comum e fomentaria a consciência histórica e sua função prática (RÜSEN, 2001), isto é, o “papel em nos orientar no tempo” (LEE, 2006, p. 135). Assim:

[...] ao reconhecer a história como algo que transcende a orientação de “senso comum”, mas ainda unindo-a em caminhos complexos com ações no mundo cotidiano, a consideração de Rüsen sobre a consciência histórica sugere alguns princípios para construir um conceito de literacia histórica (LEE, 2006, p. 136).

A História, como disciplina escolar, ensina a ler o mundo, em letramento específico – o que significa pensar historicamente: reconhecer evidências, perceber padrões, construir argumentos pautados na historicidade dos homens e das mulheres. A História, pois, participa dos processos de construção do pensamento formal, em perspectiva histórica, por meio do estudo de diferentes sociedades humanas.

Há mais na história do que somente acúmulo de informações sobre o passado. O conhecimento escolar do passado e atividades estimulantes em sala de aula são inúteis se estiverem voltadas somente à execução de ideias de nível muito elementar, como que tipo de conhecimento é a história, e estão simplesmente condenadas a falhar se não tomarem como referência os pré-conceitos que os alunos trazem para suas aulas de história. Aqui a pesquisa tem algo a dizer (LEE, 2006, p. 136).

A História, no entanto, não é solitária no processo de formação. Muitos garantem que as diversas disciplinas escolares participam, cada uma com sua contribuição, da formação básica. A interdisciplinaridade, nessa perspectiva, é resultado de uma base disciplinar sólida, a qual permite o diálogo entre práticas escolares e a conformação de um currículo que engendra comunicação entre os diversos saberes escolares. A formação continuada possibilita que os professores identifiquem quais são as principais dificuldades de aprendizado dos alunos e permite que eles criem formas de contornar a situação, o que traz benefícios tanto para sua carreira profissional, quanto para a escola na qual trabalham.

O letramento histórico teria como principal função operacional instrumentalizar o aluno no transcurso do aprendizado histórico, fomentando sua consciência e sua capacidade de lidar com o tempo e os processos históricos de forma crítica. Neste significado, como o próprio autor salienta, existem marcas de identificação, vocabulários e expressões (LEE, 2006, p. 136,) que constituem essa área de conhecimento.

Sobre o comportamento dos letramentos diante de novas ferramentas, Rojo conversa com Ribeiro e Anastácia, e todas questionam:

E como ficam nisso tudo os letramentos? Tornam-se **multiletramentos**: são necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas:

- (a) de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas ferramentas;
- (b) de análise crítica como receptor.

São necessários novos e multiletramentos (ROJO, 2012, p. 21 - **grifo da autora**).

Nesta conversa com Ribeiro e Anastácia, ambas questionam o papel da “Nova História”<sup>9</sup> e a utilização de novos recursos didáticos:

Essa “nova” História exige que os professores saibam lidar criticamente com esses novos procedimentos e com as fontes, as mais diversas, que esses procedimentos trazem à tona. O livro didático e o paradidático, assim como jornais e revistas, filmes, **outdoors** e campanhas de publicidades na TV, anedotas, a linguagem e a oralidade presentes trabalham com a História, o professor deverá ser capaz de lidar com essa diversidade de registros, saber como indagá-los e como desconstruí-los, contextualizá-los e explorá-los (RIBEIRO; ANASTÁCIA, 2006, p. 03 - **grifo das autoras**).

Sobre esta ótica, têm-se duas vertentes: a do professor que não vê necessidade de utilizar multiletramentos em sala de aula pelo fato de imaginar, talvez, que o aluno que deve se adaptar a sua forma de ensinar, e não o contrário, não devendo o professor ser um facilitador do conhecimento para o aluno, ou seja, o aluno que deve buscar o conhecimento. E também a dos professores que utilizam os recursos, buscam informações, softwares didáticos, blog’s, páginas na web, inúmeras formas de conseguir inserir a sua aula no mundo informatizado.

Sobre o ensino de História, Ribeiro e Anastácia (2006) também descrevem a importância fundamental da postura do professor de História:

Para o ensino de História é fundamental que os alunos não se sintam apenas leitores afastados de fatos pretensamente mortos, ocorridos no passado, sem qualquer importância no presente. É preciso demonstrar que, ao revisitar o passado, ao se informar sobre ele, ao indagar o passado, eles, alunos, transitam pelas temporalidades da História e participam da elaboração de novas interpretações, transformando conhecimentos até então inquestionáveis, comparando elementos aparentemente apartados, buscando pistas para entender a história dos homens, tanto em seus momentos de ruptura, de mudanças abruptas e por vezes radicais, quanto em suas permanências e continuidades (RIBEIRO; ANASTÁCIA, 2006, p. 09).

Ao sugerir uma ampliação de práticas de letramentos convencionais para além do desenvolvimento da leitura e da escrita, Lankshear e Knobel (2003, 2006, 2013) elencam algumas categorias para o termo ‘novos’. Vale lembrar que na perspectiva de tais autores, a

---

<sup>9</sup> O termo “Nova história” aqui como uma referência à escola dos *Annales*, movimento historiográfico que se constitui em torno do período acadêmico francês *Annales d'histoire économique et sociale*, tendo se destacado por incorporar métodos das Ciências Sociais à História. (Burke, 1997)

palavra novos não implica necessariamente, no uso das novas mídias, mas, sim, de raciocínios, ideias, ações, práticas de letramentos que representam rupturas com as formas convencionais de ler o mundo e de nele atuar.

Em vista das considerações feitas neste capítulo, compreendemos a necessidade de se refletir sobre as mudanças no mundo social advindas do surgimento dos letramentos, como bem destaca Kleiman (2005):

O letramento é complexo, envolvendo muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura (KLEIMAN, 2005, p. 18).

Assim como salienta Rocha (2021), o letramento histórico faz parte de um *continuum* não linear privilegiado na escolarização, não demarcado em etapas fechadas, entre os níveis de ensino. Portanto, o ato de “Letrar-se” historicamente promove a formação de um cidadão apto ao desenvolvimento social, cultural, crítico, científico, tornando os sujeitos de hoje, ainda crianças, futuros homens preparados para enfrentar os meios socioculturais, prontos para assumir suas ambições e responsabilidades como adultos.

No que diz respeito ao ensino de História, a preocupação não deve se voltar apenas à apropriação do aprendizado de História, mas sim de um letramento histórico, visto aqui como uma prática indissociável que “conecta a história à vida prática cotidiana” (LEE, 2006, p. 135) e neste sentido “o conhecimento não deve ser inerte, mas deve agir como parte da vida do aprendiz” (LEE, 2006, p. 135). Portanto, a perspectiva do letramento vai além da leitura e interpretação de texto, propõe a criação de um cidadão crítico em construção, eterno aprendiz em diferentes níveis.

Concomitantemente, Dudeney, Hockly, Pegrum (2016) salientam que a educação deve preparar os estudantes para viver em um mundo de diversas linguagens e leituras, que exige múltiplos letramentos, com o intuito de preparar os indivíduos para as necessidades presentes, com a valorização dos conhecimentos culturais e populares, assim como suas necessidades futuras, fruto de um desenvolvimento tecnológico.

Com esse contexto, a pessoa letrada passa a ter uma outra condição social e cultural, muda o seu lugar social, seu modo de viver, sua inserção na cultura e, conseqüentemente, uma forma de pensar crítica e historicamente diferente. Possivelmente, quando o multiletramento é trabalhado, o estudante tem contato com diferentes ferramentas comunicativas, tecnológicas, linguísticas e culturais. Isso, de certa forma, pode preparar o estudante para o mundo globalizado, no qual está inserido.

Destarte, diante dos desafios que os professores de História têm enfrentado, desde a sua formação até a sua prática docente, existe a necessidade de analisar como o uso de multiletramentos tem modificado as práticas sociais dos estudantes na contemporaneidade.

### **3.2 Concepções teóricas do multiletramento e da literacia histórica na formação docente**

As concepções teóricas do multiletramento relativas aos elementos que compõem a formação docente no ensino de História, se desdobram diante da execução de diversas atividades que visam promover a compreensão crítica e reflexiva da realidade histórica pelos estudantes no cotidiano da sala de aula na atualidade.

A formação de professores de história no Brasil ainda enfrenta desafios, principalmente no que diz respeito à diversidade cultural e à representatividade histórica. A abordagem eurocêntrica tradicional ainda é presente em muitas instituições de ensino, e isso tem sido criticado por pesquisadores e por educadores que defendem uma abordagem mais inclusiva e diversificada. Para se tornar um professor de História, é necessário cursar uma licenciatura em História ou em uma área relacionada, como Geografia ou Ciências Sociais. Durante o curso, o futuro professor deve adquirir conhecimentos sobre a história brasileira e a mundial, bem como sobre as metodologias de ensino e as técnicas de pesquisa.

O processo de formação de professores de história no Brasil atravessou diversos percalços até chegar à atualidade. Para tanto, é importante refletir a respeito de ser professor de História, hoje, no Brasil, o que só pode ser compreendido se lançarmos ao passado, buscando o entendimento do que foi ser ou torna-se professor no país, no decorrer da trajetória no tempo. Assim, para adentrar na discussão a respeito da formação dos profissionais de história, torna-se necessário traçar um panorama histórico dos cursos superiores de história no país.

Em princípio, no Brasil, segundo Nóvoa (1992), a profissão de professor surge nos moldes portugueses, vinculados a uma dimensão religiosa, sob a presença jesuíta no país, que concebe a docência como dom natural e divino, ao passo que, após o antigo regime, torna-se secularizada, sujeitando-se às leis civis e afastando-se das questões religiosas. Cerri (2013), corroborando com essa ideia, afirma que no Brasil, como colônia portuguesa, a profissão docente seguia os mesmos moldes do que se dava no Reino de Portugal, ainda vinculada à Igreja Católica e, mais precisamente, à ordem dos Jesuítas, demarcando a Companhia de Jesus como instituição tutelar e executiva do ensino primitivo em Portugal e, conseqüentemente, em

suas colônias. Percebe-se ainda, na sociedade atual, resquícios desse modelo de docência, atrelada ao que seria uma capacidade natural, um talento inato ou mesmo uma dádiva.

Neste sentido, Brasil (2022) informa que a educação oficial no Brasil começa em 15 de outubro de 1827, com um decreto imperial de D. Pedro I, que determinava que "todas as cidades, vilas e lugarejos tivessem suas escolas de primeiras letras". É por este motivo, inclusive, que o Dia do Professor é comemorado em 15 de outubro. A data, todavia, só foi oficializada em 1963. Entretanto, o acesso à educação, na época do Império, reservava-se, exclusivamente, às famílias abastadas, que tinham condições de contratar professores para educar seus filhos. Desta maneira, o docente atuava vendendo o seu conhecimento de forma independente, ou atuando em escolas particulares.

Todavia, apenas a partir dos anos 30, com o surgimento dos grupos escolares, foi que o ensino público gratuito passou a se organizar e a atender mais alunos. No nascedouro das licenciaturas no Brasil, surge o “modelo 3+1, assim chamado porque se referia a três anos de estudos teóricos na área disciplinar, acrescido de um ano de formação pedagógica, ao final dos quais o estudante estaria pronto para enfrentar a sala de aula” (CERRI, 2013, p. 4). Nessa época, o poder público passou a se responsabilizar efetivamente pela educação das crianças, havendo a expansão e a interiorização dos grupos escolares e surgindo as primeiras escolas de formação superior de professores em licenciatura.

Ao longo do século XIX, período em que a docência foi ocupada por professores de áreas diversas e, ao mesmo tempo, em que os cursos superiores e as universidades se tornaram escassos, a educação primária sofria da falta de professores formados em instituições especificamente dedicadas a esse fim. Com o advento da República, começou a haver uma maior preocupação com a formação de professores, sendo criado o Curso Normal, destinado a formar professores para ensinar no ensino primário.

De acordo com Bittencourt (2008), o que se encontrava no Brasil eram professores bacharéis em cursos com saberes análogos às disciplinas escolares, as disciplinas de humanidades eram lecionadas por bacharéis em Direito ou por sacerdotes católicos, uma vez que suas formações englobavam filosofia e teologia. Cerri (2013) destaca que a docência profissional no Brasil só foi regulamentada em 1827, com a Lei Geral de Ensino e o Ato Adicional de 1834, que atribuiu autoridade e responsabilidade às províncias e criou escolas normais para formar professores. No entanto, é importante destacar que o ensino das Ciências Humanas sempre esteve sob o controle de bacharéis em Direito ou de teólogos católicos, resultando em uma educação de história baseada em sacralidade, universalidade e símbolos nacionais.

Entretanto, essa formação ainda era limitada e baseada em uma abordagem tradicional e eurocêntrica, desfavorecendo a compreensão e o ensino da diversidade cultural brasileira. Durante o regime militar, a formação de professores foi ainda mais restrita e a disciplina de história foi retirada do currículo escolar. Com a reabertura política e a transição para um Estado de Direito, a história foi reintroduzida no currículo escolar e a formação de professores de história começou a ser discutida com mais intensidade.

Nascimento (2013) lembra que a formação do professor de História nasce atrelada à formação do professor de Geografia, de modo a compor uma dupla habilitação. A junção destas duas áreas causava discussões entre os profissionais, o que levou à separação, a partir da Lei nº 2.594, de 8 de setembro de 1955, assinada pelo presidente Café Filho (1955-1956) e pelo ministro Cândido Motta Filho. Ressalta-se que algumas universidades mantiveram a junção até a década de 1960, como a Universidade do Brasil.

Ainda nos anos de 1980 e 1990, surgiram várias propostas para melhorar a formação de professores de história, incluindo a inclusão de abordagens mais progressistas e a incorporação da história da África, indígena e afro-brasileira na formação. Hoje em dia, a formação de professores de história é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a qual destaca, em seu parágrafo 4º, que: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (LDB, 2020, p.21). Tornou-se obrigatório que os professores de história tivessem formação específica na área, conforme exposto também nas leis 10.639/2003 e 11.645/2008, relativas à educação das relações étnico-raciais e ao ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.

De acordo com Gago (2018), as recentes propostas e abordagens quanto ao saber profissional dos professores apontam para uma mudança na perspectiva sobre o profissionalismo. A concepção clássica de profissionalismo, que se caracterizava pela possibilidade dos professores terem uma base de conhecimento especializado e/ou uma cultura técnica compartilhada, juntamente com um espírito de vocação e regulamentada coletivamente, está sendo questionada. Novos caminhos estão sendo trilhados, como evidenciado pelas preocupações atualmente expressas em relação à promoção da reflexão. Em um paradigma pós-positivista, novas definições de profissionalismo surgem, tais como o profissionalismo flexível, o profissionalismo prático, o profissionalismo extensível e o profissionalismo complexo.

Evidentemente que o contexto atual da formação de professores de história continua marcado pelas dificuldades, pela falta de verbas e pelos sérios problemas nas condições de trabalho dos professores formados. As más condições de trabalho e os insuficientes

investimentos em educação ainda afastam os jovens mais talentosos da escolha do magistério como carreira a seguir. A algumas carreiras, nem os jovens pouco talentosos acorrem, o que conduz à carência crônica de professores nessas disciplinas.

Em contrapartida, a profissão de historiador no Brasil só foi regulamentada em 17 de agosto de 2020, pela Lei 14.038, de 2020. Reconhecendo o exercício da profissão historiador:

[...] quem tem diploma de curso superior, mestrado ou doutorado em história; diploma de mestrado ou doutorado obtido em programa de pós-graduação reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) com linha de pesquisa dedicada a história; e profissionais diplomados em outras áreas que comprovarem ter exercido a profissão por mais de cinco anos a contar do dia 17 de agosto, data de promulgação da lei (BRASIL, 2020, p. 01).

Tal lei entrou em vigor após anos de obscuridade da profissão, uma vez que o Congresso Nacional Brasileiro recomendou o veto total (VET 10/2020) do projeto original (PLS 368/2009), por acreditar que o projeto, ao disciplinar a profissão de historiador com a imposição de requisitos e condicionantes, restringia “o livre exercício profissional” e feria o princípio constitucional que determinava ser livre “a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença” (BRASIL, 2020). Propondo, entre outras atribuições dos historiadores, o magistério da disciplina de história nas escolas de ensino fundamental e médio, desde que cumprida a exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394, de 1996) quanto à obrigatoriedade da licenciatura.

Por consequência, surge a “Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002”, que institui a “duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos” (CNE, 2002). Assim, de acordo com a legislação brasileira, para exercer a atividade de professor de história no Brasil, é necessário obter o diploma superior de licenciatura em História, reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC).

Schmitd (2004) destaca que a formação do professor de História não se restringe a um curso de História, mas engloba diversas áreas do conhecimento das Ciências Humanas, como Filosofia, Ciências Sociais, entre outras. Dessa forma, tem-se a “imagem do professor de História, geralmente marcada pela ambiguidade, na qual sua identidade oscila entre a do professor difuso e a do transmissor de conhecimento” (SCHMITD, 2004, p. 55).

Uma vez que no multiletramento há a necessidade de compartilhar o conhecimento, Soares (1995) acentua que o professor seja o promotor da união entre a competência acadêmica (domínio dos saberes) e as competências de vida. Durante muito tempo, “antes alguém entrava num curso de história por razões políticas ou por uma visão alienada da história”. Na atualidade,

“o pragmatismo é o fio condutor das escolhas, e uma vez dentro do curso, os alunos rapidamente se aliam aos professores que detêm mais poder político com vistas a uma pós-graduação, a uma carreira.”. Ademais, os multiletramentos, revelados por “novos objetos e novas metodologias”, penetram no universo limitado e já mofado da velha história. Assim, “os melhores profissionais, assim como significativos grupos de professores, já estão saindo atrás do homem na história” (PINSKY, 1992, p. 20-21).

Além disto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) define que o professor de História deve ter uma formação sólida nas áreas de história, filosofia, sociologia e outras disciplinas afins. Concomitante, ele deve ser capaz de ensinar os alunos a compreender e a analisar o passado, bem como a fazer reflexões críticas sobre a sociedade e sua evolução.

Salienta-se que a BNCC e a disciplina de história despertam diversas críticas relacionadas ao conteúdo e à forma como este é abordado: falta de objetividade, favorecendo determinadas interpretações políticas e ideológicas; descontextualização dos fatos históricos, desconsiderando o contexto histórico e cultural dos acontecimentos; foco excessivo na história europeia; ausência de abordagem interdisciplinar, menosprezando a possível ampliação da compreensão dos estudantes sobre a história e seu impacto na sociedade; desatenção às desigualdades sociais. Entretanto, apesar dos pontos apresentados, parece que os mesmos não estão em linha com as novas propostas de educação histórica e da literacia/letramento histórico e ainda, com o desenvolvimento de consciência histórica, mas sim com uma visão tradicional, transmissora de valores, apenas “revista cosmeticamente”.

Embora estas críticas sejam relevantes, é importante destacar que a BNCC (2017) é um documento em constante evolução e que a forma como a disciplina de história é ensinada pode variar de escola para escola. Além disso, os professores têm um papel fundamental na interpretação e na contextualização dos fatos históricos, assim como na forma como eles são apresentados aos alunos.

Paralelamente, a BNCC assume o compromisso de “criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem” (BNCC, 2017, p. 19), o que nem sempre é observado na prática.

Desde a sua formação, o professor de História enfrenta dilemas. Schmitd (2004), refletindo a respeito da formação e da relação professor-aluno em sala de aula, diz:

Os alunos em condição de receptáculos de informações, conteúdos, currículos, livros e materiais didáticos, na maioria das vezes desinteressantes, que eles lutam para decifrar, entender. [...] Na relação pedagógica, [os alunos] buscam, na verdade, a autonomia, procuram convencer-se por si mesmos da validade do que lhes é proposto,



desejam pensar por si mesmos, ser reconhecidos, ser libertados em sua originalidade, na compreensão e no resgate de história (SCHMITD, 2004, p. 56).

A falta de recursos e a falta de infraestrutura adequada nas instituições de ensino também têm sido apontadas como um problema para a formação de professores de história no Brasil. Muitas instituições de ensino não possuem bibliotecas especializadas em história, ou as bibliotecas existentes não estão atualizadas, ou não possuem os recursos necessários para atender às necessidades dos professores e dos estudantes. Isto pode dificultar a pesquisa e a atualização dos professores, além de afetar a qualidade do ensino de história.

Diante disso, Nóvoa (2017), coadunando com Darling-hammond, (2016) destaca:

A desprofissionalização manifesta-se de maneiras muito distintas, incluindo níveis salariais baixos e difíceis condições nas escolas, bem como processos de intensificação do trabalho docente por via de lógicas de burocratização e de controle. O discurso da eficiência e da prestação de contas tem reforçado políticas baseadas em “medidas de valor acrescentado”, que remuneram os professores em função dos resultados dos alunos. (...) O regresso de ideologias que afirmam a possibilidade de atribuir funções docentes a pessoas que tenham “notório saber” de uma dada matéria, como se isso bastasse, também contribui para o desprestígio da profissão (NÓVOA, 2017, p. 1109).

Outro desafio é a falta de profissionais capacitados para ministrar as disciplinas de história da África, indígena e afro-brasileira, o que tem sido uma preocupação cada vez maior, tendo em vista que essas abordagens são cada vez mais valorizadas e consideradas importantes para a formação de professores de história. A BNCC (2017) orienta que, no ensino de História, o professor estimule o aluno a compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos, assim como mecanismos de transformação e de manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, ocorridas ao longo do tempo e em diferentes espaços.

Conforme argumenta Pinsky, Pinsky, Karnal (2004), argumentam que para além da formação docente, é necessária a motivação do docente:

Um professor mal preparado e desmotivado não consegue dar boas aulas nem com o melhor dos livros, ao passo que um bom professor pode até aproveitar-se de um livro com falhas para corrigi-las e desenvolver o velho e bom espírito crítico entre seus alunos. Mais do que o livro, o professor precisa ter conteúdo (PINSKY, PINSKY, KARNAL, 2004, p. 22).

É importante ressaltar que a formação de professores de história no Brasil tem evoluído ao longo dos anos e tem sido alvo de discussões e debates cada vez mais intensos. No entanto, é necessário que haja mais investimento e políticas públicas que possam contribuir para a melhoria da formação de professores de história no Brasil, para que possam oferecer aos seus alunos uma educação mais inclusiva e diversificada.

Contraditoriamente, como destaca Nóvoa, “A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo "formar" e "formar-se", não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação” (NÓVOA, 1992, p. 12). Sobre a perspectiva dos multiletramentos no ensino de História, os estudantes podem adquirir cada vez mais habilidades para interpretar textos e ter um olhar mais crítico sobre diferentes temas, mas a formação docente não viabiliza o conhecer/dominar ferramentas, para os professores, os quais não precisam se limitar aos livros didáticos em sala de aula e podem trabalhar com inúmeras ferramentas para ampliar a comunicação e a compreensão por parte dos alunos, incluindo: vídeos, imagens, memes, gráficos e infográficos, notícias, *gifs*, jogos, animações, dentre outros diversos letramentos, de maneira que tal propósito não fique limitado.

Além disso, como destaca Cerri (2013), sobre o contexto atual da formação dos professores de história no Brasil:

O contexto atual da formação de professores de história continua marcado pelas dificuldades, falta de verbas e problemas sérios nas condições de trabalho dos professores formados. As más condições de trabalho e os insuficientes investimentos em educação ainda afastam os jovens mais talentosos da escolha do magistério como carreira a seguir. A algumas carreiras, nem os jovens pouco talentosos ocorrem, o que conduz à carência crônica de professores nessas disciplinas (CERRI, 2013, p. 14).

Todavia, o impasse é se o professor de História tem contato com metodologias que, ainda na sua formação, permitam conhecer e dominar a teoria e a prática com o uso de tais metodologias, de forma crítica e atrelada à consciência histórica. Ou seja, o multiletramento vai além das abordagens comuns de leitura e de escrita praticadas nas escolas do passado. Este conceito visa a explorar os múltiplos modos de expressão, a diversidade cultural e a linguística para garantir uma formação omnilateral dos alunos. Independentemente do caminho escolhido, é importante que o professor siga se atualizando e se aperfeiçoando continuamente, buscando novas técnicas e metodologias para melhorar seu desempenho e impactar positivamente na vida dos estudantes, atendendo ao desafio de uma nova escola na contemporaneidade.

Galindo e Inforsato (2016, p. 1) entendem por formação continuada “a realização de ação formativa posterior à outra ação formativa primária, que pode se chamar de formação inicial (em nível superior, em curso de graduação em licenciatura na maioria dos países do mundo e também no Brasil – exigência legal)”. A produção acadêmica sobre a formação continuada de professores no Brasil é (quase) consensual quanto à sua finalidade: estar a serviço do aperfeiçoamento contínuo da prática profissional dos docentes, com preocupações centradas na busca de melhorias na qualidade do serviço educacional prestado à comunidade escolar.

Uma vez que a formação, seja ela inicial e continuada, não somente de professores de História, torna-se um elemento fundamental para garantir a qualidade do ensino e o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva dos estudantes. A formação de professores abrange diversas dimensões, tanto teóricas quanto práticas, para possibilitar a compreensão crítica da realidade histórica e a capacidade de promover a conscientização política e a transformação social dos estudantes.

Curado Silva (2017, p. 2) expressa as dificuldades assimiladas no universo amplo da formação de professores, principalmente voltadas para os professores iniciantes, “já que o início de qualquer atividade profissional tem suas particularidades, desafios, realizações e angústias ligados à sensação de descoberta, temor e insegurança, que podem contribuir, formar e informar os professores e os processos de formação inicial e continuada”.

Pode-se aferir que a formação continuada de professores no Brasil, quanto à sua finalidade de estar a serviço do aperfeiçoamento contínuo da prática profissional dos docentes, com preocupações centradas na busca de melhorias na qualidade do serviço educacional prestado à comunidade escolar, remete-se a uma necessidade constante.

À vista disto, o primeiro aspecto a considerar é o perfil do egresso, na graduação, no curso de história, que segundo Cerri (2013):

Tem-se percebido que a maioria dos que escolhem cursar história é de jovens pobres para os quais as más condições de trabalho, remuneração e carreira no magistério ainda são opções profissionais melhores das que se oferecem para outras opções na sua classe social. Outra parte é de diletantes que gostam de história ou profissionais geralmente do setor público que buscam no título superior uma oportunidade de ascensão em suas próprias carreiras (CERRI, 2013, p. 14).

Portanto, torna-se claro quais aspectos são considerados na formação inicial do professor de História e quais as motivações para a escolha da profissão. Tem-se, ainda, outro fator a se considerar, que são os investimentos na formação docente, visto que, no Brasil, a questão do investimento na formação de professores, que representa um desafio crescente nos últimos anos. Isso se evidencia não só pela falta de metodologias para qualificar os educadores à situação de cada aluno, como também pela precária condição trabalhista direcionada a tais profissionais.

Entretanto, o investimento na formação de professores, que mostrava relativo crescimento na década passada (nos anos de 2013-2014), atualmente padece com uma série de cortes. A exemplo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, o qual “oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do

magistério na rede pública” (BRASIL, 2023), que mesmo apesar do baixo valor para o aluno bolsista, é mantido e é um incentivo, uma vez que “permanece escassa a relação/interlocução entre os cursos de formação e as práticas escolares, o que resulta em acentuada dissociação teoria-prática” (CAIMI, 2015, p. 111). Nóvoa (1992) constata que:

(...) não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projectos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois "esquecimentos" inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do colectivo docente (NÓVOA, 1992, p. 13).

Além disso, Gatti (2009) destaca diversas questões em que a formação continuada se torna ineficiente, tanto no seu desenvolvimento como na sua aplicação. Uma vez que, a formação continuada é estruturada com reduzida sintonia com as necessidades e dificuldades dos professores e da escola. Acrescenta-se, os professores, na maioria das vezes, não participam das decisões acerca dos processos de formação aos quais serão submetidos, visto que muitos formadores não têm conhecimento dos contextos escolares e dos professores que irão preparar. Já os programas não preveem acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos professores, que sentem dificuldade de atender à relação entre o programa desenvolvido e suas ações no cotidiano escolar, mesmo quando os efeitos sobre a prática dos professores são evidentes, estes encontram dificuldade em prosseguir com a nova proposta após o início do programa. Por fim, a descontinuidade das políticas e orientações do sistema dificulta a consolidação dos avanços alcançados, já que falta melhor cumprimento da legislação que assegura ao professor o direito à formação continuada.

Neste sentido, Curado Silva (2015) defende que:

a formação inicial compõe, junto com a carreira, a jornada de trabalho e a remuneração, elementos indispensáveis de valorização profissional e constituição do profissionalismo. Porém, esta formação inicial é um dos aspectos da formação de professores que, certamente, não define o profissional, nem sua competência, sucesso ou insucesso. A formação de professores é um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político social, que não se constrói em alguns anos de curso, nem mesmo pelo acúmulo de cursos, técnicas e conhecimentos, mas pela reflexão coletiva do trabalho, de sua direção, seus meios e fins, antes e durante a carreira profissional (CURADO SILVA, 2015, p. 15).

Em concordância com Tedesco (2005), a crise da educação na sociedade na contemporaneidade vem tensionando os processos e os resultados de formação em todos os níveis. Seja na escola, seja fora dela, as expectativas criadas sobre a educação estão levantando questões sobre sua estruturação, que tende a seguir o modelo escolar tradicional, que está em crise. Isso também pode ser visto na formação contínua de professores, cujo enfoque principal

é baseado nas escolas e segue uma lógica predominantemente escolar.

Gago (2018) aborda que os cursos de licenciatura voltados para o ensino têm como objetivo principal formar professores capacitados para ensinar uma disciplina específica no ensino fundamental e/ou no ensino médio. Desta forma, uma das finalidades da formação inicial de professores é prepará-los para desenvolver uma metodologia eficaz para a construção do conhecimento nos estudantes, na área disciplinar em que lecionam. Considerando que a formação inicial de professores de História deve prepará-los para o ensino dessa disciplina, é importante compreender de forma ampla como os professores de História são capacitados na Filosofia da História e na metodologia de ensino da História.

Caimi (2015) levanta a seguinte questão: Quais conhecimentos e competências devem orientar os processos de formação inicial e continuada de professores de História para dar conta das exigências dessa disciplina escolar? Tal questionamento induz à reflexão a respeito da formação necessária para que o professor de História possa trabalhar na atualidade. Diante disso, a autora responde que “o desafio de ensinar História neste contexto plural e complexo que emerge na contemporaneidade também interpela as instituições de formação docente, obrigando-as a redefinir acordos mínimos para formar os futuros professores” (CAIMI, 2015, p. 111). Por conseguinte, a autora destaca as competências necessárias para ser professor de história na contemporaneidade:

Os docentes em geral, não só os que atuam na disciplina História, são hoje chamados a exercer o seu trabalho com níveis mais altos de autonomia. [...] Exige-se um domínio disciplinar que os habilite a não oferecer respostas únicas, considerando-se a dinamicidade da produção e disseminação do conhecimento na atualidade. Ainda, exige-se do professor um forte compromisso ético, político, social e técnico, diante dos resultados da aprendizagem de seus alunos. Se em outras épocas bastava ensinar, cada vez mais se exigem índices positivos nos processos educativos [...] (CAIMI, 2015, p. 109).

Dito isto, permanece a ideia de uma escola com professores que conheçam bem os fundamentos de sua disciplina e que saibam comunicá-la aos jovens, para fazê-los pensar historicamente. Tais desafios, essencialmente relevantes, confirmam a história escolar, que são, resumidamente: as tarefas de interrogar os distintos contextos contemporâneos em uma perspectiva histórica, de interpretar esses contextos com o aporte da metodologia histórica e de construir a consciência cidadã sob a perspectiva da História.

Dentre as dimensões da formação inicial e continuada de professores, pode-se sumarizar:

1. Dimensão teórica: conhecimento das correntes historiográficas, das fontes documentais e dos métodos de pesquisa histórica.
2. Dimensão prática: capacidade de planejar, organizar e avaliar aulas de História de forma crítica e reflexiva.
3. Dimensão ética: reflexão crítica sobre as responsabilidades e sobre os compromissos do professor de História com a sociedade.
4. Dimensão pedagógica: conhecimento das teorias e das práticas pedagógicas aplicadas ao ensino de História.
5. Dimensão política: compreensão da importância da História para a formação cidadã e para a transformação social, bem como o papel do professor de História na promoção da justiça e da democracia.
6. Dimensão interdisciplinar: diálogo com outras áreas do conhecimento e compreensão das interações entre os diferentes aspectos da vida social.
7. Dimensão cultural: compreensão da diversidade cultural e das relações de poder presentes na construção da memória histórica.
8. Dimensão inovadora: busca por novas metodologias e estratégias de ensino que possibilitem aos estudantes a compreensão crítica e reflexiva da realidade histórica.

Caimi (2015) conceitua os saberes necessário à formação e ao trabalho docente para se ensinar História, supondo-se que o domínio unilateral de um ou de outro elemento não é suficiente para conduzir à docência, e destaca três aspectos para refletir sobre a natureza do trabalho: 1) *os saberes a ensinar*: história, historiografia, epistemologia e outros; 2) *os saberes para ensinar*: docência, currículo, didática, cultura escolar e outros; 3) *os saberes do aprender*: aluno, cognição, pensamento histórico e outros.

Por sua vez, a autora destaca o papel do professor de História, relativo às suas tarefas, evidenciando, de forma sistematizada, os seguintes aspectos: conhecer o valor epistemológico do que se ensina e porque se ensina de tal modo; explicitar a corrente historiográfica a partir da qual se trabalha; fundamentar a seleção e a organização dos conteúdos para a utilização de determinadas metodologias e não de outras; dar lugar a diferentes interpretações, analisar distintas ou divergentes versões e situá-las nos debates historiográficos contemporâneos; contemplar os conceitos estruturantes próprios da disciplina, dentre os quais: tempo histórico, sujeito histórico, fontes, causalidade/multicausalidade, empatia, passado, memória, história; refletir sobre a responsabilidade social e o compromisso ético-político do que se ensina, problematizando sobre o sentido e a utilidade do conhecimento histórico escolar.

Levando em consideração uma primeira dimensão da formação inicial e continuada de professores de História, tem-se a dimensão teórica, que inclui o conhecimento das correntes historiográficas, das fontes documentais e dos métodos de pesquisa histórica. Esta dimensão deve possibilitar aos professores compreender a complexidade e a diversidade da realidade histórica, bem como as disputas de interpretação e de sentido presentes na construção da memória histórica. Se o problema epistemológico da História é compreender como as sociedades pretéritas responderam aos desafios e às demandas do seu tempo, o problema pedagógico do ensino de História é organizar os conhecimentos de modo a provocar a mobilização intelectual (CHARLOT, 2006; 2013) do aluno, para que aprenda História. Portanto, é um equívoco acreditar que a simples apresentação do conteúdo põe a inteligência em movimento, diz Charlot (2006; 2013). Então, “a questão fundamental a ser resolvida por aquele que ensina é saber como provocar uma mobilização intelectual daquele que aprende” (CHARLOT, 2006, p. 12).

Uma segunda dimensão da formação inicial e continuada de professores de História é a dimensão prática, que inclui a capacidade de planejar, de organizar e de avaliar aulas de História de forma crítica e reflexiva. Essa dimensão deve possibilitar aos professores promover a participação ativa e a autonomia dos estudantes na construção do conhecimento, incentivando a pesquisa, o questionamento e o debate crítico.

Segundo Caimi (2015), os conhecimentos procedimentais dizem respeito à compreensão e à aplicação de práticas específicas adotadas para o tratamento de problemas históricos, como avaliação de fontes, investigação e interpretação histórica, elaboração de argumentos fundamentados. Evidenciando a sua compreensão conceitual e ordenamento:

*Compreensão dos conceitos históricos, caracterizados como conhecimentos conceituais e procedimentais. Os conhecimentos conceituais se distinguem entre conceitos de primeira ordem (feudalismo, democracia, socialismo, revolução etc.) e conceitos de segunda ordem (por exemplo, causalidade, progresso, evidência, fato, contexto, fontes primárias e secundárias, dentre outros) (CAIMI, 2015, p. 118).*

Uma terceira dimensão da formação inicial e continuada de professores de História é a dimensão ética, que inclui a reflexão crítica sobre as responsabilidades e os compromissos do professor de História com a sociedade. Esta dimensão deve possibilitar aos professores compreender a importância da História para a formação cidadã e para a transformação social, bem como o papel do professor de História na promoção da justiça e da democracia.

Uma quarta dimensão, a dimensão pedagógica, é fundamental no ensino de História, pois possibilita aos professores promover a compreensão crítica e reflexiva da realidade

histórica pelos estudantes. Para isso, é necessário que os professores tenham conhecimento das teorias e das práticas pedagógicas mais adequadas para o ensino de História.

Por sua vez, Caimi (2015) evidencia que:

Dentre os elementos que compõem a tarefa de ensinar do professor de História, pode-se elencar a necessidade de contextualizar os espaços educativos onde se inscreve o trabalho docente; apropriar-se de marcos teóricos que possibilitem analisar a complexa trama onde as práticas educativas se produzem e reproduzem; ir além de aprender História para si, já que precisa ensinar outros a pensar historicamente de maneira crítica; buscar e construir propostas alternativas de ensino; colocar em cena propostas de relações não anacrônicas entre o passado e o tempo presente; mobilizar metodologias que contemplem o trabalho com fontes históricas e com meios audiovisuais, a resolução de problemas, o uso de categorias temporais, mudanças e permanências, dentre outras (CAIMI, 2015, p. 117).

Pontuando, é a teoria crítica da educação que valoriza a participação ativa e a autonomia dos estudantes na construção do conhecimento. Nesse sentido, o professor de História atua de forma a promover a pesquisa, o questionamento e o debate crítico entre os estudantes, incentivando a reflexão sobre os problemas e sobre as questões contemporâneas.

Outra teoria pedagógica relevante para o ensino de História é a teoria da aprendizagem significativa, que destaca a importância de relacionar o conhecimento histórico com as experiências e os interesses dos estudantes. “Isso implica, fundamentalmente, em problematizar em que consiste a tarefa de aprender, do ponto de vista do aluno, compreendendo a estrutura da cognição e os recursos cognitivos mobilizados nas diversas situações de aprendizagem” (CAIMI, 2015, p. 118). Nesse sentido, o professor de História precisa estimular a construção de sentido e de significado pelos estudantes, incentivando a reflexão sobre os processos históricos e sobre as relações de poder. Além dessas teorias, o professor de História deve estar atento às particularidades e às necessidades de cada grupo de estudantes, adaptando suas metodologias e estratégias de ensino de forma a garantir o envolvimento e o interesse dos estudantes pelo conhecimento histórico.

A quinta dimensão aqui enumerada é a dimensão política da formação inicial e continuada no ensino de História, que inclui a compreensão da importância da História para a formação cidadã e para a transformação social, bem como o papel do professor de História na promoção da justiça e da democracia. “Exige-se do professor disposição (e competência) para trabalhar de forma integrada a outras disciplinas e áreas do conhecimento, uma vez que o trabalho docente é de natureza social” (CAIMI, 2015, p. 109).

Por sua vez, essa dimensão valoriza a análise crítica e reflexiva da realidade histórica, buscando compreender as relações de poder e as desigualdades presentes no passado e no presente. Além disso, valoriza a conscientização política dos estudantes e o compromisso do



professor de História com a promoção da justiça e da democracia. Para promover essa dimensão, o professor de História busca incentivar o debate crítico e a reflexão sobre os problemas e sobre as questões contemporâneas, bem como o papel da História na formação cidadã e na transformação social. Ademais, deve estimular a participação ativa e a autonomia dos estudantes na construção do conhecimento, incentivando a pesquisa e o questionamento.

Por conseguinte, a sexta dimensão da formação inicial e continuada no ensino de História é a interdisciplinar, que se refere ao diálogo e à integração com outras áreas do conhecimento, como a geografia, a sociologia e a antropologia. Essa dimensão valoriza a compreensão da realidade histórica como resultado das interações entre os diferentes aspectos da vida social, econômica, cultural e política. “A História pode subsidiar estudos em diversas disciplinas que são mais bem compreendidas se contextualizadas historicamente, em suas origens e fazeres científicos” (CAIMI, 2015, p. 109). Portanto, para promover essa dimensão, o professor de História incentiva o diálogo e a integração com outras áreas do conhecimento, bem como a análise das interações entre os diferentes aspectos da vida social. Outrossim, deve utilizar uma variedade ampla de fontes documentais, incluindo não apenas as fontes escritas, mas também os objetos materiais, as imagens, as músicas e os relatos orais; aqui defendido como o campo dos multiletramentos.

A dimensão interdisciplinar também valoriza a participação ativa e a autonomia dos estudantes na construção do conhecimento, promovendo o debate crítico e a reflexão sobre os problemas e sobre as questões contemporâneas. Para promover essa dimensão, o professor de História deve incentivar a pesquisa, o questionamento e o debate crítico entre os estudantes.

E, por fim, a dimensão inovadora da formação inicial e continuada no ensino de História, que se refere à busca por novas metodologias e estratégias de ensino que possibilitem aos estudantes a compreensão crítica e reflexiva da realidade histórica. Essa dimensão valoriza a criatividade e a inovação no ensino de História, buscando promover a participação ativa e a autonomia dos estudantes na construção do conhecimento. Caimi (2015) destaca a respeito deste campo, que:

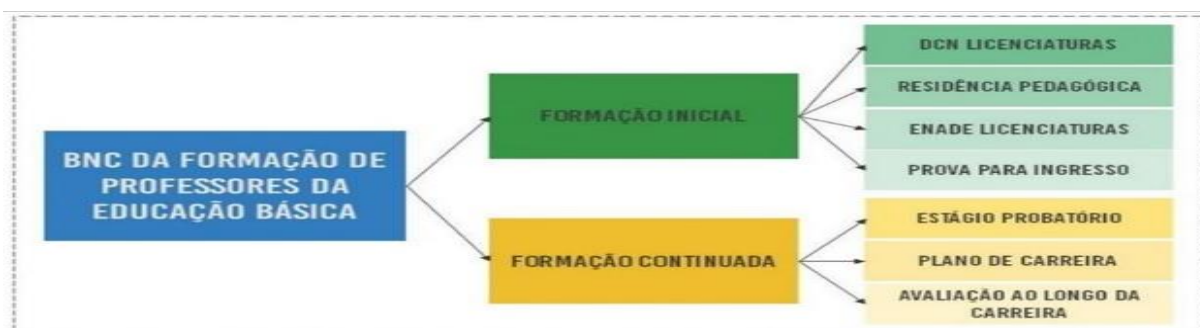
[...] as exigências de trabalhar com metodologias ativas do campo pedagógico, que assegurem maior protagonismo dos estudantes em seus percursos de aprendizagem, de modo a superar a perspectiva enciclopedista, verbalista e assentada apenas na memorização do passado que tem marcado esta disciplina; o uso de metodologias próprias do campo da investigação historiográfica, que aproximem os estudantes do ofício do historiador, como o trabalho com fontes históricas em sala de aula; a atenção a temas que dizem respeito aos novos sujeitos que adentram à escola, especialmente à diversidade de grupos étnicos e culturais e às questões de gênero, por exemplo (CAIMI, 2015, p. 110).

Para promover tal dimensão, o professor de História pode buscar por novas metodologias e estratégias de ensino que possibilitem aos estudantes a compreensão crítica e reflexiva da realidade histórica. Além disso, deve estar aberto ao diálogo e à troca de experiências com outros professores e com os estudantes, buscando sempre oportunizar a criatividade e a inovação no ensino de História.

Uma forma de proporcionar a dimensão inovadora no ensino de História é a partir do uso de tecnologias da informação e da comunicação, como os recursos digitais e as mídias sociais, que possibilitam aos estudantes o acesso a uma ampla variedade de fontes documentais e de informações. Ademais, o uso de tecnologias da informação e da comunicação pode favorecer a participação ativa e a autonomia dos estudantes na construção do conhecimento, incentivando a pesquisa, o questionamento e o debate crítico.

Não obstante, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, e outras resoluções – dispõem sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), a qual apresenta da seguinte maneira, em (BRASIL, 2019):

Figura 11 – As bases da “Nova BNC-Formação de Professores do MEC



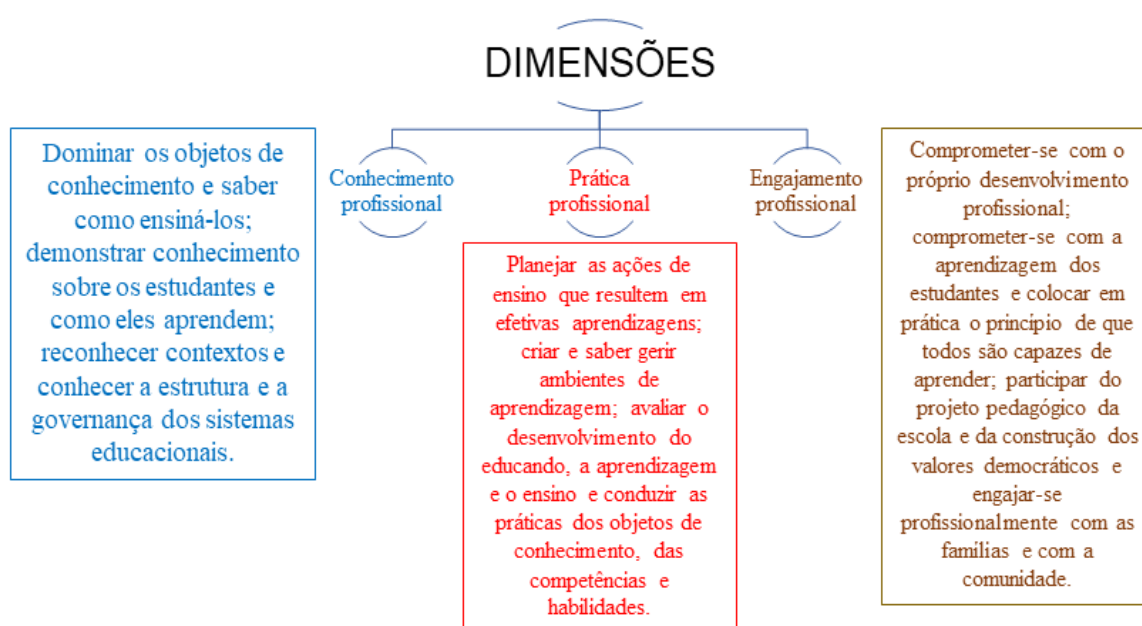
Fonte: BRASIL (2019)

A BNC-Professores delimita em três eixos norteadores a formação inicial e continuada dos docentes: conhecimento, prática e engajamento. No conhecimento, o professor deve dominar os conteúdos e saber como ensiná-los, demonstrar conhecimento sobre os alunos e sobre seus processos de aprendizagem, reconhecer os diferentes contextos e conhecer a governança e a estrutura dos sistemas educacionais. No segundo eixo, a prática, o professor deve planejar ações de ensino que resultem na aprendizagem efetiva, saber criar e gerir ambientes de aprendizagem, ter plenas condições de avaliar a aprendizagem e o ensino, e conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades previstas no currículo. No terceiro e último eixo, está o engajamento, em que é necessário que

o professor se comprometa com seu próprio desenvolvimento profissional, com a aprendizagem dos estudantes e com o princípio de que todos são capazes de aprender. Também deve participar da elaboração do projeto pedagógico da escola e da construção de valores democráticos, além de ser engajado com colegas, famílias e toda a comunidade escolar (BRASIL, 2020).

Diante da estrutura apresentada a respeito das dimensões da BNCC–Formação e do que diz o artigo 11 da mesma resolução, tecemos a crítica:

Figura 12 - Proposta Formativa da BNC-Formação



Fonte: Elaborada pelo autor com base na BNC-Formação, 2019.

O artigo Nº 11 da BNC-Formação, diz:

Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição: I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

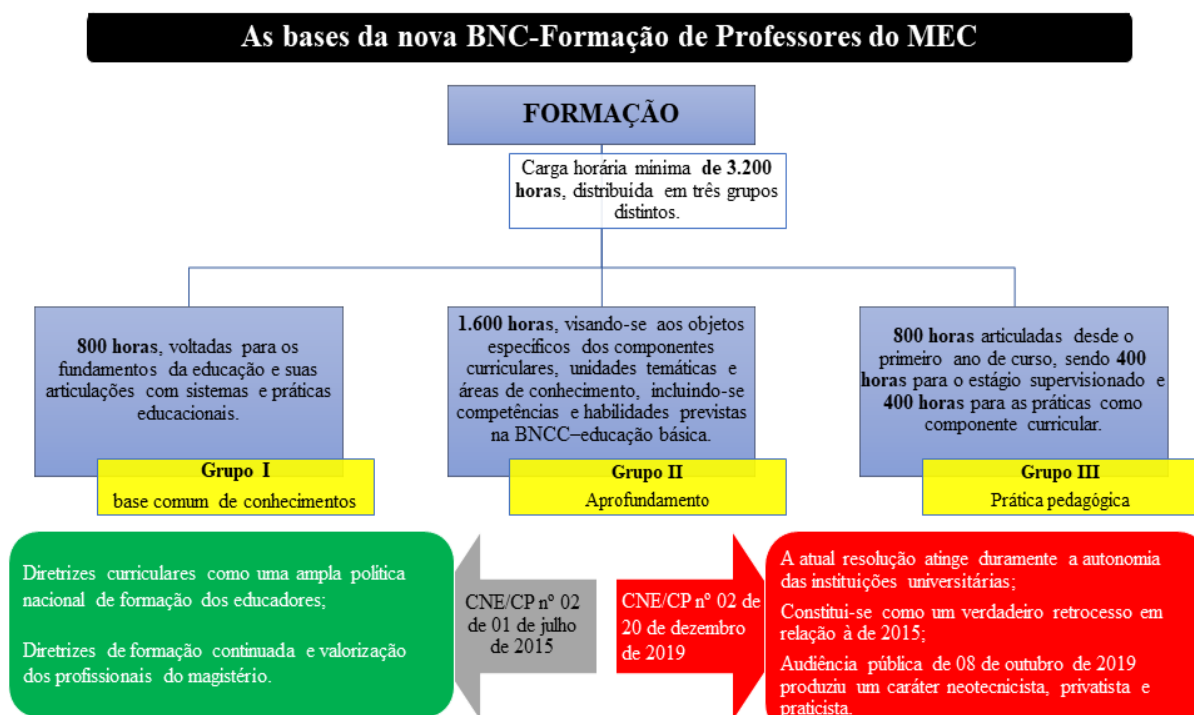
III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:

a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e

b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (BRASIL, 2019, p.6).

Observa-se o quadro comparativo entre as Resoluções de 2015 e 2019 da BNC-Formação:

Figura 13 – Quadro comparativo BNC-Formação



Fonte: Elaborada pelo autor com base na BNC-Formação, 2015 e de 2019.

Observados o artigo e os quadros em questão, vimos que a parte mais controversa entre os cursos de licenciatura está calcada na distribuição da carga horária trazida pela resolução mais recente, uma vez que foram separados em grupos I, II e III. O grupo I engloba os grupos das disciplinas pedagógicas educacionais que fundamentam a educação, ou seja, aquelas que são comuns para qualquer licenciatura e elas precisam ser iniciadas, mesmo não tendo a exigência de serem concluídas, no primeiro ano. O mais querelante é que as disciplinas específicas das áreas, no grupo II, só devem ser efetivas a partir do 2º ou do 4º ano, o que parece ser o retorno do “3+1”, porém, agora invertida a ordem para “1+3”, iniciando com as disciplinas pedagógicas e concluído com as disciplinas específicas.

Com a aprovação da Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019, intitulada Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica, instituindo a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores (BNC-Formação), revogou-se a Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015. Todavia, na contramão das posições apresentadas pelos educadores e por suas entidades na audiência pública de 08 de outubro de 2019 e, posteriormente, reforçadas pelo posicionamento de mais de 30 organismos da área educacional, o CNE deixou claro que estava em sintonia com questões de caráter neotecnicista, privatista e praticista.

Uma conquista importante desde o estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) é a previsão do ensino de História no Ensino Fundamental I. O objetivo central era a alfabetização, nesta etapa, de modo que os conhecimentos históricos acabavam ficando em segundo plano, uma vez que os professores “acreditam que, primeiro, é preciso ensinar a ler e a escrever, para depois ensinar e aprender História” (SILVA; FONSECA, 2010, p.24). Todavia, tal perspectiva é limitada se tomarmos o princípio freiriano de que aprender a “ler é ler o mundo”. Porém, Segundo Lima (2019), a BNCC – contradizendo os PCN's – estabelece um conjunto mínimo e obrigatório de temas que devem ser abordados em todas as escolas brasileiras, públicas e privadas. A Base, nesse sentido, toma como ponto de partida as diretrizes anteriores, porém, mobiliza outros conceitos para definir os objetivos e as práticas que devem ser adotados pelos professores. O conceito de habilidades, por exemplo, torna-se central no documento e a noção de “conteúdos” é suplantada por “objetos de aprendizagem”, bem como aquilo que no passado se entendia como “disciplinas” passa a ser tratado como “componentes curriculares” que integram “áreas do conhecimento”.

Lavoura, Alves e Junior (2020) alertam que “tais competências, por si só, já seriam um tanto quanto controversas, uma vez que pautar a formação de professores exclusivamente nelas pode configurar em estratégia de rebaixamento e esvaziamento da formação política e pedagógica dos futuros professores” [...], visto que “o problema se torna ainda maior quando encontram-se as habilidades respectivamente associadas a cada uma destas dimensões das competências específicas” (p. 567). Tais diretrizes curriculares articulam-se à política educacional mais geral de rebaixamento e esvaziamento dos currículos e do processo de formação humana.

Brasil (2020), estabelece que a resolução que trata da formação continuada de professores pontua que a premissa da proposta da BNC-Formação são os recorrentes resultados insuficientes de aprendizagem dos estudantes e da baixa qualidade da formação dos docentes. Uma vez que, os cursos contam com muita teoria e pouca prática, falta aprofundamento na formação inicial para a educação infantil, alfabetização e anos iniciais, além de estágios curriculares sem planejamento e sem vinculação com as escolas.

Diante disto, em contraponto, Lima (2019, p. 8) alerta que no campo do ensino de História:

O documento deveria incorporar novos paradigmas e novas perspectivas das pesquisas históricas (relacionadas aos Estudos Culturais, às reflexões teóricas sobre tempo histórico e às investigações sobre os saberes escolares) bem como ampliar o espaço de conteúdos relativos à África, aos afrodescendentes e às populações indígenas, como determinam as leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008; a versão final

manteve a estrutura disciplinar eurocentrada oriunda do século XIX, tanto na cronologia, quanto nos temas. (LIMA, 2019, p.8)

Ademais, a Resolução CNE/CP nº 01, de 27 de outubro de 2020, dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Assim, a BNC/Formação, tanto inicial como continuada, traz as competências profissionais que todos os docentes devem desenvolver para tornarem-se capazes de colocar em prática não só as dez Competências Gerais da BNCC, como as aprendizagens essenciais a serem garantidas a todos os estudantes, como salientam Lavoura, Alves e Junior (2020), impetrados pelos rumos da política brasileira nos marcos do desenvolvimento do capitalismo dependente, e sua subserviência ao ideário neoliberal, à reestruturação do setor produtivo e à financeirização do capital em sua fase imperialista e desenvolvida tanto no plano da dimensão pedagógica quanto política, com vistas à defesa de outra lógica de formação de professores cujo horizonte seja a busca pela humanização dos indivíduos e a superação do modo de produção da vida social regido pela exploração do trabalho pelo capital.

Ao fim e a cabo, é evidente que aqueles que sofrem com a decadência da profissão merecem um suporte substancial. Consequentemente, ao Ministério da Educação, que é incumbido de fornecer programas de treinamento, cabe promover cursos de formação contínua, juntamente com iniciativas para elevar as condições laborais na área da educação, por meio de aportes financeiros do Estado, que devem ser destinados para aprimorar a formação.

Destarte, espera-se que os professores brasileiros adquiram novos conhecimentos e habilidades, alcançando, assim, melhores condições para a prática educacional. Uma vez que, concordando com Cope e Kalantzis (2006, p. 48), deve-se “desconstruir práticas e pensamentos monoculturais e excludentes para, então, reconstruí-los a partir de uma abordagem crítica e reflexiva” e, em busca de suprir as novas necessidades da sociedade, o professor desempenha importante papel no sentido de auxiliar na construção da identidade dos alunos, tornando-os indivíduos críticos e que consigam refletir acerca de valores políticos, econômicos, morais, entre outros, elevando a importância de uma formação voltada para a realidade substancial de um professor multiletrado.

### **3.3 Concepções teóricas do multiletramento e da literacia histórica no trabalho docente**

As concepções teóricas do multiletramento relativas aos elementos que compõem o trabalho docente no ensino de História, se desdobram diante da execução de diversas atividades que visam promover a compreensão crítica e reflexiva da realidade histórica pelos estudantes no cotidiano da sala de aula na atualidade. Assim, a perspectiva da Didática da História, na concepção de Rüsen, aponta que o ensino de História objetiva a formação de um pensamento histórico a partir da produção do conhecimento, sendo este provisório, configurado pela consciência histórica dos sujeitos.

De acordo com Schmitd (1996, p. 115), “no que se refere à prática cotidiana do professor de 1º e 2º graus, isto é, àquela instância denominada sala de aula, as mudanças, de modo geral, ainda não são satisfatórias.”

Um grande conjunto de variáveis pode ser responsabilizado pelo relativo insucesso da renovação do ensino de História, destacando-se, principalmente, o descaso a que vem sendo submetida a educação brasileira por parte das autoridades governamentais. Na verdade, pode-se afirmar que o quadro negro ainda persiste na educação brasileira, inclusive, e muitas vezes, como único recurso, na formação do professor e no cotidiano da sala de aula (SCHMITD, 1996, p. 116).

O papel do professor na constituição da disciplina de história merece destaque. Assim, Schmitd (2005, p. 299) reverbera que “essa concepção permite entender que a história estuda a vida de todos os homens e mulheres, com a preocupação de recuperar o sentido de experiências individuais e coletivas.”. Este pode ser um dos principais critérios para a seleção de conteúdos e sua organização em temas a serem ensinados com o objetivo de contribuir para a formação de consciências individuais e coletivas, numa perspectiva crítica.

Para promover a participação ativa e a autonomia dos estudantes, o professor de História deve utilizar metodologias e estratégias de ensino que possibilitem aos estudantes a compreensão crítica e reflexiva da realidade histórica. Algumas opções incluem o trabalho em grupo, o uso de tecnologias da informação e da comunicação, como os recursos digitais e as mídias sociais, e a realização de atividades práticas, como visitas a museus e a locais históricos.

A participação ativa e a autonomia dos estudantes no ensino de História são fundamentais para garantir a qualidade do ensino e a formação cidadã dos estudantes. Além disso, promovem a construção de uma sociedade mais crítica e participativa, capaz de compreender e enfrentar os desafios do presente e do futuro. Desta maneira, o professor, como destaca Bittencourt (2005), é o sujeito principal do que efetivamente acontece nas escolas e se pratica nas salas de aula. “O professor é quem transforma o *saber a ser ensinado em saber apreendido*, ação fundamental no processo de produção do conhecimento.”. Assim, remetendo à ideia de conhecimento de Burke (2017), no sentido de transformar conhecimento em

sabedoria.

Efetivamente, no trabalho docente, a ação do ofício do professor não se resume apenas a de um técnico ou a de um “reprodutor” do saber. O professor deve ser capaz de promover e despertar o entusiasmo pelo aprender. Portanto, o ato de lecionar, como elucida Bittencourt (2008), é uma “ação complexa que exige o domínio de vários saberes característicos e heterogêneos.”.

Tardif (2002) corrobora com Monteiro (2001), ao destacar que professores mobilizam em seu ofício *os saberes das disciplinas, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência*. Por sua vez, a pluralidade desses saberes define o “saber docente”. E ainda que tal ação pareça ser um ato individual, mesmo que aparentemente o professor possa ficar isolado na sala de aula com seus alunos, sua ação também é coletiva.

A vista dos objetivos centrais do ensino de História na contemporaneidade, relaciona-se a sua contribuição na formação de “identidades” e esta constituição associada à formação de “cidadania”. Por sua vez, a formação do cidadão político, segundo Bittencourt (2008), explica a afirmação de que a História deve contribuir para a formação do “cidadão crítico”.

Integrando a ideia de multiletramento ao ensino de História, Schmitd (1996) destaca que:

O professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançar os germes do histórico. Ele é o responsável em ensinar o aluno a captar e valorizar a diversidade dos pontos de vista, de provar que cada um tem a sua razão de ser, e não apenas de justificá-los todos no mesmo nível e teimar em aniquilá-los em benefício de uma só ideia tirânica. A ele cabe ensinar o aluno a levantar problemas e reintegrar o problema levantado num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando, em cada aula de História, transformar temas em problemáticas (SCHMITD, 1996, p. 118).

Desta maneira, a autora esclarece que “ensinar História passa a ser, então, dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História”, valorizando inclusive e – aprendendo a valorizar – a história da sua comunidade, do seu povo, a sua. Dessa forma, o professor de História pode ascender à sociedade usando o ensino como instrumento de luta e transformação social, proporcionando aos alunos uma consciência crítica que supere o senso comum, para que possam não somente ver os acontecimentos, mas enxergá-los de maneira crítica e reflexiva, percebendo que a disciplina de história não é apenas relato, mas experiências insígnies vividas no passado e que influenciam o nosso presente. Assim, fica claro que o professor/historiador é um axioma, peça motriz no motor da história, ele tem o poder de classificar os fatos, sejam eles grandiosos ou pequenos, com o mesmo grau de importância com o qual colocam em evidência a subjetividade e a imparcialidade. Neste sentido, o estudo dos



multiletramentos no ensino de História, além de enfatizar a importância do desenvolvimento da capacidade crítica de leitores para que interpretem e produzam textos constituídos por cores, sons, imagens, movimentos, permite ao professor de História “descortinar horizontes” (NIKITIUK, 2012, p. 9).

De tal forma, Segal faz menção ao conceito de cidadão, especificamente no que se refere à História escolar, diz que:

Formar indivíduos que vivem um presente contraditório, de violência, desemprego, greves, congestionamentos, que recebem informações simultâneas sobre acontecimentos internacionais, como as guerras, que devem escolher seu representante para ocupar cargos políticos institucionais, [devem, por isso], ter condições de refletir sobre tais acontecimentos, localizá-los em um tempo conjuntural e estrutural, estabelecer relações entre os diversos fatos de ordem política, econômica e cultural, de maneira que fiquem preservados das reações primárias: a cólera impotente e confusa contra os patrões, estrangeiros, sindicatos ou o abandono fatalista da força do destino (SEGAL *apud* BITTENCOURT, 2008, p. 121-122).

Com esse escopo, a finalidade do ensino de História está articulada à outra significativa finalidade: a de formação intelectual, que ocorre por “intermédio de um compromisso de criação de instrumentos cognitivos para o desenvolvimento do pensamento crítico”, que se constitui pelo desenvolvimento da capacidade de “*observar e descrever, estabelecer relações entre presente – passado – presente, fazer comparações e identificar semelhanças e diferenças* entre a diversidade de acontecimentos no presente e no passado” (BITTENCOURT, 2008, p. 122).

Não obstante, além das finalidades de – formação política e formação intelectual –, os PCN’s, que auxiliam o professor na tarefa de reflexão e de discussão de aspectos do cotidiano da prática pedagógica, a serem transformados continuamente pelo professor (BRASIL, 1997, p.7), acrescenta-se a eles a formação humanística dos alunos, que difere da formação das “humanidades”, de períodos anteriores, protagonista de uma educação enciclopédica, destinada a setores econômicos favorecidos e a uma elite exclusiva, atuando de forma integrada à BNCC.

Desta maneira, a formação de professores com vistas ao multiletramento e à consciência histórica pode ser comprometida com o desenvolvimento cognitivo e crítico do sujeito, e isto se dá além do domínio da vida prática, pela *práxis* pensando a formação integral, crítica e emancipatória, esclarece Curado Silva (2017).

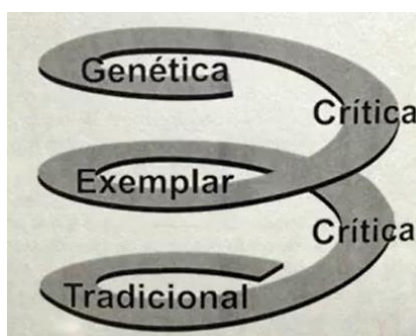
Utilizando-se da metáfora da “curvatura da vara”, figura utilizada anteriormente por Lênin, Saviani demonstra sua preocupação com o ensino dos conteúdos científicos acumulados pela humanidade e indica o caminho possível que seguiria ao contrapor a pedagogia tradicional (pedagogia da essência) à nova (pedagogia da existência), opondo a pedagogia revolucionária à reacionária, afirmando o caráter revolucionário da pedagogia da essência e o caráter

reacionário da pedagogia da existência (SAVIANI, 2011, p. 67-68).

Nessa perspectiva, o domínio teórico, ao invés de uma fórmula, constitui-se num referencial para compreender como trabalhar com a realidade, ou então, como transformar a realidade objetiva em conteúdos escolares, ou ainda, como identificar os “(...) elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 2011, p. 13).

No campo do ensino da História, reporta-se aos níveis de competência apresentados inicialmente por Rüsen (2015), com a preocupação em estar além do campo da vida prática ou estar além do nível de consciência teórica. Por sua vez, Orso (2018) alerta que “se a prática está articulada à teoria, só uma teoria transformadora pode possibilitar uma prática também transformadora” (p. 288).

Figura 14 – Esquema dos níveis de competência no aprendizado de Jörn Rüsen



Fonte: Rüsen (2015), tradução Gago (2018)

Para Gago (2018), a nova resposta que Rüsen (2015) traz é um nível de consciência das novas narrativas, numa lógica em espiral ascendente, em que a partir da crítica pode-se trabalhar em diferentes níveis de consciência histórica. Ora no campo tradicional, ora no campo exemplar, ou no campo genético ou, ainda, ontogenético.

Por conseguinte, para Gago (2018), a consciência histórica está de mãos dadas com a narrativa histórica, que naturalmente em História é “multiperspectivada”, conseguindo a sua objetividade quando se é feito um criticismo que é mútuo, numa lógica de realismo interno crítico. Logo, a própria narrativa forma e informa uma identidade “multiperspectivada” e “autocentrada”.

Diante do contexto de sala de aula e, conseqüentemente, do ensino de História, o professor precisa saber lidar com as diferentes realidades, porém, atuando de forma a entender

as “multiperspectivas” baseadas em ideias de diferença e pluralidade existentes na sociedade. Ampliando a visão do ensino de História para “além dos muros”, Schmidt e Cainelli (2009) apontam que:

Uma das principais finalidades da aprendizagem histórica é a formação da consciência histórica. Esse pressuposto põe em relevo o fato de que o ensino de história deve ter por objetivo a formação de uma consciência que supere formas tradicionais e exemplares da consciência histórica, responsáveis pela consolidação de narrativas baseadas em organizações lineares do tempo, bem como as visões de que a história é a mestra da vida. Ao mesmo tempo, busca-se também evitar a formação de consciências críticas pautadas em narrativas que rompem com qualquer possibilidade de rever o passado. O objetivo é uma consciência crítico genética, cuja relação presente-passado seja fundamentada em narrativas mais complexas, que se prestem a uma orientação temporal para a vida presente, baseadas em alguns princípios, como liberdade, democracia e direitos humanos, fundamentos de uma formação para a cidadania (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 69).

Cabe ainda uma reflexão, será que por ser vista como uma matéria que se preocupa com o passado, nada muda, apenas se acrescenta? Nada mais longe da realidade. A história lida com a concepção e a compreensão de mundo. A visão e o enfoque que temos do passado dependem de nossa sociedade hoje. Até 1989, ainda tínhamos uma educação baseada na não reflexão, na memorização, fruto de décadas da ditadura militar. Em um mundo democrático, a disciplina de História se redescobre como ferramenta para formar um cidadão crítico e participativo. Portanto, o foco pungente passa a ser a argumentação, a pluralidade cultural, o respeito, o diálogo com o diferente, a compreensão do mundo atual a partir do entendimento das origens dos elementos da nossa sociedade, unindo isso aos multiletramentos.

As concepções teóricas do multiletramento associado às novas tecnologias nos provoca a reflexão, principalmente, de que este tema vai se tornar muito mais importante para os professores depois de 2020, ano em que a pandemia do COVID-19 apresentou várias estruturas organizacionais escolares, incluindo ensino remoto e atividades online. Assim, de acordo com Lucchesi e Maynard (2021), os quais afirmam que não há um padrão definido para o uso da tecnologia e sugerem que isso se deve às inúmeras desigualdades sociais no Brasil, que atualmente ganham cada vez mais atenção no discurso público, analisamos: O que é ser letrado hoje? O que é ser letrado historicamente? O que é pensar historicamente? Será que a Literacia histórica não responde a isso?

Portanto se ser letrado historicamente significa ter uma consciência histórica que permite compreender o passado e o presente de forma crítica e reflexiva, considerando as transformações, contradições e diversidades que marcam as experiências humanas. Pensar historicamente significaria usar o conhecimento histórico como uma ferramenta para interpretar e explicar os fenômenos históricos, levando em conta as evidências, argumentos, narrativas e

perspectivas que os constituem. Assim, a literacia histórica atuaria como uma forma de promover o aprendizado histórico nos alunos, desenvolvendo suas habilidades e competências para lidar com o tempo e os processos históricos de forma crítica e autônoma.

Por outro lado, ser letrado, hoje, é saber decodificar os mais diversos tipos de informação a que temos acesso. O conceito de alfabetização é móvel e ele vai mudando à medida que mudam as tecnologias e as formas de circulação de informação. Conseqüentemente, a maneira na qual a sociedade se informa também mudou.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2014, mais da metade das residências brasileiras passou a ter acesso à internet e, no ano seguinte, atingiu-se a marca de 92,1% de domicílios com acesso à internet. Se levar em conta o percentual de pessoas que acessaram a internet a partir dos 10 anos de idade ou mais, o percentual é de 57,5% da população, o que corresponde a 102,1 milhões de pessoas. Entretanto, considerando que na atualidade as pessoas acessem a internet pelo celular, em 2021, o percentual de pessoas que acessou a internet no grupo de 10 a 13 anos foi de 82,2%. O índice cresceu sucessivamente nos grupos etários subsequentes e alcançou quase 95% no grupo de 25 a 29 anos, passando depois a cair, até atingir 57,5% no grupo de 60 anos ou mais.

Diante disto, parece sensato pensar que a escola não pode ficar fora dessa discussão, independente do contexto. Mesmo porque há certa relevância em refletir que a escola não pode mais ser vista como a única detentora do saber. A escola não é uma transmissora de informações, ela deve assumir a postura de desenvolver a capacidade crítica de seus alunos. Na “nova escola”, necessária para os dias atuais, os alunos devem agir como sujeitos e não como recebedores de informações. Logo, se pretende-se ter uma “nova escola”, faz-se necessário um “novo professor”. Tornar o aluno protagonista não quer dizer que não haverá mais espaço para o professor, ele só terá de se adaptar às novas exigências do mundo contemporâneo. Portanto, ensinar não é transferir conhecimento. Neste sentido, Freire (2007) afirma:

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica – mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido (FREIRE, 2007, p. 47).

Retomando a questão sobre novas tecnologias, segundo Lucchesi e Maynard (2021), em referência ao historiador holandês, Gerben Zaasma, ao discutir o fazer historiográfico na era digital, com a geração que Marc Prensky classificou como “nativos digitais”, demonstra preocupação com este completo fascínio pelo novo e alerta para a necessidade de tentarmos combinar o “novo” e o “velho” numa prática que seja cada vez mais híbrida, o que tivemos o

prazer ou desprazer de vivenciarmos na prática durante, e ainda não findada, pandemia mundial.

Lucchesi e Maynard (2021) salientam:

Assim, é pouco proveitoso que, nos dias atuais, as diferentes modalidades de especialização, atualização ou aperfeiçoamento de professores no que tange ao uso das tecnologias digitais se restrinjam à teoria, a leituras ou palestras. É necessário que **apreendamos** (no sentido de apreender e aprender) essas novidades por um viés diferente, que a nosso ver passa incontornavelmente pelo popular “botar a mão na massa”. Por isso, a proposta da experimentação criativa aqui é que abandonemos as atividades isoladas e promotoras de uma atitude passiva do sujeito interessado em aprender e busquemos caminhos para inserir a interação com as tecnologias digitais no nosso dia a dia [...] (LUCCHESI e MAYNARD, 2021, p. 179 - 184 – **grifo dos autores**).

Reforça-se que, o papel do professor, que outrora era de dono e transmissor de conhecimento, mudou. Por conseguinte, a cultura de modo integral foi atingida por toda essa tecnologia, comunicação e acesso massivo à informação, o que denomina esse cenário atual como a era da cibercultura – um mundo conectado, a sociedade em rede e praticamente todas as ações realizadas de modo digital promoveram fatores que já se tornaram familiares e que foram agravados pela pandemia.

Outra questão a ser problematizada – e que também parece estar subjacente ao Manifesto do Grupo Nova Londres – é a ideia de que os letramentos são cada vez mais influenciados por dois efeitos globais: a expansão da comunicação de massa (atualmente compartilhada em escala mundial) e a massificação das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC). Obviamente, é fundamental que se compreenda que as transformações de ordem social, política e cultural são também o corolário de mudanças no mundo do trabalho, decorrentes de processos de globalização, incluindo nesse bojo à ubiquidade das TIC's.

Todavia, se essa relação for levada a ferro e fogo, sem consideração de seus matizes, corremos o risco de ser guiados por uma perspectiva que se enquadra exclusivamente na dinâmica de reestruturação do capitalismo, que se consolida no modelo vigente neoliberal. Tal perspectiva pode conduzir (e, em muitos contextos, já conduz!) à criação de modelos de ensino que se enquadram em lógicas mercadológicas, sugeridas, e até em alguns casos, impostas por grandes conglomerados e corporações internacionais.

Essas lógicas, práticas de competitividade, produtividade e utilitarismo – bases do discurso neoliberal – podem, em última instância, transformar a educação em *commodities*, ou, como já dizia Marx (1985 [1867], p. 45), em uma “imensa coleção de mercadorias”, cujo papel seria mais direcionado e dimensionado pela utilidade e função que desempenhariam no/para o mercado, como muitos parecem desejar!

Se a informação está em todas as partes e o acesso a mídias faz parte do cotidiano, qual

seria o papel do professor na sociedade? Como ensinar de forma crítica, promovendo também a consciência crítica? E como fica a escola diante de tudo isso? Para se obter possíveis respostas é necessário o entendimento de que os estudantes estão inseridos na cultura digital. E que a geração a qual pertencem não absorve apenas conteúdos, como também cria, colabora, compartilha e, principalmente, produz conhecimento. Desta forma, a aprendizagem está em uma dimensão contínua, extra escola.

Para contribuir com o aprendizado, surgem os “Novos letramentos” e as mídias fazem parte do tecido social e cultural. Como destaca Aguaded (2017), as competências midiáticas correspondem à capacidade de compreender e usar as mídias de uma forma inteligente, ativa, participativa, em oposição completa ao consumo compulsivo, inconsciente, massivo, que normalmente são as práticas da dinâmica com as tecnologias de comunicação e informação.

Desta forma, a escola tradicional perde o papel de autoridade, de fonte de conhecimento, de autoridade dos saberes e esse papel fica pulverizado, dividido com outros atores, dentre os quais alguns sem credenciais. Sendo assim, a escola tradicional não conecta com o novo mundo interativo e os alunos são obrigados a manter uma postura passiva, ao escutar, assistir, absorver, decorar e reter o conhecimento centralizado na figura do professor, ou seja, aprender a reproduzir.

Para Moran (2000, p. 16), “somente podemos educar para a autonomia, para a liberdade, com processos fundamentalmente participativos, interativos, libertadores, que respeitem as diferenças, que incentivem, que apoiem, orientados por pessoas e organizações livres”. Por conseguinte, a escola contemporânea deve ser um espaço de troca e não de transmissão, propondo um aprendizado ativo e o protagonismo ao buscar percursos autônomos de conhecimento, desenvolvendo uma atuação crítica, resolvendo problemas e compartilhando aprendizado, baseando-se na resolução de problemas, promovendo a investigação e a criação a partir de metodologias ativas e projeto agregadores, alinhados às questões existentes na sociedade.

Ainda conforme Moran (2000, p. 23), “um dos grandes desafios para o educador é ajudar a tornar a informação significativa, a escolher as informações verdadeiramente importantes entre tantas possibilidades, a compreendê-las de forma cada vez mais abrangente e profunda e a torná-las parte do nosso referencial”. Já Behrens (2000) discorre sobre o acesso à tecnologia:

Num mundo globalizado, que derruba barreiras de tempo e espaço, o acesso à tecnologia exige atitude crítica e inovadora, possibilitando o relacionamento com a sociedade como um todo. O desafio passa por criar e permitir uma nova ação docente na qual professor e alunos participam de um processo conjunto para aprender de forma criativa, dinâmica, encorajadora e que tenha como essência o diálogo e a descoberta

(BEHRENS, 2000, p. 77).

Libâneo (2003) faz abordagens que são bem diretas aos professores. Uma é que os professores não podem ser levados pelo mito de que serão substituídos pela tecnologia, pois a intervenção e direção fornecidas pelos professores jamais poderão ser substituídas por qualquer tipo de máquina, uma vez que os alunos precisam ser levados a pensar e não simplesmente a “saberem fazer”. Outra abordagem é que, mais uma vez, na atual sociedade exige profissionais mais versáteis que saibam não só utilizar algumas mídias como instrumentos didáticos, mas também ser capazes de aproveitar as “mensagens e informações recebidas das mídias” para fazer com que os alunos saibam interpretá-las, e não simplesmente serem passivos perante essas tecnologias. O professor, neste sentido, deve estar atento às exigências da sociedade moderna e refletir sobre as possíveis mudanças para buscar uma melhor educação. Para Kenski (2003),

A evolução social do homem confunde-se com as tecnologias desenvolvidas e empregadas em cada época. Diferentes épocas da história da humanidade são historicamente reconhecidas pelo avanço tecnológico correspondente. As idades da pedra, do ferro, do ouro, por exemplo, correspondem ao momento histórico social em que foram criadas “novas tecnologias” para o aproveitamento desses recursos da natureza de forma a garantir melhor qualidade de vida. O avanço científico da humanidade amplia o conhecimento sobre esses recursos e cria permanentemente “novas tecnologias”, cada vez mais sofisticadas (KENSKI, 2003, p. 20).

A ideia apresentada por Kenski (2003) é também sustentada por Lévy (1993), ao enfatizar que a tecnologia não é algo novo. Para ele, as três grandes tecnologias inteligentes, vivenciadas pela humanidade, foram: a oralidade, a escrita e a informática. Segundo ele, a técnica participa e está diretamente ligada à cultura. Cada uma dessas modalidades teve seu momento de apogeu, mas ainda se faz presente atualmente. Em vista das considerações feitas neste artigo, compreende-se a necessidade de se refletir sobre as mudanças na educação, na escola e nas metodologias de ensino no mundo contemporâneo, advindas do surgimento da tecnologia e do uso de multiletramentos.

À vista disso, para combater a desinformação e promover a análise crítica, é fundamental saber analisar as fontes. Consequentemente, existe a necessidade do professor utilizar-se de diferentes ferramentas com os alunos, para que estes possam desenvolver uma postura crítica e não pacífica ao ter contato com as mais diversas formas textuais.

Assim como atenta Rocha (2021), o letramento histórico faz parte de um *continuum* não linear privilegiado na escolarização, não demarcado em etapas fechadas, entre os níveis de ensino. Portanto, o ato de “Letrar-se” historicamente promove a formação de um cidadão apto ao desenvolvimento social, cultural, crítico, científico, tornando os sujeitos de hoje, ainda crianças, futuros homens preparados para enfrentar os meios socioculturais, prontos a assumir

suas ambições e responsabilidades como adultos.

No que diz respeito ao ensino de História, a preocupação não deve se voltar apenas à apropriação do aprendizado de História, mas sim de um letramento histórico, visto aqui como uma prática indissociável que “conecta a história à vida prática cotidiana” (LEE, 2006, p. 135) e neste sentido, “o conhecimento não deve ser inerte, mas deve agir como parte da vida do aprendiz” (LEE, 2006, p. 135). Portanto, a perspectiva do letramento vai além da leitura e da interpretação de texto, propõe a criação de um cidadão crítico em construção, eterno aprendiz em diferentes níveis.

Dessarte, diante dos desafios que os professores de História têm enfrentado, desde a sua formação até a sua prática docente, existe a necessidade de analisar como o uso de multiletramentos tem modificado as práticas sociais dos estudantes na contemporaneidade. Desta maneira, a educação deve preparar os estudantes para viver em um mundo de diversas linguagens e leituras que exige múltiplos letramentos, com o intuito de preparar os indivíduos para as necessidades presentes, com a valorização dos conhecimentos culturais e populares, assim como suas necessidades futuras, fruto de um desenvolvimento tecnológico (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016). A pessoa letrada passa a ter uma outra condição social e cultural, muda o seu lugar social, seu modo de viver, sua inserção na cultura e, conseqüentemente, desenvolve uma forma de pensar crítica e historicamente diferente.

Em síntese, a carência de consciência histórica muitas vezes dá lugar a visões anacrônicas do passado, e não é incomum, em nome de aproximações mais simplistas, ter-se a compreensão de que um período histórico distorcido e pouco debatido, revela afirmações pertinentes. Sendo assim, diante de diversos impasses existentes, é inextinguível a necessidade de se debater os fatos e gerar cada vez mais pesquisas e pesquisadores.

Diante de tais tensionamentos em uma sociedade, em que expressões como: compartilhamento, colaboração, construção de conhecimento coletivo, autonomia e cidadania ganham forças, o trabalho de ensinar História, dentro das questões do letramento, torna-se um desafio constante para professores e estudantes ainda na licenciatura. Talvez pelo fato de muitos deles não terem se formados para ensinar história e correlacionar este conhecimento, associado ao processo de letramento histórico à consciência histórica.

Percebe-se que as perspectivas em um momento em que o negacionismo ganha novamente espaço dentro da sociedade e coloca em xeque preceitos básicos e já sedimentados pela ciência no mundo, a escola não deve ser compreendida como o único lugar de letramento e muito menos de conhecimento e apropriação de leitura e escrita que permeia a História. Portanto, não sendo a escola o único local para “letrar-se” cientificamente, principalmente



historicamente e, observando na sociedade atual, na qual muitos professores e alunos utilizam de outros meios, para trocar experiências – ensinar e aprender; compreende-se que o conhecimento é policêntrico.

Assim, quando o professor de História faz ou exige a interpretação de fontes históricas, faz-se, por intermédio de alguns questionamentos: Quem produziu esta fonte? Quando a produziu? Com que intenções o fez? Quais os seus objetivos? Esses questionamentos são importantes para ajudar a extrair da fonte histórica o máximo de informações.

Cabe ao estudante em sala de aula exercer o “ofício do historiador” e/ou ao licenciado em formação, além de buscar novas metodologias de ensino que se adequem ao processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo filtrar informações diante da problemática da veracidade, que irrigada por ingredientes presentes nas estratégias dos “produtores de dúvida”, buscam uma falsa simetria na argumentação científica e criam teorias conspiratórias para explicar o inexplicável, combatê-las e em uma escola que esteja aberta para a novidade e criatividade que novas gerações, a cada ano, de maneira mais desafiadora, trazem consigo. E ao mesmo deve orientar por desafios e questionamentos que o estudante as filtre. Por fim, promover uma postura contestadora pode ensejar transformações curriculares, didáticas, prático-metodológicas e de objetivos educacionais de consciência histórica determinantes.

## CAPÍTULO 4

### MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE HISTÓRIA: uma discussão empírica

Este capítulo apresenta uma discussão empírica diante das categorias emergidas sobre a prática dos multiletramentos no ensino de História. A partir de uma perspectiva empírica de análise dos dados, o capítulo visa analisar e discutir as concepções dos professores de História sobre multiletramentos e a concepção dos professores de História sobre ensino de História, correlacionando os multiletramentos, ao ensino de História e as concepções históricas de educação e literacia.

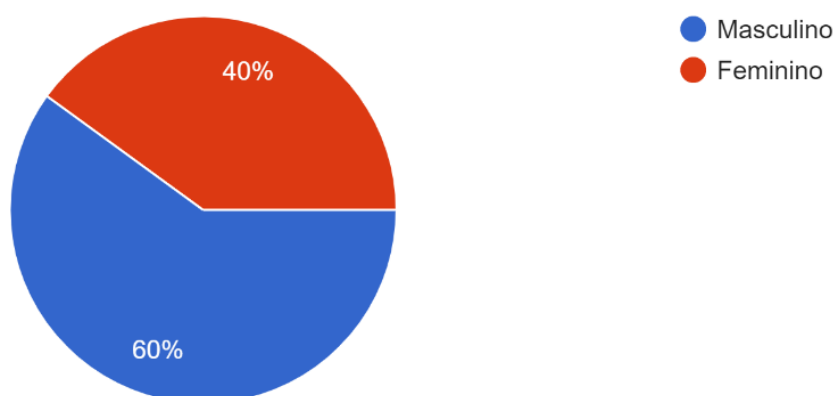
#### 4.1 Conceção sociodemográfica e profissional dos professores de História

Analisando a concepção sociodemográfica e profissional dos professores de História sobre os multiletramentos, elegeram elementos com o intuito de relacionar o tema ao perfil do professor. Assim, foram levantadas as seguintes questões, destacadas abaixo, as quais foram respondidas pelos professores de História da região de Santa Maria e aqui analisadas.

Figura 15 – Distribuição de gênero dos professores de história

Sexo:

20 respostas

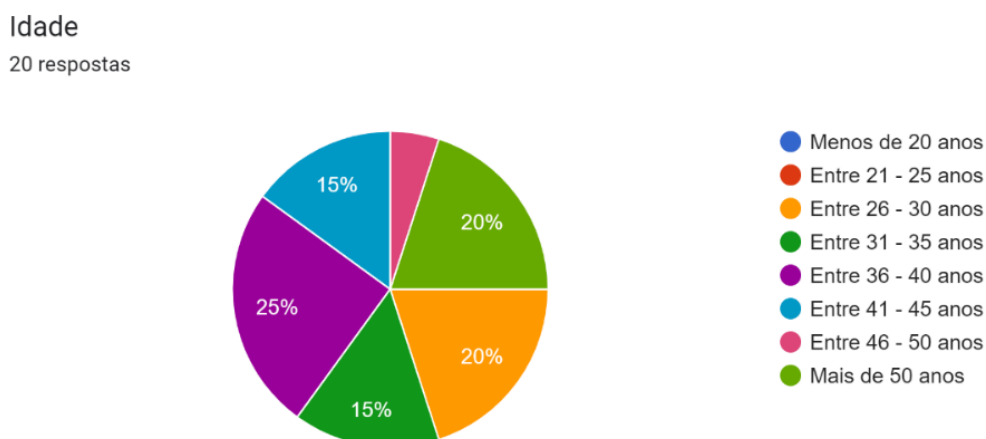


Fonte: o autor

O gráfico acima mostra a distribuição de gênero dos 20 professores de História que responderam à pesquisa. A maior parte dos professores (60%) é do sexo masculino, representada

pela cor azul. A menor parte dos professores (40%) é do sexo masculino, representada pela cor vermelha. O gráfico é um tipo de gráfico circular, que mostra as proporções de cada categoria em relação ao total.

Figura 16 – Faixa etária dos professores de história



Fonte: o autor

O gráfico em acima mostra a distribuição de idade dos 20 professores de História que responderam à pesquisa. O gráfico é um tipo de gráfico circular, que mostra as porcentagens de cada faixa etária em relação ao total. As faixas etárias são divididas em oito categorias, cada uma com uma cor diferente. A categoria mais frequente é "Entre 31-35 anos", com 25% das respostas, seguida por "Entre 26-30 anos" e "Entre 41-45 anos", com 20% cada. As categorias menos frequentes são "Menos de 20 anos" e "Entre 36-40 anos", com 15% cada.

Figura 17 – Relação das escolas na qual os professores de História estão atuando



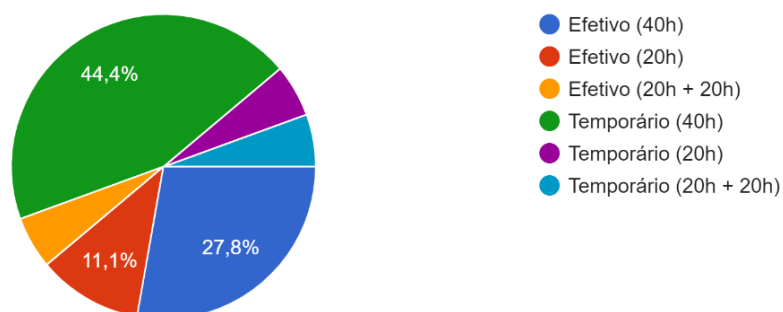
Fonte: o autor

O gráfico mostra a distribuição dos professores de história por tipo de escola em que estão trabalhando na região de Santa Maria-DF. O gráfico é um tipo de gráfico circular, que representa as frequências relativas de cada categoria em relação ao total. As categorias foram estabelecidas pelos seguintes critérios: a escola deve ser “pública, “ofertar ensino fundamental ou médio” na região. O número de respostas é 20. Participaram da pesquisa, seguindo os critérios pré-estabelecidos as 12 escolas de ensino fundamental e/ou médio de Santa Maria. Ficando assim distribuídos: CEF 103 de Santa Maria (01) professor participante, correspondendo a (5%), CEF 201 de Santa Maria (03) professores participantes, correspondendo a (15%), CEF 209 de Santa Maria (01) professor participante, correspondendo a (5%), CEF 213 de Santa Maria (02) professores participantes, correspondendo a (10%), CEF 308 de Santa Maria (02) professores participantes, correspondendo a (10%), CEF 316 de Santa Maria (01) professor participante, correspondendo a (5%), CEF Santos Dumont (02) professores participantes, correspondendo a (10%), CEF Sargento Lima (01) professor participante, correspondendo a (5%), CED 310 de Santa Maria (02) professores participantes, correspondendo a (10%), ECIM 416 de Santa Maria (01) professor participante, correspondendo a (5%), CEM 404 de Santa Maria (02) professores participantes, correspondendo a (10%), CEM 417 de Santa Maria (02) professores participantes, correspondendo a (10%), totalizando 20 professores das 12 escolas que se enquadraram nos critérios estabelecidos.

Figura 18 - Tipo de vínculo dos professores de História com a SEEDF

Qual o seu vínculo com a SEEDF?

18 respostas



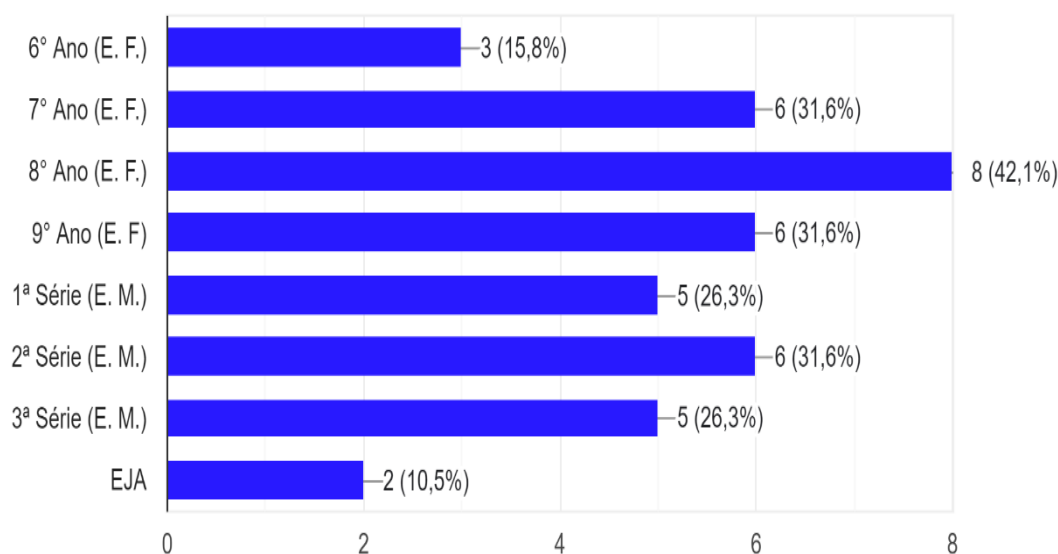
Fonte: o autor

O gráfico mostra a distribuição dos professores de história por tipo de vínculo com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). O gráfico é um tipo de gráfico circular, que representa as frequências relativas de cada categoria em relação ao total. As categorias são: “Efetivo (40h)”, “Efetivo (20h)”, “Efetivo (20h + 20h)”, “Temporário (40h)”, “Temporário (20h)” e “Temporário (20h + 20h)”. O número de respostas é 18. A categoria mais frequente é “Temporário (40h)”, com 44,4% das respostas, indicando que a maioria dos professores tem um vínculo temporário e uma carga horária integral. Já a categoria “Efetivo (40h)”, é de 27,8%. Ao somar-se todas as categorias de “Efetivo”, chegou-se ao resultado de 44,5% e ao somar-se todas as categorias de “Temporário”, chegou-se ao resultado de 55,6%. Revelando que em sua maioria é composta por professores temporários.

Figura 19 – Segmentos de ensino dos professores de história no primeiro semestre de 2023

Para qual(is) seguimento(s) você leciona neste momento? (1º Semestre de 2023)

19 respostas



Fonte: o autor

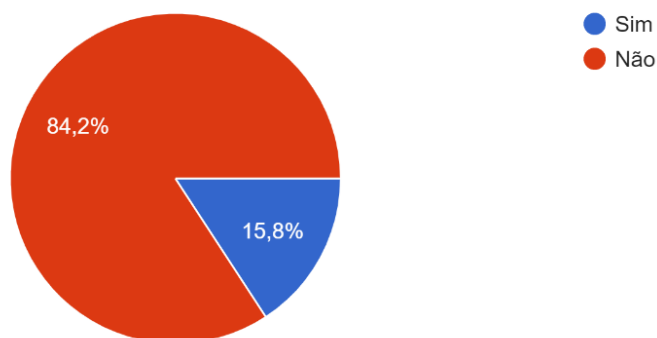
O gráfico mostra a distribuição dos professores de história por segmento de ensino em que estão lecionando no primeiro semestre de 2023. O gráfico é um tipo de gráfico de barras, que representa as frequências absolutas de cada categoria. As categorias são os segmentos de ensino, que vão do 3º ao 9º ano do ensino fundamental. O eixo x representa o número de professores e o eixo y representa os segmentos de ensino. A categoria mais frequente é o 8º ano, com 8 professores, indicando que esse é o segmento com maior demanda por professores de história. A categoria menos frequente é o EJA, com 2 professores, indicando que esse é o

segmento com menor demanda por professores de história.

Figura 20 – Situação de trabalho dos professores de história em relação à atuação em outra instituição de ensino

Você trabalha atualmente em outra instituição de ensino, além da SEEDF?

19 respostas



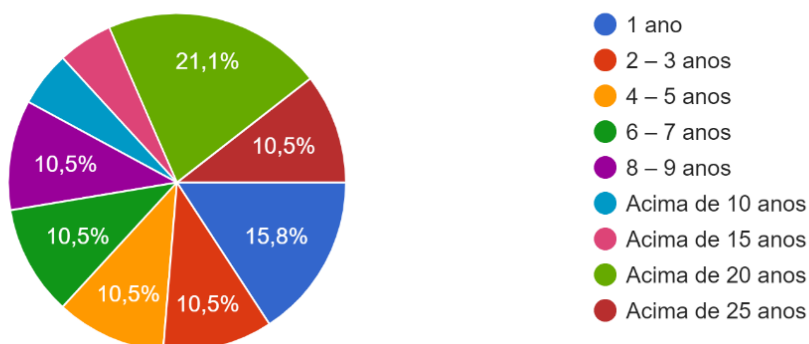
Fonte: o autor

O gráfico mostra a distribuição dos professores de história por situação de trabalho em relação à atuação em outra instituição de ensino, além da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEED-F). O gráfico é um tipo de gráfico circular, que representa as frequências relativas de cada categoria em relação ao total. As categorias são: "Sim" e "Não". O número de respostas é 19. A categoria mais frequente é "Não", com 84,2% das respostas, indicando que a maioria dos professores não trabalha em outra instituição de ensino. A categoria menos frequente é "Sim", com 15,8% das respostas, indicando que uma minoria dos professores trabalha em outra instituição de ensino.

Figura 21 - Tempo de atuação dos professores de história

Quanto tempo você atua como professor?

19 respostas



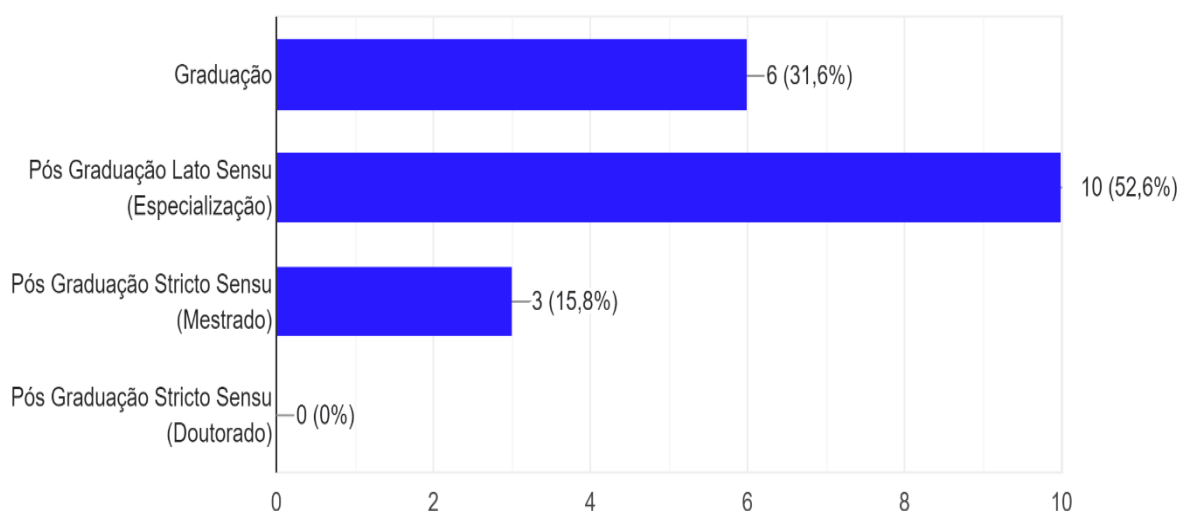
Fonte: o autor

O gráfico mostra a distribuição dos professores de história por tempo de atuação na profissão. O gráfico é um tipo de gráfico circular, que representa as frequências relativas de cada categoria em relação ao total. As categorias são intervalos de tempo que vão de 1 ano até acima de 25 anos. O número de respostas é 19. A categoria mais frequente é “acima de 20 anos”, com 21,1% das respostas, indicando que uma grande parte dos professores tem uma longa experiência na profissão. As categorias menos frequentes são “Acima de 10 anos” e “Acima de 15 anos”, com 5,3% em cada uma das respostas, indicando que uma pequena parte dos professores tem uma longa experiência na profissão.

Figura 22 – Nível de formação dos professores de história

Qual o seu nível de formação?

19 respostas



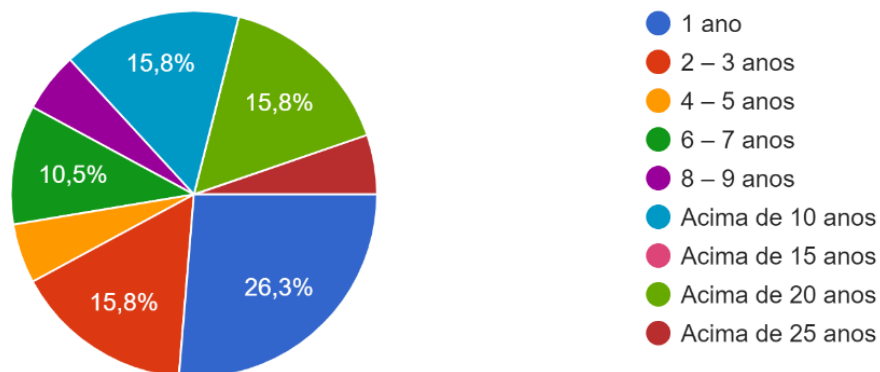
Fonte: o autor

O gráfico mostra a distribuição dos professores de história por nível de formação. O gráfico é um tipo de gráfico de barras, que representa as frequências absolutas de cada categoria. As categorias são os níveis de formação, que vão de pós-graduação lato sensu até outros. O número de respostas é 19. A categoria mais frequente é "Pós Graduação Lato Sensu (Especialização)", com 10 respostas, indicando que a maioria dos professores tem esse nível de formação. A categoria menos frequente é "Pós Graduação Stricto Sensu (Doutorado)", com 0 respostas, indicando que nenhum professor tem esse nível de formação.

Figura 23 – Tempo desde a última formação dos professores de história

Quanto tempo tem desde a sua última formação?

19 respostas



Fonte: o autor

O gráfico mostra a distribuição dos professores de história por tempo decorrido desde a última formação. O gráfico é um tipo de gráfico circular, que representa as frequências relativas de cada categoria em relação ao total. As categorias são intervalos de tempo que vão de “1 ano” até acima de “25 anos”. O número de respostas é 19. A categoria mais frequente é “1 ano”, com 26,3% das respostas, indicando que uma grande parte dos professores fez alguma formação recente. As categorias menos frequentes são “4 – 5 anos”, “8 – 9 anos” e “acima de 25 anos”, com 5,3% das respostas cada, indicando que uma pequena parte dos professores fez uma formação há pouco tempo.

#### 4.2 Concepção do processo de formação continuada dos professores de História

Analisando a concepção do processo de formação continuada dos professores de História sobre o ensino de História, elegeram elementos com o intuito de relacionar o tema ao perfil de formação do professor. Assim, foram levantadas as seguintes questões, destacadas abaixo, as quais foram respondidas pelos professores de História da região de Santa Maria e aqui analisadas.

- **Você, ainda na graduação, considera que recebeu uma formação adequada (preparo, acompanhamento e mentoria) para estar em sala de aula?**

1. Não
2. Não
3. Não tanto quanto eu esperava.
4. Não, eu aprendi na prática.



5. *Não. Faculdade JK utilizava de professores com especialização e poucos com mestrado e Doutorado*
6. *Não.*
7. *Já tinha experiência em Ensino Fundamental, a graduação veio agregar mais conhecimentos a minha profissão.*
8. *Sim*
9. *Apesar de ter passado por uma boa formação, quando comecei em sala de aula faltava algo a mais.*
10. *Parcialmente preparado.*
11. *Não. A minha formação foi mais voltada para a área de pesquisa em História, embora o curso fosse de licenciatura. Os professores não tinham o foco na formação para a docência.*
12. *Não. Considero que foi insuficiente a minha formação para a prática pedagógica.*
13. *Acredito que a carga horária destinada a formação específica para a regência em classe deveria ser maior.*
14. *Não. A formação deixa a desejar nos aspectos pedagógicos para sala de aula.*

Entendo que a formação inicial dos professores de história é um tema relevante para a qualidade da educação e para o desenvolvimento profissional dos docentes. Nesse sentido, a questão levantada teria como objetivo analisar as percepções dos professores de história sobre a adequação da sua formação inicial para a atuação em sala de aula. Sendo assim indagadas a 14 professores de história que responderam à seguinte pergunta: “Você, ainda na graduação, considera que recebeu uma formação adequada (preparo, acompanhamento e mentoria) para estar em sala de aula?”. As respostas foram categorizadas em três grupos: negativas, positivas e parciais.

Os resultados mostraram que a maioria dos professores (78,6%) teve uma percepção negativa da sua formação inicial, apontando que não receberam um preparo adequado, um acompanhamento efetivo ou uma mentoria qualificada para a prática docente. Alguns professores relataram que aprenderam na prática, que faltava algo a mais na formação ou que a formação era mais voltada para a pesquisa em história do que para a docência. Outros professores criticaram a qualidade dos professores da graduação, a carga horária destinada à formação pedagógica ou os aspectos específicos para a sala de aula.

Apenas um professor (7,1%) teve uma percepção positiva da sua formação inicial, afirmando que recebeu uma formação adequada para estar em sala de aula. Esse professor não especificou os motivos da sua avaliação positiva.

Dois professores (14,3%) tiveram uma percepção parcial da sua formação inicial, indicando que receberam um preparo parcialmente adequado para a atuação em sala de aula. Esses professores reconheceram que passaram por uma boa formação, mas que ainda havia lacunas ou limitações na sua preparação.

A partir desses dados, pode-se concluir que há uma insatisfação generalizada dos professores de história em relação à sua formação inicial, evidenciando a necessidade de

melhorias nos cursos de licenciatura em história, tanto no aspecto teórico quanto no prático. Também se faz necessário um maior investimento na formação continuada dos professores, visando suprir as demandas e os desafios da prática docente.

• **Como você considera a sua formação inicial com relação ao método de ensino (Tradicional, Construtivista, Crítico, Sócio-interacionista, Humanista...)?**

1. Tradicional
2. Crítico
3. Crítico
4. Tradicional.
5. A metodologia do ensino de História na faculdade passa despercebido. É um tema que fica concentrado no tradicionalismo e no crítico.
6. Limitado.
7. No 'início' de minha formação foi tradicional.
8. Na época da minha formação a instituição que estudei já estava associada a modelo 'humanista', uma ideologia mais crítica diante do processo ensino -aprendizagem.
9. Humanista
10. Importante e 'adequado' principalmente no período em que me formei.
11. Construtivista
12. Eu considero muito básica. Li textos sobre o assunto na disciplina de Didática, do departamento de Educação, na faculdade e depois li resumos para estudar para concursos.
13. Tradicional
14. Tradicional, pois focado na reprodução de conteúdos.
15. Apenas regular.
16. Crítico

Destaca-se que a metodologia do ensino de história é um aspecto fundamental para a formação dos professores e para a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, este questionamento tem como objetivo identificar as concepções dos professores de história sobre a metodologia do ensino de história que foi utilizada na sua formação inicial. Frente a 16 respostas, os professores de história que responderam à seguinte pergunta: "Como você avalia a metodologia do ensino de História na sua formação inicial?". Verificou-se quatro grupos: tradicional, crítico, humanista e construtivista.

Os resultados mostraram que a maioria dos professores (56,3%) avaliou a metodologia do ensino de história na sua formação inicial como tradicional, caracterizada pelo foco na reprodução de conteúdos, na memorização de fatos e datas, na transmissão de informações pelo professor e na utilização de livros didáticos como fonte principal. Alguns professores apontaram que essa metodologia passava despercebida, que era limitada ou que era adequada para o período em que se formaram.

Um grupo menor de professores (25%) avaliou a metodologia do ensino de história na sua formação inicial como crítica, caracterizada pelo questionamento das versões oficiais da história, pela análise das relações de poder e conflito, pela problematização dos conceitos e

categorias históricas e pela utilização de fontes diversas e documentos históricos. Alguns professores destacaram que essa metodologia estava associada a uma ideologia mais humanista diante do processo ensino-aprendizagem.

Apenas um professor (6,3%) avaliou a metodologia do ensino de história na sua formação inicial como humanista, caracterizada pelo respeito à diversidade cultural e temporal, pela valorização das experiências e vivências dos alunos, pela promoção da autonomia e da cidadania e pela utilização de recursos lúdicos e interativos.

Apenas um professor (6,3%) avaliou a metodologia do ensino de história na sua formação inicial como construtivista, caracterizada pela construção do conhecimento histórico a partir da interação entre o aluno, o professor e o objeto de estudo, pela mediação do professor como facilitador da aprendizagem, pela utilização de estratégias que estimulem a reflexão e a pesquisa e pela consideração dos saberes prévios dos alunos.

A partir desses dados, pode-se concluir que há uma predominância da concepção tradicional sobre a metodologia do ensino de história entre os professores pesquisados, evidenciando uma possível defasagem entre a formação inicial e as demandas atuais da educação histórica. Também se faz necessário um maior debate sobre as diferentes concepções metodológicas e suas implicações para a prática docente.

- **Você se sente motivado a realizar cursos de formação continuada na área de História? Comente.**

1. *Sim*
2. *Sempre! Tenho uma visão que o professor é sempre um eterno estudante*
3. *Sim. A única área que me motiva é o conhecimento histórico.*
4. *Sim. Complementar minha formação é meu objetivo numero 1*
5. *Não! Não há políticas, ao meu ver, de valorização da história em si. No meu caso, por exemplo, fui buscando áreas afins, como minha ultima pós em direitos humanos, área mais comum para o direito. Assim como a pós atual que faço, em LIBRAS, voltada e identificada como da educação, de modo geral.*
6. *Sim. É sempre bom estarmos atualizados.*
7. *Não.*
8. *Sim, hoje como estou em sala de aula acho importante e fundamental implementar conhecimentos para dar mais qualidades ao dia dia em sala de aula e como ser humano formador de opinião.*
9. *Sinto sim. Acho que é importante. Estou fazendo agora um curso da EAPE sobre África e história da África. Esses cursos ajudam a preencher lacunas na nossa formação e a nós atualizarmos para atuar em sala de aula.*
10. *Não*
11. *Sim. Entre 2020 e 2022, cursei o Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, pela UFG. Acredito que um ensino de História de qualidade requer a formação continuada do professor, que também multiplica o seu repertório prático e teórico em sala de aula.*
12. *Sim, mas, por iniciativa pessoal.*
13. *Sim. Mas por motivações pessoais. Em relação a motivações educacionais e com o apoio de políticas públicas não há motivação.*

A formação continuada dos professores de história é um processo essencial para a

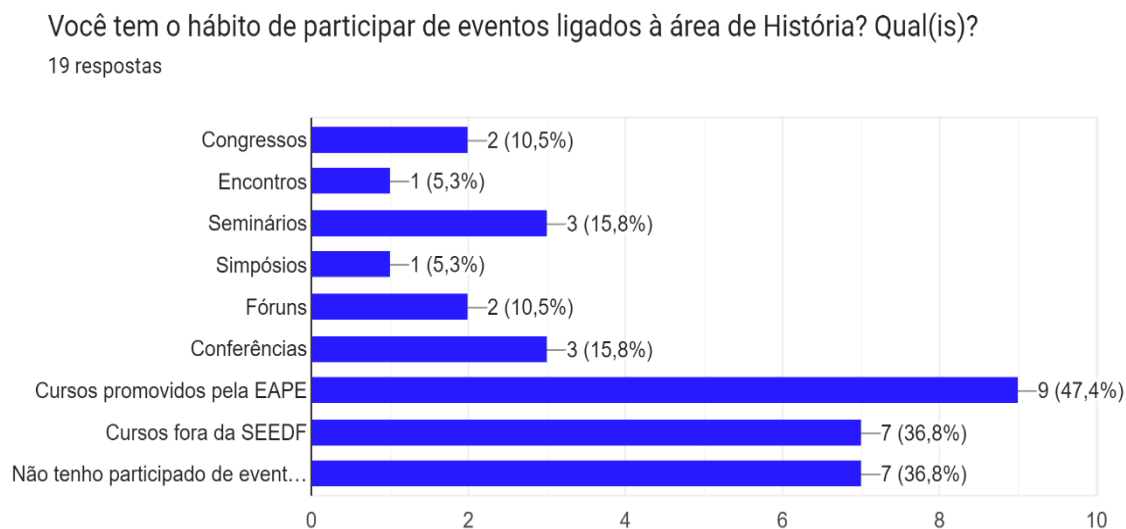
atualização dos conhecimentos, o aperfeiçoamento das práticas e o desenvolvimento profissional dos docentes. Nesse sentido, tal questionamento tem como objetivo analisar as motivações dos professores de história para realizar cursos de formação continuada na área de História. Para isso, foi realizada uma pesquisa com 13 professores de história que responderam à seguinte pergunta: "Você se sente motivado a realizar cursos de formação continuada na área de História? Comente.". As respostas foram categorizadas em dois grupos: motivados e desmotivados.

Os resultados mostraram que a maioria dos professores (84,6%) se sente motivada a realizar cursos de formação continuada na área de História, expressando uma visão positiva sobre a importância da formação continuada para a sua qualificação profissional e pessoal. Alguns professores destacaram que a formação continuada é uma forma de complementar a sua formação inicial, de preencher as lacunas na sua formação, de se atualizar sobre os temas e as abordagens da História e de implementar conhecimentos para dar mais qualidade ao seu trabalho em sala de aula. Outros professores afirmaram que a formação continuada é uma forma de exercer a sua paixão pelo conhecimento histórico, de ser um eterno estudante e de se sentir realizado como professor.

Apenas dois professores (15,4%) se sentem desmotivados a realizar cursos de formação continuada na área de História, expressando uma visão negativa sobre a falta de políticas públicas, de valorização da História e de apoio institucional para a formação continuada. Esses professores relataram que buscaram áreas afins à História, como Direitos Humanos ou Libras, ou que não realizaram nenhum curso de formação continuada.

A partir desses dados, pode-se concluir que há uma predominância da motivação intrínseca dos professores de história para realizar cursos de formação continuada na área de História, evidenciando um compromisso com a sua profissão e com o seu desenvolvimento. No entanto, também se faz necessário um maior incentivo extrínseco por parte das políticas públicas, das instituições educacionais e da sociedade para valorizar e apoiar a formação continuada dos professores de história.

Figura 24 – Participação dos professores de história em eventos da área



Fonte: o autor

O gráfico acima discorre diante das respostas dos 23 professores de história sobre o seu hábito de participar de eventos relacionados à área de História. O gráfico mostra o número de respostas para cada opção de evento, que são: congressos, encontros, seminários, simpósios, fóruns, conferências, cursos promovidos pela EAPE e cursos fora da SEEDF.

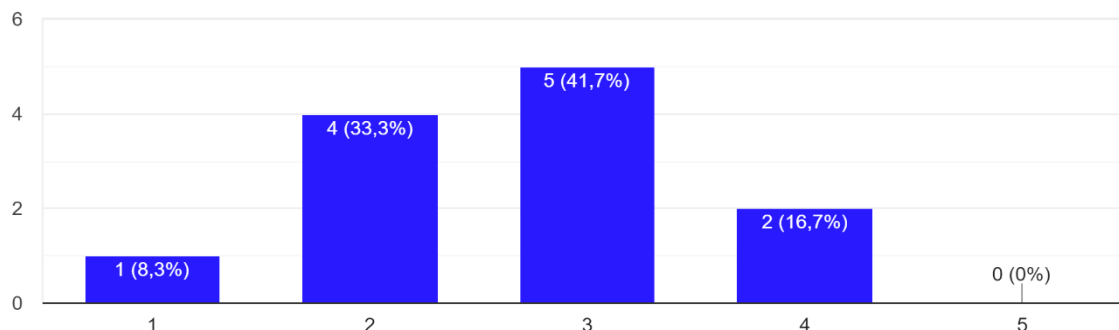
O gráfico revela que a maioria dos professores (30,4%) não tem participado de eventos da área de História, indicando uma possível falta de interesse, de tempo ou de oportunidade para a participação. Em seguida, a opção mais escolhida pelos professores (26,1%) foi a de cursos fora da SEEDF, sugerindo uma busca por formação continuada em outras instituições. As demais opções tiveram um número menor de respostas, variando entre 4,3% e 13%. Os eventos menos frequentados pelos professores foram os encontros e os simpósios, com apenas uma resposta cada.

O gráfico permite concluir que há uma baixa participação dos professores de história em eventos da área, principalmente aqueles que envolvem a socialização e a divulgação de pesquisas e experiências. Também se observa uma preferência por cursos que ofereçam certificação e qualificação profissional.

Figura 25 – Frequência de participação dos professores de história em eventos da área

Se SIM, com que grau de frequência?

12 respostas



Fonte: o autor

O gráfico apresenta a frequência com que os professores de história que responderam “sim” à pergunta “Você se sente motivado a realizar cursos de formação continuada na área de História?” realizam esses cursos. O gráfico mostra o número de respostas para cada categoria de frequência, que são: 1 (uma vez por ano), 2 (duas vezes por ano), 3 (três vezes por ano), 4 (quatro vezes por ano) e 5 (mais de quatro vezes por ano).

O gráfico aponta que a maioria dos professores (75%) realiza cursos de formação continuada na área de História com uma frequência alta, ou seja, quatro ou mais vezes por ano. Isso demonstra um alto grau de interesse e de comprometimento dos professores com a sua formação continuada. Em seguida, a frequência mais escolhida pelos professores (16,7%) foi a de duas vezes por ano, indicando uma participação moderada nos cursos. Apenas um professor (8,3%) realizou um curso por ano, mostrando uma baixa frequência. Nenhum professor deixou de realizar cursos de formação continuada na área de História.

O gráfico permite concluir que há uma forte motivação dos professores de história para realizar cursos de formação continuada na área de História, refletindo em uma alta frequência de participação nos cursos. Também se observa uma diversidade de opções e de oportunidades para os professores se qualificarem na sua área.

- **Para você qual o papel da formação continuada no ensino de história que atenda às necessidades na atualidade?**

1. *Para mim, o papel é manter o professor conectados com as mudanças para que não transmita uma história bancária para os estudantes.*
2. *Desde que não seja um curso cheio de revisionismos e negações do óbvio, qualquer curso.*
3. *Acumular novas perspectivas que nos ajudam em nossa compreensão da história e a adaptar o ensino para as diversas situações encontradas em sala de aula*
4. *Necessário, sobretudo em relação às novas tecnologias.*

5. *Elaborar uma metodologia que nos ensine a construir e relatar a história de hoje. Como se escrever a história que está acontecendo agora? Qual ponto de vista, ou quais (senão todos) relatar? Qual a teoria historiográfica mais se encaixa nos cenários atual, nacional e internacional?*
6. *É preciso preparar os professores para a diversidade existente em sala de aula.*
7. *A formação continuada é um meio para estamos trocando experiências com outros docentes e também nos capacitarmos para as mudanças e inovações de nosso trabalho.*
8. *Necessário e de grande importância, até porque o processo de conhecimento histórico é literalmente, infinito.*
9. *É fundamental*
10. *Sim*
11. *Fundamental, principalmente porque estamos vivendo tempos de superação no dia a dia dentro de sala de aula.*
12. *Aprimoramento da atuação na sala de aula.*
13. *Atualização nos debates atuais da historiografia.*
14. *De fundamental importância, mas a sobrecarga é muita, sem muito tempo disponível para essa formação.*
15. *A formação continuada em ensino de História deve contemplar a realidade dos alunos, seus desejos e sua vida cotidiana. Dessa maneira, o ensino de História deve trazer questões e problemas que conecte os estudantes aos conteúdos.*
16. *Entendo que a formação continuada representa um elo direto com uma atualização constante que deve ser feita em relação ao ensino de história, tendo em vista o dinamismo com que as novas tecnologias se apresentam para nossos alunos e que muitas vezes não conseguimos acompanhar.*

O presente questionamento tem como objetivo analisar as respostas dos professores de história à pergunta “Para você qual o papel da formação continuada no ensino de história que atenda às necessidades na atualidade?”.

As respostas dos professores revelam diferentes percepções sobre o papel da formação continuada no ensino de história. A maioria dos professores (69,6%) considera a formação continuada como uma necessidade, uma importância ou uma fundamentalidade para o ensino de história, sem especificar os motivos ou os objetivos dessa formação. Esses professores expressam uma valorização da formação continuada como um princípio geral, mas não explicitam as suas expectativas ou as suas demandas em relação aos cursos oferecidos.

Outros professores (26,1%) apontam alguns aspectos que consideram relevantes para a formação continuada no ensino de história, tais como: a conexão com as mudanças sociais, culturais e tecnológicas; a superação da visão bancária da história; a diversidade de perspectivas e de situações em sala de aula; a construção e o relato da história do presente; a atualização nos debates historiográficos; e a troca de experiências com outros docentes. Esses professores demonstram uma consciência crítica sobre o papel da formação continuada no ensino de história, indicando as suas necessidades e os seus interesses em relação aos cursos oferecidos.

Apenas um professor (4,3%) manifesta uma postura cética em relação à formação continuada no ensino de história, condicionando a sua participação à ausência de revisionismos e negações do óbvio nos cursos. Esse professor revela uma desconfiança em relação aos cursos oferecidos, sugerindo uma resistência às novas abordagens e às novas problemáticas da história.

O texto permite concluir que há uma heterogeneidade nas percepções dos professores

de história sobre o papel da formação continuada no ensino de história que atenda às necessidades na atualidade. Também se observa que há uma necessidade de ampliar o diálogo entre os professores e os formadores, para que os cursos oferecidos possam atender às demandas e às expectativas dos docentes.

### 4.3 Conceção pelas categorias emergidas

Neste subtítulo propôs-se, analisar a concepção dos professores de História sobre o ensino. Assim emergiram categorias que foram analisadas dentro dos seguintes eixos: EIXO 1 – Multiletramentos no ensino de História e Eixo 2 – Ensino de História.

Desta forma, categorizadas pelas questões aplicadas aos professores, todas as respostas foram consideradas para eleger as categorias nesta trajetória. Assim, foram apresentadas as perguntas e as respostas obtidas foram analisadas abaixo.

Diante das categorias emergidas destacam-se: desconhecimento ou dúvida sobre o conceito de multiletramentos, noção básica ou parcial do conceito de multiletramentos, compreensão ampla e crítica do conceito de multiletramentos.

#### EIXO 1 – Multiletramentos no ensino de História

- **O que você entende por "multiletramentos" no ensino de História?**

1. *Usar todos os meios disponíveis na atualidade para o ensino de História .*
2. *Desconheço o que seja o Multiletramento. "uso de diferentes mídias (comunicativas, tecnológicas, linguísticas e culturais).", nesse caso eu busco utilizar principalmente imagens e vídeos como suporte para as minhas aulas expositivas.*
3. *É a primeira vez que me deparo com esse termo. Se for para adivinhar creio que seriam os conhecimentos múltiplos (química, física, filosofia, informática) acumulados durante nossa vida e formação*
4. *Desconheço*
5. *Justamente a utilização de meios diversos para se transmitir os conteúdos, sejam eles tecnológicos, visuais, e físicos, como também conceitos culturais.*
6. *Diferentes linguagens.*
7. *É uma proposta que visa inserir o educando no processo pedagógico, levando\_o a refletir sobre o passado e sua contribuição para o presente e o futuro.*
8. *É a utilização de ferramentas tecnologias para dinamizar as aulas e obter o melhoramento da abstração do conhecimento pelos alunos, isto é, sair do modelo massante da oralidade.*
9. *Entendo por multiletramento, a inserção de outras ferramentas de ensino que vão além da mera transmissão escrita. Entretanto, a realidade vivida dentro da sala e a falta de interesse por parte dos alunos, dificultam a sua aplicação.*
10. *As múltiplas formas de se comunicar e de se identificar dentro do contexto histórico globais.*
11. *Multiletramento creio que venha da capacidade que temos de formular diversas formas de se comunicar.*
12. *É usar diferentes formas de comunicação para ensinar História.*
13. *Só tive contato com o conceito quando estudava o Currículo em Movimento, mas não pensei muito sobre a conexão dele com o ensino de História.*



14. *É tentar despertar no estudante o interesse pela disciplina de História, na maioria das vezes, o estudante tem aversão quanto a esse aprendizado.*
15. *A utilização de variadas mídias, recursos e atividades sensoriais como meios facilitadores para o conhecimento histórico.*
16. *Utilização de recursos pedagógicos que fujam do tradicionalmente aplicados e que possam contribuir para atrair a atenção dos alunos bem como facilitando o entendimento dos conceitos e conteúdos propostos.*
17. *O uso de vários meios de ensino, utilizando imagens, sons, desenhos, ou seja, 'varias' formas de expressar a informação ministrada.*
18. *A capacidade de transmitir o conteúdo por mais de uma forma. Utilizando recursos diversos e a criatividade para isso.*

Ao analisar as respostas dos professores de história frente ao questionamento: "O que você entende por 'multiletramentos' no ensino de História?". Percebeu-se que as respostas dos professores revelam diferentes níveis de conhecimento e de compreensão sobre o conceito de multiletramentos, que pode ser definido como uma proposta pedagógica que considera a multiplicidade de linguagens (visual, verbal, sonora, espacial etc.) e de culturas no momento de ensinar e alfabetizar os estudantes. O multiletramento visa inserir melhor os jovens na sociedade contemporânea, fazendo com que eles estejam prontos para transitar pelos diversos espaços e situações do mundo globalizado e tecnológico em que vivemos.

A maioria dos professores (56,5%) demonstra desconhecer ou ter dúvidas sobre o que seja o multiletramento, indicando uma lacuna na sua formação continuada. Alguns professores tentam adivinhar o significado do termo, relacionando-o com os conhecimentos múltiplos de outras áreas ou com o uso de diferentes mídias no ensino de história.

Outros professores (39,1%) apresentam uma noção básica ou parcial do que seja o multiletramento, associando-o com o uso de diferentes formas de comunicação, de meios tecnológicos ou de conceitos culturais para transmitir os conteúdos históricos. Esses professores reconhecem a importância do multiletramento para dinamizar as aulas e para obter o melhoramento da abstração do conhecimento pelos alunos.

Apenas um professor (4,3%) manifesta uma compreensão mais ampla e crítica do que seja o multiletramento, apontando-o como uma proposta que visa inserir o educando no processo pedagógico, levando-o a refletir sobre o passado e sua contribuição para o presente e o futuro.

A metade dos professores (50%) demonstra desconhecer ou ter dúvidas sobre o que seja o multiletramento, indicando uma lacuna na sua formação continuada. Alguns professores tentam adivinhar o significado do termo, relacionando-o com os conhecimentos múltiplos de outras áreas ou com o uso de diferentes mídias no ensino de história.

Outros professores (46,4%) apresentam uma noção básica ou parcial do que seja o multiletramento, associando-o com o uso de diferentes formas de comunicação, de meios

tecnológicos ou de conceitos culturais para transmitir os conteúdos históricos. Esses professores reconhecem a importância do multiletramento para dinamizar as aulas e para obter o melhoramento da abstração do conhecimento pelos alunos. Alguns professores também mencionam a intenção de despertar o interesse dos estudantes pela disciplina de história, que muitas vezes é vista com aversão.

Apenas um professor (3,6%) manifesta uma compreensão mais ampla e crítica do que seja o multiletramento, apontando-o como uma proposta que visa inserir o educando no processo pedagógico, levando-o a refletir sobre o passado e sua contribuição para o presente e o futuro.

Assim permite concluir que há uma necessidade de ampliar o conhecimento e a aplicação do conceito de multiletramentos no ensino de história, para que os professores possam explorar as diversas linguagens e culturas que compõem a realidade dos alunos e do mundo atual.

- **Nas 600 páginas da Base Nacional Comum Curricular (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>), a palavra “digital” é citada 132 vezes, ao lado da necessidade de novas práticas de letramentos e multiletramentos nas escolas. Especificamente a palavra "multiletramento" é citada 11 vezes na BNCC para definir as práticas de leitura e produção de textos construídos a partir de diferentes linguagens (sonoras, visuais, escritas, corporais e digitais) e que, por isso, exigem letramentos diversificados. Como você considera que seja possível utilizar-se de diferentes linguagens para o ensino de História na atualidade?**

1. *Com o uso de documentários que tratem de temas polêmicos e conceitos chaves como ditadura, democracia, direitos humanos, igualdade social, conteúdos que estimulem o debate.*
2. *A utilização de vídeos e podcasts em sala de aula dinamizam o trabalho de certos tópicos no qual é necessário maior ajuda visual ou perspectivas não encontradas facilmente em livros. Estas Linguagens apoiam em muito o trabalho em sala.*
3. *Sim*
4. *A tecnologia cada vez mais evolui, e há professores que não acompanham esse processo, já devido à uma deficiência lá de trás em manipular computadores, celulares e tal. Para esses, a inserção agora de métodos que facilitem seus trabalhos é um desafio. Nesses casos, a permanência de metodologias tradicionais são mais práticas, do que adequar aos novos métodos. Talvez, a formação continuada, deva mirar exclusivamente na maneira de como ensinar com o uso dessas ferramentas tecnológicas. Por exemplo: como posso me utilizar dos celulares dos alunos para dar uma aula de História?*
5. *Utilizar diferentes recursos, como música, poemas e afins*
6. *Na atualidade, o estudante precisa ser inserido no contexto, através de seminários, teatro,,música,jogos, etc. Essa participação pode ser coletiva e ou individual .*
7. *Será possível quando o Estado, ou seja, o poder público de fato se concientizar sobre a importância da Educação e investir sem corrupção.*
8. *Através de música relacionadas a temática de ensino, por meio de filmes, passeios e etc.*
9. *Não apenas possível como necessário a inclusão do ensino de história nas diferentes linguagem, principalmente as digitais.*
10. *Acho que ensinar história hoje significa enfrentar uma batalha todos os dias, isso torna determinante que façamos uma abordagem nos conteúdos a serem aplicados em sala de aula se utilizando de textos com diferentes manifestações linguísticas para que possamos atrair a atenção do aluno.*
11. *A música e os depoimentos populares são bons exemplos.*

12. *Promover atividades que utilizem diferentes tipos de linguagem.*
13. *Creio que o primeiro passo seria despertar no estudante o interesse e a compreensão do tema que estão estudando.*
14. *Por meio de variadas fontes históricas: músicas, discursos de personagens históricos em vídeo, quadrinhos, notícias de jornais, documentos oficiais, poemas, cartas e diários de pessoas comuns etc.*
15. *Aplicando novas metodologias de ensino, por meio de recursos digitais, jogos por exemplo, ou quizzies de perguntas e respostas em uma forma de competição lúdica entre equipes, mas, lembrando que para isso, toda a estrutura atual precisaria de adaptações e alterações, sejam físicas nas estruturas das escolas e formativas na preparação do corpo docente.*
16. *De forma um tanto limitada se for contar somente com os instrumentos e meios ofertados pela sedf. Mministrada.Mas, faço uso de datashow com slides, jogos temáticos, portfólios , musicas e leituras temáticas.*
17. *Com o uso de tecnologias em sala de aula. Com o acesso a internet variando em aulas expositivas, pesquisas em computadores, entre outros.*

Ao analisar as respostas dos professores de história a partir das respostas dadas à pergunta sobre: “Como você considera que seja possível utilizar-se de diferentes linguagens para o ensino de história na atualidade”, podemos identificar o surgimento das seguintes categorias: Linguagem audiovisual: engloba as respostas que mencionam o uso de documentários, filmes, vídeos e podcasts como recursos para o ensino de história. Essa categoria representa 16% das respostas. Linguagem musical: engloba as respostas que mencionam o uso de música como recurso para o ensino de história. Essa categoria representa 22% das respostas. Linguagem artística: engloba as respostas que mencionam o uso de poemas, teatro e jogos como recursos para o ensino de história. Essa categoria representa 22% das respostas. Linguagem digital: engloba as respostas que mencionam o uso de celulares e outras ferramentas tecnológicas como recursos para o ensino de história. Essa categoria representa 22% das respostas. Linguagem experiencial: engloba as respostas que mencionam o uso de passeios e seminários como recursos para o ensino de história. Essa categoria representa 6% das respostas. Linguagem textual: engloba as respostas que mencionam o uso de textos com diferentes manifestações linguísticas como recurso para o ensino de história. Essa categoria representa 6% das respostas. Outro: engloba as respostas que não se enquadram nas categorias anteriores ou que não respondem diretamente à pergunta. Essa categoria representa 6% das respostas. Além disso, percebemos que as linguagens musical, digital e audiovisual são as mais citadas pelos professores, indicando uma preferência por esses tipos de recursos.

A partir dessa análise, podemos inferir que os professores reconhecem a importância e a necessidade de utilizar-se de diferentes linguagens para o ensino de história na atualidade, mas também apontam alguns desafios e limitações para essa prática, como a falta de investimento público, a deficiência na formação docente e a resistência à inovação.

- **A maioria dos adolescentes lida com uma multiplicidade de linguagens**

**diariamente, resultado do contato intenso com diversos recursos tecnológicos, e utiliza diferentes modos (linguístico, visual, auditivo, espacial e gestual) em suas práticas letradas (ROJO; MOURA, 2012). Na sua concepção, o uso de multiletramentos pode facilitar ou dificultar o ensino de História na atualidade?**

1. *Facilitar*
2. *Facilitar.*
3. *Com toda certeza facilita, pois ao utilizamos a linguagem atual dos estudantes ,temos a possibilidade de tornar a disciplina mais acessível.*
4. *Certamente facilita.*
5. *Como descrito na resposta anterior, essas linhagens podem ajudar a trabalhar tópicos específicos. No entanto, dependendo da linguagem, o video por exemplo, essa ajuda pode virar barulho. Atrapalhar com informações falsas ou mesmo retirar a seriedade de certos assuntos.*
6. *Sim*
7. *Como o acesso à informação está ao alcance das mãos dos alunos, esse recurso deveria ser utilizado à favor de uma aula prática excepcional. Porém não há conhecimento da parte do profissional em como concentrar os esforços na busca por um resultado. Tarefa a ser desenvolvida em uma elaboração de uma formação continuada para esse fim.*
8. *Na maioria das vezes pode facilitar, depende do incentivo.*
9. *Em tese deveria facilitar o aprendizado. Porém, em sala de aula, o professor enfrenta diversos desafios que dificultam utilização desses métodos, como por exemplo, o desinteresse do aluno, o desrespeito desses com o professor, e, ainda, a falta de participação dos pais ou responsáveis na educação dos próprios filhos.*
10. *Facilitar,*
11. *Facilitar*
12. *Isso depende da forma como for pensado e aplicado em sala de aula.*
13. *Acho que facilitaria, quando o estudante se identifica com o que é transmitido, ele se esforça um pouco mais.*
14. *Facilitar. A multiplicidade de linguagens presentes no mundo contemporâneo, por um lado, traz bastante desinformação histórica, como no caso da empresa Brasil Paralelo, mas, por outro, também nos contempla com bons exemplos, como no caso do site Café História e do canal do YouTube Leitura ObrigaHistória.*
15. *Se existir planejamento prévio, facilitará, mas, feito a toque de caixa e sem o devido debate entre a comunidade escolar, não prosperará.*
16. *O multiletramento, se bem estruturado, pode ser um facilitador e aproximador da curiosidade dos alunos ao conteúdo.*

Ao analisar as respostas dos professores de história à pergunta: " Na sua concepção, o uso de multiletramentos pode facilitar ou dificultar o ensino de História na atualidade?". Percebeu-se que a maioria das respostas (12 de 16) afirma que o uso de multiletramentos pode facilitar o ensino de História na atualidade, pois permite utilizar a linguagem atual dos estudantes, tornar a disciplina mais acessível, trabalhar tópicos específicos e aproximar a curiosidade dos alunos.

Algumas respostas (4 de 16) apontam que o uso de multiletramentos depende de outros fatores, como o planejamento prévio, o incentivo, o conhecimento do profissional e a forma como é pensado e aplicado em sala de aula. Uma resposta (5) destaca que o uso de multiletramentos pode trazer desafios, como a desinformação histórica, as informações falsas e a perda de seriedade de certos assuntos. Nenhuma resposta afirma que o uso de multiletramentos pode dificultar o ensino de História na atualidade.

Portanto, 75% das respostas (12 de 16) afirma que o uso de multiletramentos pode facilitar o ensino de História na atualidade. 25% das respostas (4 de 16) apontam que o uso de multiletramentos depende de outros fatores. 6,25% das respostas (1 de 16) destaca que o uso de multiletramentos pode trazer desafios. 0% das respostas (0 de 16) afirma que o uso de multiletramentos pode dificultar o ensino de História na atualidade.

Essa análise mostra que há uma predominância da opinião favorável ao uso de multiletramentos no ensino de História, mas também uma parcela significativa que reconhece a necessidade de condições e critérios para sua aplicação. Todavia, sugere que há uma percepção positiva sobre o uso de multiletramentos no ensino de História, mas também uma consciência dos limites e das dificuldades que podem surgir na prática.

## **EIXO 2 - Ensino de História**

Considerando o eixo 2 – Ensino de História, as respostas apresentam diferentes dificuldades no ensino de História na atualidade, que foram agrupadas em cinco categorias principais: falta de recursos tecnológicos, desinteresse dos estudantes, desconstrução de visões pré-existentes, aplicação de normas e conceitos e conexão entre passado e presente.

### **a) Quais as principais DIFICULDADES perceptíveis no ensino de História na atualidade?**

1. *A falta de tecnologias nas escolas para deixar a disciplina mais atrativa para os estudantes.*
2. *Não sei de particulares ao ensino de história mas o desinteresse e falta de perspectiva são dificuldades encontradas por todos os colegas de profissão.*
3. *Pouco suporte material*
4. *Falta de material multimídia*
5. *Desconstrução conceitual pré-existente. Ou seja, há uma dificuldade, por exemplo, em desconstruir a visão sagrada da igreja ao longo da história. Isso faz com que o professor entre em questões da individualidade da fé, que é objetiva na vida daquela pessoa. Não há como desconstruir a visão "boazinha" sem parecer que isso é um ataque direto a fé individual. Além do risco de incorrer acusações de injúria, preconceitos, doutrinações, e essas idiotices.*
6. *Temas desconectados com a realidade dos estudantes*
7. *Uma das maiores dificuldades é levar o educando a refletir sobre essas práticas.*
8. *Falta de investimento em recursos tecnológico, para tornar dinâmica as de história*
9. *O excesso de informação que é disponibilizado ao adolescente por meio dos canais de comunicação, bem como, os conteúdos de entretenimento, em especial os de tempo curto, provocam nele um desinteresse por conteúdos mais densos e que exigem maior capacidade de raciocínio. A falta de gosto pela leitura e por aprender coisas relevantes, e ainda, a falta de educação e bom senso por parte dos alunos, tem sido as maiores dificuldades em sala de aula.*
10. *Aplicações normativas no dia a dia da sala de aula.*
11. *Em grande parte as limitações de formações dos professores, e a falta de interesse dos alunos, deficiência de leitura e escrita.*
12. *A falta de interesse em pesquisar o passado para entender o presente.*
13. *Dificuldade do estudante em ver a conexão entre o passado que está sendo estudado e o presente, entendendo a História como uma ciência viva.*
14. *Falta de compreensão do que é transmitido.*

15. *A falta de foco dos estudantes, a deficiência da formação pedagógica de grande parte dos professores e a desvalorização da inovação, pelos professores e pela sociedade.*
16. *Atrair e manter a atenção dos alunos nos conteúdos propostos, muitas vezes taxados pelos próprios como " assuntos velhos". Utilização de metodologia puramente tradicional não costuma ajudar muito para prender a atenção dos alunos.*
17. *A pouca possibilidade de acesso a equipamentos tecnológicos que possam ampliar a percepção visual do estudante que está acostumado aos meios digitais e, ao chegar no ambiente escolar, o máximo de tecnologia é em forma de data show.*
18. *São muitas as dificuldades no ensino; não só em História. A própria organização educacional não é favorável para que haja educação. Entre as principais estão: A má formação dos professores; a falta de estrutura para que tal formação desses profissionais seja desenvolvida; os baixos salários para os profissionais da educação; salas de aula cheias; a falta de interesses dos próprios estudantes; o viés ideológico nas salas de aulas.*

A categoria mais citada é a falta de **recursos tecnológicos**, que aparece em 27,8% das respostas (5 de 18). Essa dificuldade se refere à ausência ou insuficiência de materiais multimídia que possam tornar a disciplina mais atrativa e dinâmica para os estudantes, que estão acostumados aos meios digitais.

A segunda categoria mais citada é o **desinteresse dos estudantes**, que aparece em 22,2% das respostas (4 de 18). Essa dificuldade se relaciona com o excesso de informação disponível nos canais de comunicação, os conteúdos de entretenimento de curta duração, a falta de gosto pela leitura e pelo aprendizado e a falta de foco e atenção dos estudantes. Além disso, muitos estudantes consideram os conteúdos históricos como "assuntos velhos" e irrelevantes.

A terceira categoria mais citada é a **desconstrução de visões pré-existentes**, que aparece em 11,1% das respostas (2 de 18). Essa dificuldade envolve o desafio de questionar e criticar as concepções históricas que são naturalizadas ou sacralizadas pela sociedade, como por exemplo, a visão "boazinha" da igreja. Essa dificuldade pode gerar conflitos com a fé individual dos estudantes e acusações de injúria, preconceito ou doutrinação por parte dos pais ou responsáveis.

A quarta categoria mais citada é a **aplicação de normas e conceitos**, que aparece em 11,1% das respostas (2 de 18). Essa dificuldade se refere à necessidade de seguir as orientações curriculares e os parâmetros avaliativos que nem sempre condizem com as práticas pedagógicas mais adequadas para o ensino de História. Essa dificuldade também implica em levar os estudantes a refletir sobre as práticas históricas e não apenas memorizar fatos e datas.

A quinta categoria mais citada é a **conexão entre passado e presente**, que aparece em 11,1% das respostas (2 de 18). Essa dificuldade se refere à dificuldade dos estudantes em ver a relação entre o que está sendo estudado e o que está acontecendo na atualidade, entendendo a História como uma ciência viva e não como um conjunto de acontecimentos



passados e distantes.

A sexta categoria mais citada é a **formação dos professores**, que aparece em 5,6% das respostas (1 de 18). Essa dificuldade se refere à deficiência na formação pedagógica e na atualização dos professores, que muitas vezes não estão preparados para lidar com as novas demandas e realidades do ensino de História. Além disso, há uma desvalorização da inovação por parte dos professores e da sociedade.

A sétima categoria mais citada é o **viés ideológico**, que aparece em 5,6% das respostas (1 de 18). Essa dificuldade se refere à presença de tendências políticas ou ideológicas nas salas de aula, que podem interferir na objetividade e na imparcialidade do ensino de História.

Essa análise mostra que há uma diversidade de dificuldades no ensino de História na atualidade, que exigem dos professores uma constante atualização e adaptação às novas demandas e realidades. Seria importante também que os professores buscassem formas de tornar o ensino de História mais significativo e relevante para os estudantes, mostrando as conexões entre o passado e o presente, utilizando recursos tecnológicos e metodologias ativas, promovendo o debate crítico e o respeito à diversidade e valorizando a produção do conhecimento histórico como uma prática social e humana.

#### **b) Quais as principais POSSIBILIDADES para melhorar a compreensão do conteúdo de História em sala de aula na atualidade?**

1. Ferramentas que atraiam a atenção e concentração dos estudantes, como , por exemplos, jogos didáticos .
2. Especificamente no ensino de História eu não sei dizer, mas acredito que a História sofra das mesmas dificuldades das demais áreas que são a precariedade da infraestrutura das escolas como falta de Internet , de projetores, equipamentos de áudio decentes, entre outras carências.
3. Em minha experiência curta como professor, um trabalho mais profundo no porque do estudo da história.
4. Ampliação dos recursos materiais
5. Mais apoio de tecnologias
6. A criação de um banco de dados com conteúdos claros, objetivos, confiáveis, com dados amostrais ou oficiais dos mais diversos tipos, além da universalização de recursos audiovisuais em todas as salas de aulas, como também um canal aberto de transmissão de conteúdos históricos para desperta o interesse na matéria, seriam possibilidades viáveis de valorização do conteúdo de História.
7. Temas relevantes e contextualizados.
8. Promover debates entre os estudantes supervisionados pelos professores.
9. Além dos recursos tecnológico ditados anteriormente, um incentivo família para hábitos de leituras, até porque é essencial a leitura para entender os contextos históricos, a consciência dos alunos sobre a importância de se conhecer algo e por fim um educador com acesso a um processo de capacitação para melhor administrar seus conhecimentos.
10. Estímulo à leitura e questionamentos sobre o que ele leu. A indicação de filmes e músicas, quando atreladas a leitura, auxiliam também na compreensão.
11. Uso de ferramentas digitais
12. Possibilidade é, que possamos fazer com que os alunos voltem a ter interesse pela disciplina de história.
13. Usar todos os recursos disponíveis. E levar o ensino pra fora da sala em museus e teatros por exemplo.

14. *Propor atividades mais participativas, tentar mostrar como o presente que orienta a História como campo do conhecimento e usar várias tipos de linguagem.*
15. *Despertar no estudante esse interesse.*
16. *A utilização de diversas fontes históricas, a utilização de variadas linguagens e um cuidadoso planejamento de aulas.*
17. *De maneira geral, oferecer atrativos que conectem os alunos ao seu dia a dia, jogos virtuais, redes sociais, recursos áudio visuais diversos, produção de documentários com linguagem menos técnica e mais ligada aos jovens.*
18. *Acredito que a criança precisar visualizar para poder construir um vídeo mental do processo descrito pelo professor. E com as renovações digitais, com os materiais animados, quadros interativos, junto de aspectos criativos e maior interação com ambientes virtuais ajude a transpor algumas barreiras.*
19. *Melhor formação dos professores; boa estrutura para a formação dos profissionais da educação; valorização econômica da carreira de magistério; diminuição de estudantes por sala de aula; interesse do estudante.*

As respostas apresentam diferentes possibilidades para melhorar a compreensão do conteúdo de História em sala de aula na atualidade, que podem ser agrupadas em seis categorias principais: uso de ferramentas digitais, ampliação dos recursos materiais, estímulo à leitura e ao debate, contextualização dos temas históricos, diversificação das fontes e linguagens e melhoria da formação e das condições de trabalho dos professores.

A categoria mais citada é o **uso de ferramentas digitais**, que aparece em 31,6% das respostas (6 de 19). Essa possibilidade se refere à utilização de recursos multimídia, como jogos didáticos, vídeos, áudios, redes sociais, entre outros, que possam atrair a atenção e a concentração dos estudantes, além de facilitar a visualização e a interação com os conteúdos históricos.

A segunda categoria mais citada é a **ampliação dos recursos materiais**, que aparece em 21% das respostas (4 de 19). Essa possibilidade se relaciona com a melhoria da infraestrutura das escolas, como a disponibilidade de internet, projetores, equipamentos de áudio, quadros interativos, entre outros, que possam garantir o acesso e a qualidade dos recursos tecnológicos utilizados no ensino de História.

A terceira categoria mais citada é o **estímulo à leitura e ao debate**, que aparece em 15,8% das respostas (3 de 19). Essa possibilidade envolve o incentivo à formação de hábitos de leitura por parte dos estudantes e das famílias, a indicação de obras literárias, filmes e músicas relacionados aos temas históricos e a promoção de discussões críticas e reflexivas sobre os conteúdos estudados.

A quarta categoria mais citada é a **contextualização dos temas históricos**, que aparece em 10,5% das respostas (2 de 19). Essa possibilidade se refere à seleção de temas relevantes e atuais que possam despertar o interesse dos estudantes e mostrar as conexões entre o passado e o presente, bem como o sentido e a importância do estudo da História como uma ciência viva.



A quinta categoria mais citada é **a diversificação das fontes e linguagens**, que aparece em 10,5% das respostas (2 de 19). Essa possibilidade se relaciona com o uso de diferentes tipos de documentos históricos, como textos escritos, imagens, mapas, gráficos, entre outros, que possam enriquecer a análise e a compreensão dos fenômenos históricos.

A sexta categoria mais citada é **a melhoria da formação e das condições de trabalho dos professores**, que aparece em 10.5% das respostas (2 de 19). Essa possibilidade envolve o aprimoramento da qualificação profissional dos docentes, a valorização econômica da carreira do magistério, a diminuição do número de estudantes por sala de aula e o apoio institucional para o planejamento e a execução das atividades pedagógicas.

Essa análise mostra que há uma diversidade de possibilidades para melhorar a compreensão do conteúdo de História em sala de aula na atualidade, que dependem tanto da atuação dos professores quanto da participação dos estudantes, famílias e comunidades escolar.

### c) Quais as principais **NECESSIDADES** do ensino de História na atualidade?

1. *Considero importante a necessidade da combinação História e tecnologia na prática de sala de aula .*
2. *Abolir o "Novo Ensino Médio".*
3. *Novamente. Não consigo identificar necessidades específicas do ensino de historia mas a falta de recurso e estrutura são problemas comuns.*
4. *Novas abordagens*
5. *Compreender o passado*
6. *A construção de livros didáticos especializados e verificados. Há uma quantidade enorme de publicações tendenciosas que afagam um período político em detrimento de outro. Isso contribui para a formação guiada de uma geração inteira de profissionais que se basearão em somente determinado vieses ideológico, tornando-se isso um perigo para a consolidação de sociedades mais radicais.*
7. *Condições ideais de trabalho, proporção de alunos por sala*
8. *Mais matérias pedagógicas de acordo com o currículo/série em que o aluno está inserido.*
9. *Maior capacitação do professor, recursos e vontade dos alunos em aprender.*
10. *Infraestruturas das escolas*
11. *Professores mais capacitados , salas de aulas mais equipadas para dar a oportunidade aos professores, melhores condições de trabalho e amis respeito dentro de sala de aula e por parte dos nossos governantes.*
12. *Recursos audiovisuais e passeios noturnos no caso da EJA.*
13. *Permitir que o estudante construa ferramentas para pensar e aprender por si mesmo.*
14. *Que o estudante entenda a necessidade de compreensão e interpretação do que lhe é transmitido.*
15. *Conectar-se com a realidade cotidiana dos estudantes.*
16. *Melhorar o ambiente escolar, parte estrutural mesmo, valorização dos profissionais e oferta de formação continuada mais diversificada, criando assim, mais interesse e participação.*
17. *Acesso a tecnologias.*
18. *Mestres que entendam que ao trabalhar com educação, ele não está apenas ensinando um conteúdo, mas tocando uma outra alma humana. Além de recursos tecnológicos, saída de campo, visitas e passeios educativos.*

As respostas apresentam diferentes necessidades do ensino de História na atualidade, que podem ser agrupadas em seis categorias principais: melhoria da infraestrutura escolar,

uso de tecnologias digitais, capacitação e valorização dos professores, contextualização e problematização dos conteúdos históricos, revisão do currículo e dos livros didáticos e realização de atividades extracurriculares.

A categoria mais citada é a **melhoria da infraestrutura escolar**, que aparece em 22.2% das respostas (4 de 18). Essa necessidade se refere à adequação das condições físicas e materiais das escolas, como a disponibilidade de internet, equipamentos de áudio e vídeo, salas de aula confortáveis e seguras, entre outros, que possam garantir o acesso e a qualidade dos recursos pedagógicos utilizados no ensino de História.

A segunda categoria mais citada é o **uso de tecnologias digitais**, que aparece em 16.7% das respostas (3 de 18). Essa necessidade se relaciona com a incorporação de recursos multimídia, como jogos didáticos, vídeos, áudios, redes sociais, entre outros, que possam atrair a atenção e a concentração dos estudantes, além de facilitar a visualização e a interação com os conteúdos históricos.

A terceira categoria mais citada é a **capacitação e valorização dos professores**, que aparece em 16.7% das respostas (3 de 18). Essa necessidade envolve o aprimoramento da qualificação profissional dos docentes, a valorização econômica da carreira do magistério, o apoio institucional para o planejamento e a execução das atividades pedagógicas e a oferta de formação continuada mais diversificada.

A quarta categoria mais citada é a **contextualização e problematização dos conteúdos históricos**, que aparece em 16.7% das respostas (3 de 18). Essa necessidade se refere à seleção de temas relevantes e atuais que possam despertar o interesse dos estudantes e mostrar as conexões entre o passado e o presente, bem como o sentido e a importância do estudo da História como uma ciência viva. Também se relaciona com o incentivo à leitura crítica e reflexiva dos documentos históricos e à construção de ferramentas para pensar e aprender por si mesmo.

A quinta categoria mais citada é a **revisão do currículo e dos livros didáticos**, que aparece em 11.1% das respostas (2 de 18). Essa necessidade se relaciona com a adequação dos conteúdos programáticos às demandas sociais e educacionais da atualidade, bem como com a verificação da qualidade e da imparcialidade das publicações didáticas utilizadas no ensino de História.

A sexta categoria mais citada é a **realização de atividades extracurriculares**, que aparece em 5.6% das respostas (1 de 18). Essa necessidade se relaciona com a ampliação dos espaços de aprendizagem para além da sala de aula, como museus, teatros, passeios educativos, entre outros, que possam proporcionar experiências significativas e

diversificadas para os estudantes.

#### d) Quais os principais DESAFIOS do ensino de História na atualidade?

1. *A falta de leitura, falta de interpretação de texto , a dificuldade que os alunos têm em relação a prática de uma leitura diária .*
2. *Abolir a reforma do ensino médio.*
3. *Competição. Vou assistir esta aula de 1h30m sobre o tema ou vou assistir o video do influencer que eu gosto de 2 minutos com piadas? A simplificação leva a generalizações que levam a conclusões dúbias e perigosas. A ascensão recente da extrema direita pode ser apontada como uma consequência dessa relação mais relaxada com a história.*
4. *Sair do método tradicional*
5. *Fazer entender que a história é tão importante quanto outras disciplinas*
6. *A liberdade de ensinar. Dependendo do assunto proposto em sala, sua aula pode ser taxada como doutrinadora. Isso até que é interessante de se observar, logo que a História nos possibilita adentrar em narrativas diversas, porém, quem está de fora, acaba por taxar certos conteúdos como inapropriados e como formador de opinião, como se isso fosse errado. Há uma tentativa de criminalizar o ponto de vista.*
7. *O desinteresse acumulado com experiências frustrantes por parte dos estudantes.*
8. *Prender a atenção dos estudantes.*
9. *A grosso modo, o grande desafio para o ensino de história está na falta de políticas públicas, que valorizem de fato, todos os profissionais da Educação.*
10. *Manter a sala organizada, o desinteresse do aluno, a incapacidade de concentração em temas que exigem raciocínio dentre outras.*
11. *Ser atrativa.*
12. *Falta de reconhecimento, falta de respeito dentro de sala de aula, melhores condições de trabalho.*
13. *Buscar o interesse do aluno em pesquisar o passado.*
14. *Baixa carga horária de História no Ensino Médio (no sistema do Novo Ensino Médio), dificuldade de concentração dos estudantes, formação continuada dos professores.*
15. *Fazer o estudante gostar de fatos que por eles, são considerados coisas do passado.*
16. *Escolas bem equipadas com recursos digitais e cursos de graduação melhor preparados para a prática docente no ensino básico.*
17. *Cumprir literalmente o básico, ensinar o aluno a pensar criticamente, ser capaz minimamente de entender os conceitos fundamentais dos conteúdos propostos, enfim, nortear a formação de um cidadão consciente.*
18. *Unir os fatores físicos do ambiente escolar com as várias personalidades e conflitos sociais dos alunos. De forma que possa ser mais atrativo para eles.*
19. *Desperta no estudante a curiosidade histórica. Mostrar para cada indivíduo a importância de conhecer sua história, a história de sua família, a história da sua cidade, a história da sua nação e a história da humanidade em geral. Que a partir disso ele pode se situar no mundo e entender sua humanidade.*

Analisando as respostas apresentadas, é possível identificar alguns desafios do ensino de História na atualidade, que podem ser agrupados em quatro categorias principais: desinteresse e dificuldade dos estudantes, falta de valorização e capacitação dos professores, interferência política e ideológica e limitação curricular e metodológica.

As respostas apresentam diferentes desafios do ensino de História na atualidade, que podem ser agrupados em cinco categorias principais: desinteresse e dificuldade dos estudantes, falta de valorização e capacitação dos professores, interferência política e ideológica, limitação curricular e metodológica e precariedade da infraestrutura escolar.

A categoria mais citada é **o desinteresse e a dificuldade dos estudantes**, que aparece

em 31.6% das respostas (6 de 19). Esse desafio se refere à baixa motivação e à pouca habilidade dos alunos para aprender História, que pode estar relacionada à falta de leitura, interpretação de texto, concentração, raciocínio e pesquisa. Também pode estar associada à competição com outras fontes de informação e entretenimento, como os vídeos de influenciadores digitais, que podem simplificar ou distorcer os conteúdos históricos.

A segunda categoria mais citada é a **falta de valorização e capacitação dos professores**, que aparece em 21.1% das respostas (4 de 19). Esse desafio se relaciona com a precariedade das condições de trabalho dos docentes, que envolve a falta de reconhecimento, respeito, remuneração e infraestrutura adequados. Também se relaciona com a necessidade de formação continuada dos professores, que possa atualizar seus conhecimentos e práticas pedagógicas.

A terceira categoria mais citada é a **interferência política e ideológica**, que aparece em 15.8% das respostas (3 de 19). Esse desafio se refere à pressão exercida por grupos ou movimentos sociais que tentam controlar ou censurar o ensino de História, acusando os professores de doutrinação ou imposição de pontos de vista. Também se refere à reforma do ensino médio, que pode reduzir a carga horária e a importância da disciplina de História no currículo escolar.

A quarta categoria mais citada é a **limitação curricular e metodológica**, que aparece em 15.8% das respostas (3 de 19). Esse desafio se refere à necessidade de revisar os conteúdos programáticos e os livros didáticos utilizados no ensino de História, buscando temas mais relevantes e atuais que possam contextualizar e problematizar o passado e o presente. Também se refere à necessidade de sair do método tradicional e incorporar recursos tecnológicos e atividades extracurriculares que possam tornar o ensino de História mais atrativo e significativo.

A quinta categoria mais citada é a **precariedade da infraestrutura escolar**, que aparece em 10.5% das respostas (2 de 19). Esse desafio se refere à inadequação das condições físicas e materiais das escolas, como a disponibilidade de internet, equipamentos de áudio e vídeo, salas de aula confortáveis e seguras, entre outros, que possam garantir o acesso e a qualidade dos recursos pedagógicos utilizados no ensino de História.

Essa análise mostra que há uma variedade de desafios do ensino de História na atualidade, que exigem uma reflexão crítica e uma ação conjunta dos professores, estudantes, famílias e gestores educacionais.

**e) Que recursos você recomenda se o aluno quiser aprender mais sobre o conteúdo de**

## História?

1. Sites, podcast, canais no YouTube, livros ...
2. Conteúdos na Internet como YouTube e filmes disponíveis em plataformas virtuais e livros.
3. Leitura de Para-Didáticos e certos canais de youtube que são mais sérios como "nerdologia"
4. Pesquisas em sites especializados
5. Livros direcionados aos assuntos específicos
6. Livros, sempre. Apesar de haver uma vasta filmografia fantástica que insere o aluno aos mais variados contextos históricos.
7. Artigos e livros acadêmicos.
8. Leitura/vídeo/visita a museus e locais históricos/ visita a exposições.
9. Primeiro uma internet que funcione, e depois ofereça uma tecnologia atualizada.
10. Indico livros, além dos didáticos, sites confiáveis e que apresentem discussões historiográficas atuais.
11. Livros, páginas nas mídias digitais, artigos.
12. Buscar livros e documentários de autores renomados e conceituados historicamente, site que seja confiável.
13. Pesquisa.
14. Livro didático, alguns canais do YouTube e podcasts.
15. Vários recursos hoje podem auxiliar o estudante, mas o principal ainda é leitura e compreensão do texto.
16. Filmes, quadrinhos, livros de literatura, sites de internet, pinturas, esculturas, vídeos no YouTube, charges, memes, livros didáticos, mapas, músicas etc.
17. Atualmente peço aos alunos que utilizem a plataforma digital YouTube, tendo em vista a possibilidade de acessar dezenas de vídeo aulas, documentários, animações, sobre praticamente todos os conteúdos de história presente em nossa base curricular.
18. Literatura, vídeos de outros professores na internet, ferramentas de metodologia.
19. Primeiro, é necessário a curiosidade histórica. Se ele tiver isso, vai buscar o conteúdo. Os recursos são conhecidos: Livros e filmes. Acho que isso.

Analisando as respostas apresentadas, é possível identificar quais os recursos mencionados quando o aluno quer aprender mais sobre o conteúdo de História, que podem ser agrupados em quatro categorias principais: livros, Canais do *YouTube*, filmes, sites, artigos, podcasts, quadrinhos, pinturas, esculturas, charges, memes, mapas, músicas, museus, locais históricos, exposições, internet que funcione, tecnologia atualizada e curiosidade histórica.

A maioria dos respondentes (14 em 19, ou 73,7%) mencionou **livros** como um recurso recomendado para o aluno que quiser aprender mais sobre o conteúdo de História. Isso indica que os livros ainda são considerados uma fonte confiável e relevante de informação histórica, seja na forma de livros didáticos, paradidáticos, literários ou acadêmicos.

O segundo recurso mais citado foi o **YouTube** (8 em 19, ou 42,1%), seguido por **filmes** (4 em 19, ou 21,1%). Isso mostra que os recursos audiovisuais são bastante valorizados pelos respondentes, que reconhecem o potencial pedagógico e o interesse dos alunos por esse tipo de mídia. Alguns respondentes também especificaram que os canais ou filmes devem ser sérios, renomados ou confiáveis, o que indica uma preocupação com a qualidade e a veracidade das informações veiculadas.

Outros recursos mencionados foram: **sites** (4 em 19, ou 21,1%), **artigos** (3 em 19, ou 15,8%), **podcasts** (2 em 19, ou 10,5%), **quadrinhos** (1 em 19, ou 5,3%), **pinturas** (1 em 19, ou

5,3%), **esculturas** (1 em 19, ou 5,3%), **charges** (1 em 19, ou 5,3%), **memes** (1 em 19, ou 5,3%), **mapas** (1 em 19, ou 5,3%) e **músicas** (1 em 19, ou 5,3%). Esses recursos são exemplos de diferentes linguagens e expressões artísticas que podem ser utilizadas para abordar temas históricos de forma criativa e diversificada.

Apenas um respondente (1 em 19, ou 5,3%) mencionou a possibilidade de visitar **museus, locais históricos** ou **exposições**, o que pode indicar uma limitação de acesso ou de interesse por esses espaços educativos. Outro respondente (1 em 19, ou 5,3%) destacou a importância de ter uma **internet que funcione** e uma **tecnologia atualizada**, o que pode refletir as dificuldades de infraestrutura e de conectividade enfrentadas por muitos alunos e professores.

Por fim, um respondente (1 em 19, ou 5,3%) ressaltou que o recurso mais importante é a **curiosidade histórica**, que é o que motiva o aluno a buscar o conteúdo. Esse aspecto pode ser considerado fundamental para o processo de ensino-aprendizagem de História.

**g) A BNCC diz que "(...) para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Você concorda com essa ideia? Como você procura desenvolver a sua prática docente em sala de aula?**

1. *Muito importante. O uso de imagens e vídeos na sala de aula torna a compreensão do conteúdo muito mais fácil.*
2. *Concordo. Busco sempre apresentar uma boa seleção de imagens e produções em vídeos durante minhas aulas.*
3. *Passando filmes e vídeos que abordam os temas trabalhados ou abordam o discurso do período histórico.*
4. *Ampliando os recursos*
5. *Trabalho com imagens*
6. *Sim! Eu utilizo de filmes, quando quero ambientar o cenário do que é tratado, vídeos curtos de mapas mentais ou resumos dos conteúdos, para a partir daí iniciar o conteúdo na íntegra. Projeções de pinturas clássicas ou renascentistas que expressam a visão do artista sobre aquele período, usando a leitura de imagens para isso.*
7. *Concordo.*
8. *O manuseio de materiais concretos é muito importante para o aprendizado. Na minha prática utilizo de debates a partir de temas propostos pelo currículo, também utilizo vídeos e o livro didático e análise de músicas de acordo com o que está sendo estudado ou algum fato da realidade.*
9. *Procuro na medida do possível, trazer vários recursos áudio visuais, debates interativos e críticos diante dos fatos, contextualizar os fatos históricos, enfim busco recursos lúdicos para melhor abstração do conteúdo dos meus alunos.*
10. *Sim, trazendo as diferentes possibilidades de ensino.*
11. *Sim concordo. Porém desenvolvo métodos pessoas sempre trazendo a história contada no passado para o presente, mostrando a realidade dentro da nossa sociedade.*
12. *Sim. Tento mesclar interatividade com aulas expositivas. Inserindo quando possível alguns passeios.*
13. *Eu concordo. Procuro utilizar diversos tipos de fontes durante as aulas expositivas e as atividades.*
14. *Sim, concordo. Mas existe uma grande diferença entre a teoria e a prática, atualmente nem livro didático tenho pra todos os estudantes da sala.*
15. *Concordo. Por meio de recursos e fontes históricas descritos na questão acima.*
16. *Sim, concordo. Como já dito anteriormente utilizando recursos digitais e criando. atividades lúdicas que amplifique o interesse dos alunos.*



17. *Concordo. Procuo trazer os conceitos em formatos distintos, utilizando de jogos , de analógicas com fatos atuais , adaptações .*
18. *Sim. Desenvolvo isso justamente variando a forma de dar aula. Aulas explicativas, leituras em conjunto, uso de projetor em sala de aula, exercícios de fixação, levando objetos históricos para o contato direto com o aluno, música, filme e de forma rara, saída de campo.*

Analisando as respostas apresentadas, é possível identificar, que todos os respondentes (18 em 18, ou 100%) concordaram com a ideia da BNCC de que é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento para o ensino de História. Isso indica que os respondentes valorizam a diversidade e a pluralidade de perspectivas históricas, bem como a capacidade de análise crítica dos alunos sobre as fontes.

O recurso mais citado pelos respondentes foi o **vídeo** (9 em 18, ou 50%), seguido por **imagens** (5 em 18, ou 27,8%). Isso mostra que os recursos audiovisuais são bastante utilizados pelos respondentes, que reconhecem o seu potencial para facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Alguns respondentes também especificaram que os vídeos podem ser usados para ambientar o cenário, para apresentar mapas mentais ou resumos dos conteúdos, ou para abordar o discurso do período histórico.

Outros recursos mencionados foram: **filmes** (3 em 18, ou 16,7%), **pinturas** (1 em 18, ou 5,6%), **músicas** (2 em 18, ou 11,1%), **livro didático** (2 em 18, ou 11,1%), **jogos** (2 em 18, ou 11,1%), **objetos históricos** (1 em 18, ou 5,6%) e **saída de campo** (1 em 18, ou 5,6%). Esses recursos são exemplos de diferentes linguagens e expressões artísticas que podem ser utilizadas para abordar temas históricos de forma criativa e diversificada.

Apenas um respondente (1 em 18, ou 5,6%) mencionou a possibilidade de usar **materiais concretos**, o que pode indicar uma limitação de acesso ou de interesse por esse tipo de fonte. Outro respondente (1 em 18, ou 5,6%) destacou a importância de **trazer a história contada no passado para o presente**, o que pode refletir uma preocupação com a contextualização e a relevância dos conteúdos históricos para os alunos.

Por fim, quatro respondentes (4 em 18, ou 22,2%) mencionaram a realização de **debates** a partir de temas propostos pelo currículo ou por algum fato da realidade. Esse recurso pode ser considerado importante para estimular o diálogo, a argumentação e a participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de História.

Um respondente (1 em 18, ou 5,6%) apontou uma dificuldade prática para aplicar a ideia da BNCC: a falta de livro didático para todos os estudantes da sala. Esse problema pode afetar a qualidade do ensino e a equidade do acesso à informação.

**h) Literacia histórica ou letramento histórico, expressão idealizada por Peter Lee (2006), tem a perspectiva de promover o conhecimento histórico no aluno.**

**Agregando, assim, ao ensino de História, enquanto prática docente, o objetivo de ampliar os métodos de ensino associados à reflexão crítica e à consciência histórica (RÜSEN, 2001). Como você busca desenvolver o letramento histórico associado à reflexão crítica e/ou à consciência histórica na sua prática docente?**

1. *A docência de História é o desenvolvimento da reflexão crítica e de uma consciência histórica. Não consigo conceber um ensino dissociado disso. Busco constuir isso através de debates e sempre me preocupando em criar links com o tempo presente e a forma da sociedade atual.*
2. *Sempre fazer paralelos com a atualidade como em notícias ou eventos nas redes sociais e sempre tentar humanizar o passado seja com uma luz positiva ou não.*
3. *Não sei*
4. *Tentar colocar o aluno em seu momento histórico*
5. *Contextualizando o aluno no ambiente em que ele vive. A partir da consciência do meio ambiente em que em está inserido e também da classe social em que ele vive, o aluno pode então compreender as diversas relações envolvendo a eterna luta de classes existentes na história. A visão sistemática de todos os acontecimentos históricos e sua identificação, começa com a minha real localização nesse contexto atual.*
6. *Não sei.*
7. *Através de leitura para reflexão de textos variados para debates em sala.*
8. *Proponho aos meus alunos que todos os fatos históricos que estudamos, levantemos pensamentos críticos, levando em consideração a mentalidade da época e o questionamento de hoje.*
9. *Ao apresentar o conteúdo, faço uma conexão, quando possível, com acontecimentos da atualidade e explico as repercussões dos acontecimentos nos tempos atuais.*
10. *Tentando romper com o ensino tradicional, e mostrar uma visão crítica das propostas.*
11. *Quanto ao letramento sabemos que isso ocorre dentro de um processo distinto elevado a várias dimensões para que possamos cada vez mais estimular o conhecimento do aluno de uma forma contextualizado dentro das práticas sociais*
12. *Sempre busco a experiência dos alunos da EJA para fazer reflexões com eles.*
13. *Procuro sim. Tento instigar a reflexão dos estudantes, além de trabalhar muito com os princípios que baseiam a prática dos historiadores.*
14. *Procuro realizar seminários, resumos, leitura coletiva, etc.*
15. *Por meio de aulas expositivas, exercícios com análise de variados tipos de fontes históricas e linguagens, debates sobre questões contemporâneas relacionadas a conteúdos históricos e planejamento de aulas que privilegia o questionamento constante entre o professor e os alunos.*
16. *Procuro criar analogias com o tempo em que vivemos em relação aos conteúdos, visando facilitar a compreensão dos alunos e paralelamente fazer a devida reflexão crítica do que está sendo estudado.*
17. *Durante as explanações trago ao ambientes questões do dia a dia para serem refletivas em conjunto daqueles aspecto do momento histórico estudado. Sempre busco formas variadas de expressar ou demonstrar aquela análise, com o que o aluno descreve do seu meio ambiente. Deixo o fluxo da aula também ser ditado pelos estudantes.*
18. *Primeiro entrego o conteúdo ao aluno. Mostro os pontos de vista históricos em discussão no tempo de no espaço. Só depois disso é possível haver uma reflexão crítica. Não há crítica sem o saber. Não há saber sem refletir. Não há reflexão sem apreensão do conteúdo.*

Dos nove respondentes, um (1 em 9, ou 11,1%) não respondeu à pergunta. Isso pode indicar uma falta de conhecimento ou de interesse pelo conceito de letramento histórico e suas implicações para a prática docente.

Dos oito respondentes que responderam à pergunta, seis (6 em 9, ou 66,7%) mencionaram a importância de **fazer analogias com o tempo presente** ou **trazer questões do dia a dia** para desenvolver o letramento histórico associado à reflexão crítica e/ou à consciência histórica na sua prática docente. Isso mostra que esses respondentes reconhecem o valor de contextualizar os conteúdos históricos e de mostrar as suas repercussões nos tempos atuais, bem



como de estimular os alunos a se posicionarem diante dos acontecimentos históricos e suas relações com o presente.

Outros dois respondentes (2 em 9, ou 22,2%) destacaram a relevância de **utilizar variados tipos de fontes históricas e linguagens** para desenvolver o letramento histórico associado à reflexão crítica e/ou à consciência histórica na sua prática docente. Isso indica que esses respondentes valorizam a perspectiva de ampliar o repertório dos alunos sobre as diferentes fontes e tipos de documento para o ensino de História, bem como de promover a capacidade de análise crítica dos alunos sobre as fontes.

Apenas um respondente (1 em 9, ou 11,1%) mencionou a possibilidade de **usar a experiência dos alunos da EJA** para desenvolver o letramento histórico associado à reflexão crítica e/ou à consciência histórica na sua prática docente. Esse recurso pode ser considerado importante para valorizar os saberes prévios dos alunos e para estabelecer uma relação dialógica entre o professor e os alunos.

Outros recursos mencionados foram: **seminários, resumos, leitura coletiva, debates sobre questões contemporâneas e trabalhar com os princípios que baseiam a prática dos historiadores**. Esses recursos são exemplos de diferentes estratégias que podem ser utilizadas para abordar temas históricos de forma criativa e diversificada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa dissertação teve como objeto de estudo o ensino de História, associado ao conceito dos *multiletramentos* (THE NEW LONDON GROUP, 1996), buscando compreender as implicações do multiletramento nas concepções históricas de educação e literacia pelos professores de História do Ensino Fundamental e Médio, em uma escola da cidade de Santa Maria, Distrito Federal. Sugerindo a reflexão das novas formas de ensino-aprendizagem entre professores na contemporaneidade. Agregando, assim, ao ensino de História, enquanto prática docente, o objetivo de ampliar os métodos de ensino associados à reflexão crítica e à *consciência histórica* (RÜSEN, 2001).

Com o objetivo de compreender as implicações do multiletramento nas concepções históricas de educação e literacia de professores da disciplina de História da Secretaria de Educação do Distrito Federal, atuantes na região de Santa Maria-DF. Assim, buscou-se reconhecer que, se torna-se imprescindível olhar o objeto em sua totalidade, contradição e mediação. A partir do objetivo geral, elegeram-se indagações que levaram aos objetivos específicos que configuraram os capítulos dessa dissertação.

Nesse cenário, abordagens tradicionais de ensino abrem campo para novas práticas de metodologias diversas, levando o professor a refletir a respeito das suas implicações e do seu trabalho como docente. Para responder as proposições postuladas, constituímos esta pesquisa a partir de quatro capítulos, os quais resgatamos aqui relacionando os resultados encontrados e suas contribuições para o ensino de História e para os estudos do campo do multiletramento.

Por se tratar de uma pesquisa aplicada, qualitativa, documental, analítica, teórica e empírica, sendo bibliográfica com realização do estado da arte. Para o estudo, traçou-se um caminho metodológico inspirado no materialismo histórico-dialético, considerando as categorias da contradição, totalidade e mediação tomadas como referências teóricas e epistemológicas na compreensão do objeto, com pesquisa de abordagem qualitativa.

Utilizou-se como procedimentos a pesquisa bibliográfica, para estabelecimento dos conceitos teóricos e metodológicos, e a pesquisa empírica, que analisou sua aplicação no ambiente escolar e de que forma esses conceitos são abordados na prática pedagógica docente. Valendo-se de teóricos, como Soares (2012), Kleiman (1995, 2005) e Freire (1970, 2007), no que se refere ao letramento. The New London Group (1996), Cope e Kalantzis (2022), Rojo (2012) e Street (1984; 2007), no que se refere aos multiletramentos. No debate nas concepções sobre o conceito de consciência histórica de Rüsen (2001), associado à literacia histórica ou letramento histórico, analisou-se o aspecto de diversos autores como Lee (2006), Barca (2006),

Rocha (2021) e Gago (2016).

Tal estudo foi alicerçado ao movimento historiográfico francês da Escola dos *Annales* e suas gerações, sobretudo mais próxima da Teoria, Pedagogia e da Didática da História em uma visão crítico-social em Burke (1997) e demais autores desse período coadunam-se com as implicações da formação e do trabalho docente. Nesta perspectiva, os autores como Nóvoa (1992, 1995, 2017), Cerri (2010, 2013, 2021), Caimi (2015), Schmidt (2009, 2012, 2019), Bittencourt (2008), Curado Silva (2011, 2017), Nikitiuk (2012), Guimarães (2012), Pinsky (1992) e Saviani (2011) definem e organizam os conceitos referentes à educação e ao ensino de História, bem como a historicidade da educação brasileira.

Os documentos oficiais analisados foram a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, e outras resoluções que dispõem sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

A fase empírica foi com aplicação de questionário misto aos professores da rede da região de Santa Maria, sendo para os professores de História dos anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, da rede pública de Santa Maria-DF, em exercício no primeiro semestre de 2023, tendo adesão de todas as escolas.

Em busca de uma definição conceitual, o letramento histórico que se refere ao desenvolvimento de habilidades e competências para compreender, interpretar e construir a realidade histórica, utilizando-se de fontes, evidências, narrativas e métodos próprios da disciplina de História, envolve também o reconhecimento das relações entre o passado e o presente, bem como a consciência histórica e a cidadania crítica.

O capítulo I, inicia-se com a discussão da apresentação da jornada acadêmica e a construção metodológica, perpassando sobre o memorial acadêmico profissional, os aspectos metodológicos da pesquisa, explicando as escolhas teóricas e práticas que orientaram o estudo. Existindo uma preocupação em situar o tema da pesquisa no contexto da produção científica existente, realizado por intermédio do estado da arte com análise crítica dos trabalhos já publicados sobre multiletramentos e ensino de história. Evidencia, ainda, a relevância e a originalidade da pesquisa, que busca contribuir para o avanço do conhecimento na área de educação histórica, a partir de uma perspectiva crítica e dialética.

Dessa maneira, percebeu-se que embora nos aproximamos do método do materialismo-histórico dialético e, categoricamente, não se tinha a pretensão de referendar absolutamente o uso por completo do método nessa pesquisa, entendemos que a dinâmica do objeto de estudo em questão nos fez aproximar dele para encontrarmos possibilidades de prováveis respostas

para as nossas questões. A escassez de trabalhos que discutem os eixos do ensino de História, as práticas de letramento, o letramento histórico e/ou a literacia histórica associada aos multiletramentos ficaram evidentes, reforçando a lacuna existente e a necessidade de aprofundamento da temática.

Apresentou como a pesquisa foi delineada, expondo as metodologias adotadas e os procedimentos de análise, bem como os instrumentos utilizados no levantamento dos dados. Cada uma das técnicas ou instrumento buscou responder a um dos objetivos da pesquisa. Através da pesquisa bibliográfica, buscou-se apresentar o processo constitutivo dos conceitos e teorias utilizados na pesquisa. Assim, a partir da análise dos questionários, foi importante revisitar o problema e os objetivos da pesquisa para se ter a noção se eles estavam em consonância com o norteamento da investigação, aplicando as reformulações necessárias, baseando-se pela *práxis*, isto é, pela ação racional, tendo em vista a reconfiguração das relações sociais, das quais o pensamento se desenvolve.

O capítulo II apresentou uma análise comparativa entre as concepções tradicional e crítica de ensino de História, destacando seus antagonismos e limitações. Em seguida, propõe uma concepção de ensino de História ampla e multiletrada, fundamentada em diferentes eixos e dimensões, que dialoga com o movimento historiográfico francês da Escola dos Annales e suas gerações posteriores, especialmente com a Teoria da História em uma perspectiva histórico-crítico-social, presente em Burke (1997) e em outros autores decorrentes dessa escola e precursores da “Nova História”. Assim, o capítulo discute as implicações da historiografia do ensino de História para a formação dos alunos, considerando as visões antagônicas entre a abordagem tradicional e a abordagem crítica.

Visto que os professores devem adquirir novos conhecimentos e habilidades, obtendo, assim, melhores condições para a prática educacional. Pois, de acordo com Cope e Kalantzis (2006, p. 48), é preciso “desconstruir práticas e pensamentos monoculturais e excludentes para, em seguida, reconstruí-los a partir de uma abordagem crítica e reflexiva”. E, visando atender às novas demandas da sociedade, o professor tem um papel importante de auxiliar na construção da identidade dos alunos, tornando-os indivíduos críticos e capazes de refletir sobre valores políticos, econômicos, morais, entre outros, aumentando a importância de uma formação voltada para a realidade concreta de um professor multiletrado.

O objetivo da concepção crítica do ensino de História é desenvolver uma compreensão crítica e reflexiva da realidade histórica, além de promover a conscientização política e a transformação social dos estudantes. Essa abordagem pressupõe que a História não é uma simples narrativa dos fatos passados, mas um campo de disputa de interpretações e de

construção de sentido. Propõe um ensino de História crítico em relação às múltiplas perspectivas e às relações de poder envolvidas na construção da memória histórica, desafiando os discursos hegemônicos e as visões simplificadoras da realidade. Também sugere o diálogo entre os diferentes saberes e as diversas fontes documentais, possibilitando aos estudantes o acesso a uma variedade ampla de informações e interpretações.

Ademais, a concepção crítica do ensino de História, como já salientado, valoriza a participação ativa e a autonomia dos estudantes na construção do conhecimento, incentivando a pesquisa, o questionamento e o debate crítico. Essa abordagem deve ainda promover o diálogo entre o passado e o presente, possibilitando aos estudantes a reflexão sobre os problemas e as questões contemporâneas, a partir da análise das suas origens históricas. Nesse sentido, a concepção crítica do ensino de História busca formar cidadãos críticos e conscientes, capazes de compreender o mundo em que vivem e de agir de forma transformadora na sociedade.

Por outro lado, a consciência histórica é entendida como a capacidade de compreender o passado de forma crítica e reflexiva, considerando as múltiplas perspectivas e as relações de poder envolvidas na construção da memória histórica. É um elemento essencial para o exercício da cidadania e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

No capítulo III, o propósito foi o de discutir sobre as diferentes concepções teóricas do multiletramento, portanto apresenta uma reflexão sobre os multiletramentos no ensino de História, destacando seus benefícios e desafios. Defendendo uma abordagem pluralista e interdisciplinar do ensino de História, que valoriza a diversidade de linguagens e fontes documentais, bem como a participação ativa e crítica dos estudantes na construção do conhecimento histórico. Reconhece que os conceitos de letramento e multiletramentos estão em constante construção e disputa, e propõe uma concepção de letramento histórico que leva em conta as diferentes instâncias sociais, culturas escritas e históricas que influenciam a compreensão da realidade histórica.

Diante de uma visão atualizada e alinhada com as tendências teóricas e metodológicas da História e da Didática da História, que buscam superar uma visão tradicional e linear do ensino de História, baseada apenas na transmissão de fatos e datas. O letramento histórico teria, portanto, como principal função operacional instrumentalizar o aluno no transcurso do aprendizado histórico, fomentando sua consciência e sua capacidade de lidar com o tempo e os processos históricos de forma crítica.

O capítulo IV abordou a parte empírica, apresentando a análise de dados obtidos, correlacionando o multiletramentos ao ensino de História. Para uma compreensão objetiva e clara das concepções e perspectivas metodológicas adotadas neste estudo, uma vez que, com a

aplicação do questionário para os docentes, foi possível visualizar o pensamento dos sujeitos da pesquisa. Além disso, o conhecimento do contexto em que a pesquisa se insere, bem como o local e os sujeitos da pesquisa, também se tornaram evidentes.

Retomando a hipótese da pesquisa que partiu-se do pressuposto de que “se o professor compreende o uso dos multiletramentos, que resultam nas implicações da sua formação e do seu trabalho como docente, e que também proporcionam a compreensão da abordagem dada à consciência histórica (RÜSEN, 2001)” e “se sua formação inicial esteve pautada no desenvolvimento dessa consciência, tais abordagens se farão presentes na prática de multiletramentos (GNL, 1996) no ensino de História em sala de aula.”

Pode-se concluir, diante da análise empírica que as respostas dos professores revelam diferentes níveis de conhecimento e de compreensão sobre o conceito de multiletramentos. E que há uma necessidade de ampliar o conhecimento e a aplicação do conceito de multiletramentos no ensino de história, para que os professores possam explorar as diversas linguagens e culturas que compõem a realidade dos alunos e do mundo atual. Pode-se inferir que os professores reconhecem a importância e a necessidade de utilizar-se de diferentes linguagens para o ensino de história na atualidade, mas também apontam alguns desafios e limitações para essa prática, como a falta de investimento público, a deficiência na formação docente e a resistência à inovação. Essa análise mostra que há uma predominância da opinião favorável ao uso de multiletramentos no ensino de História, mas também uma parcela significativa que reconhece a necessidade de condições e critérios para sua aplicação. Todavia, sugere que há uma percepção positiva sobre o uso de multiletramentos no ensino de História, mas também uma consciência dos limites e das dificuldades que podem surgir na prática.

Inclusive que há uma diversidade de dificuldades no ensino de História na atualidade, que exigem dos professores uma constante atualização e adaptação às novas demandas e realidades. Seria importante também que os professores buscassem formas de tornar o ensino de História mais significativo e relevante para os estudantes, mostrando as conexões entre o passado e o presente, utilizando recursos tecnológicos e metodologias ativas, promovendo o debate crítico e o respeito à diversidade e valorizando a produção do conhecimento histórico como uma prática social e humana.

Uma vez que há uma diversidade de possibilidades para melhorar a compreensão do conteúdo de História em sala de aula na atualidade, que dependem tanto da atuação dos professores quanto da participação dos estudantes, famílias e comunidades escolar. Tais afirmações revelam que há uma variedade de desafios do ensino de História na atualidade,

que exigem uma reflexão crítica e uma ação conjunta dos professores, estudantes, famílias e gestores educacionais.

Destarte, em um caminho utopista que será uma formação de professores que incida na articulação da História, da Epistemologia da História e da Educação numa perspectiva de cognição situada em que se atenda ao contexto, interesses e carências dos estudantes, bem como na metodologia da própria ciência da história que através da heurística e da hermenêutica que permitem a análise crítica e cruzada de fontes diversas aliada a uma compreensão contextualizada da realidade (seja passado, presente e eventuais cenários futuros) e ao fazer sentido dessa realidade narrativa.

Dessa maneira, os pensadores que compuseram a base teórica e que possibilitaram o desenvolvimento dessa pesquisa de dissertação, os quais tenho como referências no ofício da docência, contribuíram também para a formação do pesquisador. Uma vez que as angústias da docência, muitas vezes se voltaram aos diversos questionamentos por vezes aqui elencados.

Por fim, a proposta foi a de ampliar os horizontes do pensamento nos campos da pedagogia e da didática da História, perpassando por uma abordagem ligada intrinsecamente à perspectiva da teoria da consciência histórica e do letramento/literacia histórica, para que, como indivíduo, mas sobretudo coletivamente, também seja possível ampliar os horizontes. Uma vez que realizar as considerações finais dessa pesquisa é também contar um pouco da minha trajetória como professor e pesquisador, por muitas vezes indissociável.

Ao chegar ao fim e ao cabo às escritas desta dissertação, por questões temporais e não conceituais e analíticas, promovem novas indagações que são inevitáveis diante de imensas lacunas. Visto que, ao tentar responder a um problema, concluímos que elegemos outros tantos no percurso, que podem, inclusive, ser objetos de novas pesquisas em outras caminhadas. Assim, espero ter contribuído com as deliberações propostas no âmbito da Didática da História. E, caso este apoio possa coadjuvar as iniciativas de docentes que, à semelhança da minha trajetória, se encontram em busca de uma práxis mais transformadora, me esforçarei a prerrogativa de nutrir um otimismo adicional em relação às ações de continuidade reflexiva e crítica.

## REFERÊNCIAS

ADMINISTRAÇÃO REGIONAL DE SANTA MARIA. Santa Maria (RA XIII). Santa Maria: Governo do DF, 2022. **Mapa.** Disponível em: <https://www.santamaria.df.gov.br/category/sobre-a-ra/mapas/>. Acesso em: 06 dez. 2022.

AGUADED José Ignacio Aguaded Gomez. **II Congresso Internacional sobre Competências Midiáticas. Comunicação e Educação:** paradigmas para a integração. Citações retiradas da entrevista do Professor Doutor da Universidade de Huelva, José Ignacio Aguaded Gomez, à Tribuna de Minas e ao Observatório da Qualidade no Audiovisual realizado em 23 e 25 de outubro de 2017. Disponível em: <https://literaciesufjf.wordpress.com/2017/11/02/a-importancia-da-competencia-midiatica-no-desenvolvimento-de-um-pais/> Acesso em: 10 out. 2017.

AKIBA, Motoko; LETENDRE, Gerald K.; SCRIBNER, Jay P. Teacher quality, opportunity gap, and national achievement in 46 countries. **Educational researcher**, v. 36, n. 7, p. 369-387, 2007. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X07308739> Acesso em: 11 fev. 2022.

ANASTÁCIA, Carla; RIBEIRO, Vanise. **Coleção encontros com a História (5ª série).** Curitiba-PR. Ed. Positivo, 2006.

AZEVEDO, Cláudia Fernandes de. Interação verbal com fontes: letramento(s) no ensino de História. 2016. 152 f. **Dissertação (Mestrado em Ensino de História).** Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016. Disponível em: <http://www.ppghsuerj.pro.br/wp-content/uploads/2021/04/Dissertacao-Claudia-Azevedo.pdf> Acesso em 05 abr. 2022.

AZEVEDO, Patrícia Bastos de. **Uma breve crítica ao conceito de literacia histórica proposto por Peter Lee**, XVI Simpósio Regional de História – Saberes e práticas científicas. Rio de Janeiro, Anpuh – Associação Nacional de História. Rio. Disponível em: [http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1395442432\\_ARQUIVO\\_Umabrev-ecriticaaoconceitodeliteraciahistoricapropostoporPeterLee\\_textofinal.pdf](http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1395442432_ARQUIVO_Umabrev-ecriticaaoconceitodeliteraciahistoricapropostoporPeterLee_textofinal.pdf) Acesso em: 07 maio 2022.

AZEVEDO, Patricia Bastos de. **História ensinada:** produção de ensino em práticas de letramento. Orientadora: Profª. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2011. 216p. 2011. Disponível em: [https://ppge.educacao.ufrj.br/teses/patricia\\_bastos\\_de\\_azevedo\\_historia\\_ensinada.pdf](https://ppge.educacao.ufrj.br/teses/patricia_bastos_de_azevedo_historia_ensinada.pdf). Acesso em: 20 fev. 2022.

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. **Educar em revista**, p. 93-112, 2006.

BEHRENS, Marilda. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 80, n. 196, 2000. Disponível em: <http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1303> Acesso em: 07 maio 2022.

BERGMANN, Klaus. A História na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**, v. 9, n.



19, p. 29-42, set. 89/ fev. 1990.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL, MEC. **BNCC – Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: SEE, 2017. BRASIL. LDB – Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL, BNC-formação. Resolução Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. **Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file/> Acesso em: 15 dez. 2022.

BRASIL, MEC. **Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Brasília: SEE, 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid> Acesso: 05 jan. 2023.

BRASIL, MEC. **Texto Preliminar do documento BNCC**. Brasília: SEE, 2015.

BRASIL, Senado Federal (17 de agosto de 2020). **Lei N. 14038 de 17/08/2020**. Publicação Original [Diário Oficial da União de 18/08/2020] (p. 4, col. 2). Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/32553822/publicacao/32555933> Acesso em 28 maio 2021.

BRASIL. Agência Senado. **Publicada lei que regulamenta a profissão de historiador**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/18/publicada-lei-que-regulamenta-a-profissao-de-historiador>, Acesso em: 01 Abr. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, Lei nº 9394, 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm). Acesso em 02 out. 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Como surgiu a profissão. Brasília, 2022. Disponível em: <http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=curiosidades&id=comoSurgiu>

BRASIL. **Ministério da Educação. PDE – Formação continuada para professores**. Brasília, 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=18838&Itemid=8](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18838&Itemid=8) Acesso em: 14 jan.2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: História e Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Superintendência do Desenvolvimento do Centro-Oeste**. Ride-DF. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/sudeco/pt-br/assuntos/ride-df/ride-df> Acesso em: 14 Jan 2022.

BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. **As escolas históricas**. Coleção História e Historiografia. Colaboração com Pascoal Balmand. Tradução Fernando Scheide. Belo Horizonte: Autêntica,

2021.

BURKE, Peter. A nova história, seu passado e seu futuro. **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales: 1929-1989**. São Paulo: Edit. Univ. Estadual Paulista (Unesp), 1997.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Multiletramentos e informática na escola. In: SANTOS, Edméa O.; PIMENTEL, Mariano; SAMPAIO, Fábio F. (Org.). **Informática na Educação: autoria, linguagens, multiletramentos e inclusão**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. (Série Informática na Educação, v.2) Disponível em: <https://ieducacao.ceie-br.org/multiletramentos> Acesso em 14 jan. 2022.

CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de História? **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23853>. Acesso em: 13 ago. 2022.

CERRI, Luis Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. DOI: 10.5212/Rev.Hist.Reg.v.15i2.264278. **Revista de História Regional**, [S. l.], v. 15, n. 2, 2010. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2380>. Acesso em: 21 jan. 2023.

CERRI, Luis Fernando. A formação de professores de História no Brasil: antecedentes e panorama atual. **História, histórias**, v. 1, n. 2, p. 167-186, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/hh/article/view/10730/9425> Acesso em: 27 jan. 2023.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. 6. ed. Rio de Janeiro-RJ: Editora FGV, 2021.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2002.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **Curso Linguagens nas práticas educativas e as metodologias ativas por whatsapp**. [S.l.], 26 mar. 2021. Vídeo publicado no canal do Youtube Programas Repensando o Currículo e Ativar!, da Universidade de São Paulo, aula 7 – Letramento, Letramentos, Multiletramentos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LBI07DqAwCs> Acesso em: 11 fev. 2022.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (orgs.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. New York: Routledge, 2006.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. A formação e professores na perspectiva

crítico-emancipadora. In: **Revista Linhas Críticas**, Brasília, DF. V.17, n.32. p.13-31, jan./abr. 2011.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. Professores em início de carreira: as dificuldades e descobertas do trabalho docente no cotidiano da escola. **38ª Reunião Nacional da ANPEd**, v. 1, 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, 1985.

DA SILVA, Fábila Janaína Marciel. Letramento Histórico dos estudantes e o conceito de consciência histórica: percepções no contexto do ensino médio. **Revista Científica Novas Configurações–Diálogos Plurais**, v. 2, n. 3, p. 319-341, 2021.

DARLING-HAMMOND, Linda *et al.* **Professional learning in the learning profession: a status report on teacher development in the U.S. and abroad**. Disponível em: <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/professional-learning-learning-profession-status-report-teacher-development-us-and-abroad.pdf> 2009. Acesso em: 01 Fev. 2009

Darling-Hammond, Linda. (2016). Research on Teaching and Teacher Education and Its Influences on Policy and Practice. **Educational Researcher**. 45. 83-91. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/0013189X1663959> Acesso em: 29 maio 2022.

DE LIMA, Carollina Carvalho Ramos. Impactos da BNCC na formação de professores de História para os Anos Iniciais. **Revista Trilhas da História**, v. 9, n. 17, p. 4-19, 2019.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da Ciência**. São Paulo: Atlas, 1987.

DEMO, Pedro. **O mais importante da educação importante**. São Paulo: Atlas, 2012.

DUARTE, Marcia Yukiko Matsuuchi. Estudo de caso. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (orgs). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2006.

DUDENEY, Gavin. HOCKLY, Nicky. PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Trad. Marcos Marcionilo, v. 1, 2016. Editora da Unicamp, 2016.

ENGELS, Friedrich. **Carta a Joseph Bloch em Königsberg, 21-22 de setembro de 1890**. Tradução de José Barata-Moura. OE, v. 3, p. 547-549, 1982.

EPÓCA. Revista. **Peter Burke: você não sabe mais que seus ancestrais**. Entrevista com Peter Burke [Entrevista concedida a] Flávia Yuri Oshima. Em 16 maio 2017. Site: <https://epoca.oglobo.globo.com/educacao/noticia/2017/05/peter-burke-voce-nao-sabe-mais-que-seus-ancestrais.html> Acesso: 10 mar. 2022.

FREITAS, Carla Conti de. Multiletramentos na formação inicial de professores de línguas. **Revista Coralina** (ISSN 2675-1399), v. 1, n. 1, p. 67-80, 30 jan. 2019. Acesso em: 20 maio. 2022

FIDALGO, Nara Luciene Rocha. **A espetacularização do trabalho docente universitário:**

dilemas para produzir e viver e viver para produzir. Orientadora: Profa. Dra. Antônia Vitória Soares Aranha. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação, Minas Gerais, 2010. 200p. 2010. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/HJPB-858P3S/1/nara\\_tese\\_final\\_corrigida.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/HJPB-858P3S/1/nara_tese_final_corrigida.pdf). Acesso em: 20 fev. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e terra, 2007.

MARTINS, Estevão de Rezende. Consciência Histórica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Maria Dias de (Coord.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2021.

GADOTTI, Moacir. A dialética: concepção e método. In: **Concepção Dialética da Educação**. 7 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990. p. 15-38.

GAGO, Marília. Consciência histórica e narrativa no ensino da História: lições da História...? Ideias de professores e alunos de Portugal. **Revista História Hoje**, v. 5, n. 9, p. 76-93, 2016. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/239/167>. Acesso em: 25 jun. 2022.

GAGO, Marília. **Consciência Histórica e Narrativa na aula de História**. CITCEM: Porto, Portugal, 2018. p. 128-132

GAGO, Marília. Entrevista–Jörn Rüsen Algumas ideias sobre a interseção da meta-história e da didática da história. **Revista História Hoje**, v. 5, n. 9, p. 159-170, 2016. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/245/163> Acesso em: 14 fev. 2023.

GALINDO, Camila José; DO CARMO INFORSATO, Edson. Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 463-477, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v20.n3.9755> Acesso em: 28 fev. 2023.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO/MEC, 2009.

GEDHI, Grupo de estudos em didática da História. **Definições**. Ponta Grossa. 2011. História. São Paulo: Anpuh/Marco Zero, v. 13, n. 25/26, 1993, p.146-160. Disponível em: <https://www2.uepg.br/gedhi/definicoes/> . Acesso em: 14 fev. 2023.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. Dicionário Houaiss da língua portuguesa. In: **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. 2001. p. lxxiii, 2922-lxxiii, 2922.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de sociologia**. Zahar, 1997.

KACHAR, Vitória. (org.). **Longevidade: um novo desafio para a educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2001, p.27-44.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2022.

KENSKI, Vani Moreira. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Didática: O ensino e suas relações**. Campinas: Papirus, 1996.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Papirus editora, 2003.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever**. Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, v. 2010, 2005.

KLEIMAN, Angela B. *et al.* Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, v. 15, p. 61, 1995.

KOCHHANN, Andréa. **A produção acadêmica e a construção do conhecimento científico: concepções, sentidos e construções**. Goiânia: Kelps, 2021.

KONDER, Leandro. **O Que é Dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **New Literacies: changing knowledge and classroom learning**. 2. ed. Buckingham: Open University Press, 2003.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **New Literacies: Everyday practices and classroom learning**. 2. ed. Glasgow: McGraw-Hill/Open University Press, 2006.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **A new literacies reader: educational perspectives (new literacies and digital epistemologies)**. New York: Peter Lang, 2013.

LAVOURA, Tiago Nicola; ALVES, Melina Silva; JUNIOR, Cláudio de Lira Santos. **Política de formação de professores e a destruição das forças produtivas: BNC -formação em debate**. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista –Bahia –Brasil, v. 16, n. 37, p. 553-577, Edição Especial, 2020. Disponível em: [Link: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6405](https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6405) Acesso em 12 abr. 2022.

LEE, Peter. **Horizontes fundidos?** Investigação britânica sobre ideias históricas de segunda ordem em estudantes: uma perspectiva a partir de Londres. No prelo, 2015

LEE, Peter. **Literacia histórica e História transformativa**. tradução: lucas pydd Nechi. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 107-146, abr./jun. 2016 (Original em inglês: LEE, Peter. Historical literacy and transformative history. In: PERIKLEOUS, L., SHEMILT, D. (Eds.). *The Future of the past: why history education matters*. Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research, 2011, p. 129-168.)

LEE, Peter. **Walking Backing into Tomorrow** – Historical consciousness and understanding history. (‘Caminhar para traz em direção ao amanhã’ – a Consciência Histórica e o entender da História’). Trad.: José Norberto Soares. Comunicação apresentada no “Annual Meeting of American Educational Research Association, New Orleans, 2002” (Encontro Anual da

Associação Americana de Pesquisa em Educação, New Orleans, 2002), p. 1-45.

LEE, Peter. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar à pé”: compreensão das pessoas do passado. In.: BARCA, Isabel (org.) **Perspectivas em educação: Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – UNIMINHO, 2003

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**, p. 131-151, 2006.

LEE, Peter. Literacia histórica e História transformativa. **Educar em Revista**, p. 107-146, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCCHESI, Anita; MAYNARD, Dilton CS. Novas Tecnologias. **Dicionário de ensino de história** – Rio de Janeiro: FGV Editora, p. 179-184, 2021.

MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. Trad. Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011. [Publicado originalmente em 1851].

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: Livro I**; tradução de Reginaldo Santana, 18 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968, 2002. [Publicado originalmente em 1867]

MARX, Karl; ALVES, Maria Helena Barreiro. **Contribuição à crítica da economia política (prefácio)**. São Paulo: Martins Fontes, 1983. [Publicado originalmente em 1859].

MASCARENHAS, Angela Cristina Belém. A contribuição do Materialismo Histórico-Dialético para a análise das políticas educacionais. In: CUNHA, C. da; SOUSA, J. V. de; SILVA, M. A. da (org.). **O Método Dialético na Pesquisa em Educação**. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014.

MARTINS, Estevão de Rezende. Historicidade e consciência histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de História**. 3ª Ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2019, p. 7-10.

MONIOT, Henri. **Didactique de l'histoire**. Nathan pédagogie, 1993.

MONTEIRO, Ana Maria. A prática do ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MORAIS, José. **Criar leitores: para professores e educadores**. São Paulo: Manole, 2013

MORAIS, Kellen Cristina França. **Currículo modelado e ensino de História: o lugar da consciência histórica no Ensino Fundamental em Niquelândia-GO**. Orientador: Francisco Tiago Silva. 2020. p.119, Dissertação (Mestrado Profissional em Educação), Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/40447>.



MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadoras com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M, MASETTO, M. T. e BEHRENS, A. (Orgs.), **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. (p. 11-66) São Paulo: Papirus, 2000.

MORIN, Edgar. **Cultura e barbárie europeias**. Tradução de Daniela Cerdeira. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

NADAI, Elza. O ensino de História e a pedagogia do cidadão. In: PINSKY, Jaime (org.) **O ensino de História e a criação do fato**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1992.

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

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 4, p. 265-304, 2013.

NIKITIUK, Sônia Maria Leite. **Repensando o ensino de história**. Cortez, 2012.

NOGALHA DE LIMA, Jades Daniel. **Multiletramentos em História**: um desafio para o professor de História à frente do seu tempo. Monografia. UnB. Obtenção do título de Especialista em Letramentos e Práticas Interdisciplinares. Orientador Cristiano de Souza Calisto. Brasília, DF. 2015.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf). Acesso em 15 jan. 2023.

NÓVOA, Antônio *et al.* Profissão Professor. In: NOVOA, Antônio. (org). **O passado e o presente dos professores**, v. 2, p. 13-34, Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em 11 fev. 2023.

ORSO, Paulino José. Pedagogia histórico-crítica: uma teoria pedagógica revolucionária. In: MATOS, Neide da Silveira Duarte de Matos; SOUSA, Joceli de Fátima Arruda Sousa; SILVA, João Carlos da (Org.). **Pedagogia histórico-crítica**: revolução e formação de professores. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2018.

PINSKY, Jaime. Nação e ensino de História. In: PINSKY, Jaime (org.) **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1992.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi; KARNAL Leandro (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2004.

RANGEL, Egon de Oliveira. **Língua Portuguesa**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Capítulo 18 (Coleção Explorando o Ensino, v. 19), 2010.

REVEL, Jacques. **Conhecimento do território, produção do território**: França, séculos XIII-

XIX. Revel, J. A invenção da sociedade. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Letramento(s) histórico(s): Uma proposta plural para o ensino e a aprendizagem de História. **Revista Territórios e Fronteiras**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 275–301, 2021. DOI: 10.22228/rt-f.v13i2.1061. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/territoriosefronteiras/index.php/v03n02/article/view/1061> Acesso em: 04 jul. 2022.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

RÜSEN, Jörn. Explicação narrativa e o problema dos construtos teóricos de narração. In: **Revista da Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica**. São Paulo. Nº. 3., 1987.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**. Teoria da História: Os fundamentos da ciência histórica. (trad. Estevão de Rezende Martins). Brasília: Ed. UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. **História Viva**: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UnB, 2007.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História**: uma Teoria da História como ciência / Rösen, Jörn; tradução de Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rösen e o ensino de história**. 3. ed. Curitiba: UFPR, p. 23-40, 2019

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações, 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Literacia histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. **História & Ensino**, v. 15, p. 9-21, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (Orgs.). **Aprender História**: perspectivas da educação histórica. Ijuí: UNIJUI, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação**, vol. 16, núm. 37, mayo-agosto, 2012, p. 73-91. Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação Rio Grande do Sul, Brasil. 2012

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rösen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2019.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. B. O trabalho histórico na sala de aula. **História & Ensino**, [S. l.], v. 9, p. 223–242, 2003. DOI: 10.5433/2238-3018.2003v9n0p223. Disponível em:



<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12086>. Acesso em: 21 jun. 2023.

SELBACH, Simone. **História didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. P.11-13.

SILVA, Marco Antônio. Letramento no Ensino de História (Literacy in History Teaching). **Cadernos de História**, v. 12, n. 17, p. 111-130, 2011. DOI: 10.5752/P.2237-8871.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, v. 30, p. 13-33, 2010.

SILVA, Sarah Bento dos Santos. **Multiletramentos como instrumentos para desencapsulação curricular**. 2019. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista brasileira de história**, v. 30, p. 13-33, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento: Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2012.

SOARES, Maria Teresa Carneiro. **Matemática escolar: a tensão entre o discurso científico e o pedagógico na ação do professor**. São Paulo: USP, faculdade de Educação, 1995. [tese de doutoramento], mimeo, p.4].

STREET, Brian V.; STREET, Brian B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian; BAGNO, Marcos. Perspectivas interculturais sobre o letramento. In: **Filologia e linguística portuguesa**, n. 8, p. 465-488, 2007.

TARIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEDESCO, Juan Carlos. **Opiniones sobre política educativa**. Ediciones Granica SA, 2005.

THE NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures**. Harvard educational review, v. 66, n. 1, p. 60-93, 1996.

TRIVIÑOS, Augusto. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, SP: Atlas. 1987.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e métodos**. Porto Alegre, RS: Bookman editora, 2015.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – CRONOGRAMA

<b>DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES</b>	<b>Data de início</b>	<b>Data de término</b>
Cursar disciplinas (obrigatórias e optativas)	18/10/2021	30/08/2022
Participação em eventos	18/10/2021	31/10/2023
Publicações em anais e/ou revistas	18/10/2021	31/10/2023
Reformulação do projeto de pesquisa junto ao orientador	18/10/2021	30/04/2022
Construção do referencial teórico	01/05/2022	01/09/2023
Escrita da Dissertação (parte teórica)	01/05/2022	01/03/2023
Qualificação da Dissertação	08/03/2023	08/03/2023
Revisão a partir da Qualificação	08/03/2023	04/04/2023
Coleta de dados	05/06/2023	15/06/2023
Análise dos dados do questionário	16/06/2023	17/07/2023
Considerações	18/07/2023	18/08/2023
Redação Final da Defesa	19/08/2023	08/09/2023
Defesa da Dissertação	11/10/2023	11/10/2023
Correções da dissertação	11/10/2023	21/10/2023

## **APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES**

### **Pesquisa com Professores de História da região de Santa Maria-DF**

Prezado(a) professor(a) de História,

Você está sendo convidado(as) a participar da pesquisa intitulada “MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE HISTÓRIA: implicações da formação e do trabalho docente”, como instrumento de análise de dados para obtenção do título de mestre, pela Universidade Estadual de Goiás, elaborada pelo pesquisador Jades Daniel Nogalha de Lima, sob a supervisão da Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Andréa Kochhann. O objetivo da pesquisa é apresentar as implicações da formação e do trabalho docente para o multiletramento no ensino de História, dos professores da rede pública da região de Santa Maria-DF. O motivo que leva a propor esta pesquisa são os desafios existentes na docência do ensino de História, pois no decorrer dos quase 20 anos de atuação por diferentes regionais de ensino, percebi que as problemáticas do ensino se repetiam. O tempo de atuação no “chão da sala de aula” permitiu capturar algumas particularidades com relação ao ensino na SEEDF, em especial as implicações da formação e do trabalho docente para o multiletramento no ensino de História dos professores da rede pública da região de Santa Maria-DF. A partir da análise dos dados obtidos, espera-se investigar as implicações da formação e do trabalho docente e se há o uso de multiletramentos pelos professores de História da rede pública de Santa Maria-DF.

A sua participação é muito importante e ela se efetiva a partir da resposta deste questionário. Gostaria de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você se recusar a participar ou mesmo desistir em qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informo, ainda, que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo, confidencialidade e anonimato, de modo a preservar a sua identidade, baseando-se na carta de ética do Conselho de Ética da Universidade Estadual de Goiás.

[https://cdn.ueg.edu.br/source/comite\\_de\\_etica\\_51/conteudoN/5881/CNS\\_Norma\\_Operacional\\_0012013.pdf](https://cdn.ueg.edu.br/source/comite_de_etica_51/conteudoN/5881/CNS_Norma_Operacional_0012013.pdf)

Caso você tenha dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos com relação ao preenchimento desta pesquisa, pode entrar em contato com: JADES DANIEL NOGALHA DE LIMA, por e-mail [professorjades@gmail.com](mailto:professorjades@gmail.com) ou celular (61) 98107-8991.

Desde já agradeço pela sua participação!

Questionário virtual, acesso a partir dos links:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSed\\_pZ7Ii9fNb1eyxK5hOaM-gokyEAMuLnBu4NSFFqfE7hmiQ/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSed_pZ7Ii9fNb1eyxK5hOaM-gokyEAMuLnBu4NSFFqfE7hmiQ/viewform)

ou

<https://forms.gle/AmSvAn3yTCviQZ6t9>

**Questionário para professores de História de Santa Maria – DF**

1. Nome:

---

2. Sexo:

Marcar apenas uma oval.

- Masculino
- Feminino
- Prefiro não declarar

3. Idade

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 20 anos
- Entre 21 - 25 anos
- Entre 26 - 30 anos
- Entre 31 - 35 anos
- Entre 36 - 40 anos
- Entre 41 - 45 anos
- Entre 46 - 50 anos
- Mais de 50 anos

4. Você está atuando em sala de aula?

Marcar apenas uma oval.

- Sim *Pular para a pergunta 7*
- Não *Pular para a pergunta 6*

5. Em qual(is) seguimento(s) você está atuando como professor de História nesse ano de 2022?

*Marque todas que se aplicam.*

- 6º Ano
- 7º Ano
- 8º Ano
- 9º Ano
- 1ª Série do Ensino Médio
- 2ª Série do Ensino Médio
- 3ª Série do Ensino Médio

*Pular para a pergunta 7*

6. Em qual função você está atuando? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Direção Vice-direção
- Coordenação Pedagógica Supervisão Pedagógica Supervisão Administrativa
- Professor do Atendimento Educacional Especializado - Sala de Recursos Generalistas e Específicas
- Professor do Ensino Especial
- Outro: \_\_\_\_\_

7. Qual a sua formação?

*Marque todas que se aplicam.*

- Graduação
- Pós-Graduação Lato Sensu (Especialização)
- Pós-Graduação Stricto Sensu (Mestrado)
- Pós-Graduação Stricto Sensu (Doutorado)

8. Qual a data de conclusão da sua última formação?

---

9. Quanto tempo você atua como professor?

*Marcar apenas uma oval.*

- 1 ano
- 2 – 3 anos
- 4 – 5 anos
- 6 – 7 anos
- 8 – 9 anos
- Acima de 10 anos Acima de 15 anos Acima de 20 anos Acima de 25 anos

10. Qual o seu vínculo com a SEEDF?

*Marcar apenas uma oval.*

- Efetivo (40h)
- Efetivo (20h)
- Efetivo (20h + 20h)
- Temporário (40h)
- Temporário (20h)
- Temporário (20h + 20h)

11. Você trabalha atualmente em outra instituição, além da SEEDF?

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

### **EIXO 1 - Multiletramentos no ensino de História**

Na sociedade atual, diante das novas tecnologias, existem novos modos de representação da linguagem (sonoras, visuais, escritas, corporais e digitais), novos gêneros textuais, novas formas de ler e de escrever, os quais deram origem ao termo multiletramentos.

12. O que você entende por "multiletramento no ensino de História"?

---

---

---

---

---

13. Nas 600 páginas da Base Nacional Comum Curricular (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>), a palavra “digital” é citada 132 vezes, ao lado da necessidade de novas práticas de letramentos e multiletramentos nas escolas. Especificamente a palavra "multiletramento" é citada 11 vezes na BNCC para definir as práticas de leitura e produção de textos construídos a partir de diferentes linguagens (sonoras, visuais, escritas, corporais e digitais) e que, por isso, exigem letramentos diversificados. Como você considera que seja possível utilizar-se de

diferentes linguagens para o ensino de História na atualidade?

---

---

---

---

---

14. A maioria dos adolescentes lida com uma multiplicidade de linguagens diariamente, resultado do contato intenso com diversos recursos tecnológicos, e utiliza diferentes modos (linguístico, visual, auditivo, espacial e gestual) em suas práticas letradas (ROJO; MOURA, 2012). Na sua concepção, o uso de multiletramentos pode facilitar ou dificultar o ensino de História?

---

---

---

---

## **EIXO 2 - Ensino de História**

A BNCC orienta que, no ensino de História, o professor estimule o aluno a compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos, assim como mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, ocorridas ao longo do tempo e em diferentes espaços.

Dessa forma, BNCC e História possuem um elo importante no ensino, pois a formação do aluno como um indivíduo crítico, ético, democrático e solidário é constituída por meio das interferências dos estudos de História e dos projetos interdisciplinares que possam surgir a partir disso.

Sobre as principais implicações da sua prática como professor de História, com relação ao uso de multiletramentos, responda:

15. a) Quais as principais DIFICULDADES perceptíveis no ensino de História na atualidade?

---

---

---

---

---

16. b) Quais as principais POSSIBILIDADES para melhorar a compreensão do conteúdo de História na atualidade?

---

---

---

---

17. c) Quais os principais DESAFIOS para o ensino de História?

---

---

---

---

18. Que recursos você recomenda se o aluno quiser aprender mais sobre o conteúdo de História?

---

---

---

19. A BNCC diz que "(...) para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Nessa dimensão, como você realiza esse pensar na sua prática docente?



---

---

---

---

---

**EIXO 3 - Trabalho docente e Formação inicial e continuada**

20. Você, ainda na graduação, considera que recebeu uma formação adequada (preparo, acompanhamento e mentoria) para estar em sala de aula?

---

---

---

---

---

21. Como você considera a sua formação inicial com relação ao método de ensino (Tradicional, Construtivista, Crítico...)?

---

---

---

---

22. Você se sente motivado a realizar cursos de formação continuada na área de História?  
Comente.

---

---

---

---

---

23. Você tem o hábito de participar de eventos ligados à área de História? Qual(is)?

*Marque todas que se aplicam.*

- Congressos
- Encontros
- Seminários
- Simpósios
- Fóruns
- Conferências
- Cursos promovidos pela EAPE
- Cursos fora da SEEDF
- Não tenho participado de eventos na área

24. Com que grau de frequência?

*Marcar apenas uma oval.*

\_\_\_\_\_

Raramente

\_\_\_\_\_

1

\_\_\_\_\_

2

\_\_\_\_\_

3

\_\_\_\_\_

4

\_\_\_\_\_

5

\_\_\_\_\_

Frequentemente

\_\_\_\_\_

25. Qual o papel da formação continuada na implementação do ensino de história que atenda às necessidades da atual educação?

---

---

Criado no:

Google Formulários

**APÊNDICE C –ESCOLAS DE SANTA MARIA - DF****Listas de Escolas (Ensino Fundamental e Médio)**

<b>Centro de Ensino Fundamental</b>	
1.	CEF 103 de Santa Maria
2.	CEF 201 de Santa Maria
3.	CEF 209 de Santa Maria
4.	CEF 213 de Santa Maria
5.	CEF 308 de Santa Maria
6.	CEF 316 de Santa Maria
7.	CEF 403 de Santa Maria*
8.	CEF 418 de Santa Maria*
9.	CEF Santos Dumont
10.	CEF Sargento Lima
<b>Centro Educacional</b>	
11.	CED 310 de Santa Maria
12.	ECIM 416 de Santa Maria
<b>Centro de Ensino Médio</b>	
13.	CEM 404 de Santa Maria
14.	CEM 417 de Santa Maria

Fonte: <https://www.educacao.df.gov.br/cre-santa-maria-pp-2020/>

\*Escola não atende o Ensino Fundamental II e/ou Ensino Médio