




## C A P Í T U L O 2

# MATERIAIS DIDÁTICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA: MEDIAÇÕES FORMATIVAS ENTRE SABERES, PRÁTICAS E CONTEXTOS

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.530182606012>

**Tácio Assis Barros**

UFJ, Graduando em Pedagogia e Doutorando IFG (bolsa FAPEG)

**Halline Mariana Santos Silva**

UFJ, Doutora em Educação e Docente do curso de Pedagogia

**Leon de Assis Silva**

IFG, Doutorando em Educação para Ciências e Matemática

**Suzanna Neves Ferreira**

UNESP, Doutoranda em Educação

**RESUMO:** Esta pesquisa discute o papel dos materiais didáticos no ensino de História nos anos iniciais e suas contribuições para a formação docente, com foco na articulação entre universidade, escola e comunidade. A pesquisa adota abordagem qualitativa e caráter descritivo-interpretativo, buscando compreender como professores utilizam, avaliam e ressignificam os materiais didáticos em suas práticas. Participaram seis docentes da rede pública dos municípios de Jataí e Rio Verde – Goiás, que responderam a um questionário com questões abertas e fechadas. As respostas revelaram desafios recorrentes, como a escassez de materiais que contemplem a história local e a dificuldade de trabalhar o tempo histórico nesta etapa de ensino. Por outro lado, evidenciaram estratégias como o uso de recursos audiovisuais, jogos, dramatizações e produções dos próprios alunos, aproximando o ensino da realidade dos estudantes. A investigação resultou na elaboração de uma sequência didática interdisciplinar que propõe a articulação entre materiais, saberes e contextos socioculturais. Conclui-se que os materiais didáticos, quando apropriados criticamente, constituem instrumentos de mediação capazes de fortalecer o pensamento histórico dos estudantes, valorizar os saberes da comunidade e

promover uma formação docente comprometida com a transformação social e a construção de uma educação mais democrática.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de História. Materiais Didáticos. Saberes Comunitários. Formação Docente.

## INTRODUÇÃO

O debate sobre materiais didáticos no ensino de História constitui um campo fecundo de reflexões pedagógicas, políticas e epistemológicas, sobretudo quando consideramos a sua presença central no cotidiano escolar. Desde os manuais escolares que compõem a tradição educacional até os documentos, imagens e produções dos próprios alunos, tais materiais não são apenas recursos auxiliares, mas verdadeiros mediadores da relação entre ensino e aprendizagem. Como afirma Bittencourt (2008), a escolha e o uso dos materiais didáticos não podem ser reduzidos a um pragmatismo instrumental; ao contrário, devem ser compreendidos como escolhas carregadas de intencionalidade cultural e política. Nesse sentido, discutir materiais didáticos é discutir também concepções de História, de conhecimento e de sociedade.

Apesar de sua importância, a discussão em torno dos materiais didáticos ainda revela lacunas significativas. Persistem representações estereotipadas, narrativas eurocêntricas e uma notável ausência de conteúdos que contemplem a história local, regional e de grupos historicamente marginalizados, como indígenas, negros e mulheres (Bittencourt, 2008). Soma-se a esse cenário o desafio contemporâneo de lidar com a multiplicidade de suportes informativos como livros, vídeos, softwares, jogos digitais e documentos apropriados pedagogicamente como músicas, relatos orais, fotografias, objetos culturais. Cabe ao professor, nesse contexto, exercer um papel ativo de curadoria crítica, transformando tais recursos em instrumentos significativos de aprendizagem histórica.

Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que a centralidade dos materiais didáticos para a formação docente e que transcenda a sala de aula, alcançando comunidades. A produção recente no campo da Educação, especialmente em autores como Zeichner (2010, 2013) e Diniz-Pereira (2022), destaca que a articulação entre universidade, escola e comunidade pode favorecer a constituição identitária docente. Ou seja, os saberes acadêmicos dialogam com os saberes escolares e comunitários<sup>1</sup>, produzindo encontros menos hierárquicos e mais democráticos. O reconhecimento de que comunidades também são produtoras de saberes, e não apenas objeto de estudo, abre caminho para que materiais culturais, memórias e práticas sociais se integrem à formação de professores e ao ensino de História nos anos iniciais.

1. Segundo esses autores, os saberes comunitários contemplam os conhecimentos e práticas construídos e transmitidos pelas comunidades ao longo do tempo, refletindo suas tradições culturais, formas de trabalho, expressões artísticas, modos de organização social e de vida.

A relevância desse debate é reforçada pelo contexto das políticas curriculares brasileiras, em especial a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e o Currículo de Referência do Estado de Goiás (2018), que atribuem à História a tarefa de formar o pensamento histórico das crianças a partir de noções de tempo, permanência, mudança, diversidade e memória. Para que tais orientações não se reduzam a prescrições formais, é necessário repensar os modos de selecionar, produzir e mobilizar materiais didáticos, valorizando tanto a diversidade cultural quanto a realidade concreta dos alunos.

Neste estudo, apresentamos uma reflexão sobre os materiais didáticos no e para o ensino de História a partir de quatro movimentos principais: (i) discutir concepções teóricas que sustentam a compreensão crítica desses materiais (Bittencourt, 2008); (ii) analisar dados empíricos coletados com professores dos anos iniciais sobre o uso e as limitações dos recursos didáticos; (iii) propor uma sequência didática fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, que articula História e Língua Portuguesa a partir da temática das brincadeiras de ontem e de hoje; e (iv) relacionar essa discussão ao horizonte mais amplo da formação docente, considerando as contribuições de Zeichner (2010; 2013) e Diniz-Pereira (2022) sobre a articulação entre universidade, escola e comunidade.

Nosso objetivo central é evidenciar que os materiais didáticos, longe de serem elementos neutros ou acessórios, constituem instrumentos formativos que, quando apropriados criticamente, podem potencializar aprendizagens históricas significativas e contribuir para a construção de uma educação democrática e socialmente comprometida. Ao mesmo tempo, buscamos demonstrar que a articulação entre universidade, escola e comunidade é uma via promissora para integrar saberes e superar a fragmentação ainda presente na formação docente e no ensino de História.

## **A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A ORGANIZAÇÃO INTENCIONAL DA PRÁTICA EDUCATIVA**

Se os materiais didáticos são mediadores do processo educativo, sua efetividade depende da forma como são articulados pelo professor em situações de ensino. Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), formulada por Saviani (1991, 2003) e sistematizada por Gasparin (2012), oferece um referencial consistente para compreender a intencionalidade da prática docente.

Segundo Saviani (1991), a escola deve garantir a apropriação crítica do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, superando tanto o espontaneísmo quanto a mera transmissão de conteúdos. Ensinar, portanto, não é repetir informações, mas organizar condições para que os estudantes se apropriem da cultura elaborada e a utilizem como ferramenta de transformação social.

Gasparin (2012) operacionaliza essa perspectiva por meio de cinco momentos articulados que expressam o movimento dialético do conhecimento. O primeiro é a prática social inicial, que toma como ponto de partida as experiências e saberes cotidianos dos alunos. Em seguida, ocorre a problematização, quando os limites desse saber inicial são tensionados por meio de questões que abrem caminho para novos conhecimentos. O terceiro momento é a instrumentalização, caracterizada pela mediação intencional do professor, que utiliza materiais didáticos, documentos e diferentes fontes para sistematizar o conhecimento. A catarse, quarto momento, corresponde à reorganização crítica dos conhecimentos apropriados, permitindo a superação de explicações ingênuas. Por fim, a prática social final representa o retorno à realidade em outro nível de consciência, com instrumentos que possibilitam ao aluno compreender e transformar o mundo.

Essa dinâmica dialética expressa o movimento do conhecimento entre cotidiano e ciência, entre vivência e sistematização. É nesse processo que os materiais didáticos assumem sua função formativa: não são usados de modo neutro ou mecânico, mas como recursos intencionalmente articulados em cada etapa.

Por exemplo, ao trabalhar com brincadeiras de ontem e hoje, o professor pode iniciar com uma roda de conversa (prática social inicial), problematizar por meio de fotos antigas (problematização), sistematizar com o livro didático e relatos orais (instrumentalização), produzir cartazes comparativos (catarse) e socializar os resultados em evento comunitário (prática social final). Essa sequência, fundamentada na PHC, mostra como materiais diversos se integram à prática pedagógica de forma crítica, significativa e transformadora.

Nos debates recentes sobre formação docente, ganha cada vez mais relevância a ideia de que universidade, escola e comunidade precisam dialogar de maneira mais estreita. Essa articulação não pode reduzir a comunidade a mero cenário ou entorno da escola, mas reconhecê-la como espaço vivo de produção de saberes. Para Zeichner (2010, 2013), é preciso superar a dicotomia entre teoria acadêmica e prática escolar, aproximando a formação de professores da realidade concreta em que as escolas estão inseridas. Nesse mesmo caminho, Diniz-Pereira (2022) aponta que compreender a comunidade como parte integrante desse processo significa admitir que tradições, memórias e práticas culturais locais possuem potencial formativo e desafiam a hegemonia do saber exclusivamente acadêmico.

Discutir a articulação entre universidade, escola e comunidade, portanto, é pensar também a validade de diferentes conhecimentos na formação docente e no ensino de História. Quando produções dos alunos, relatos orais das famílias, objetos culturais do território em que esses sujeitos se inserem e documentos históricos se tornam parte do currículo, o processo educativo se enriquece e ganha sentido.

Trata-se de reconhecer que a formação de professores e o ensino de História não se fazem apenas dentro dos muros da escola ou da universidade, mas também nas relações que se estabelecem com a comunidade, entendida como sujeito ativo na construção do conhecimento.

## CAMINHOS METODOLÓGICOS

A metodologia adotada neste estudo se ancora em uma perspectiva qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo, uma vez que busca compreender os sentidos atribuídos por professores e professoras ao uso dos materiais didáticos no ensino de História e refletir sobre possibilidades didático-pedagógicas que emergem a partir dessa análise. Optou-se por esse caminho porque, como argumentam Lüdke e André (2018), a pesquisa qualitativa permite acessar significados e interpretações, privilegiando a profundidade do fenômeno em detrimento da quantificação dos dados. O interesse central, portanto, não está em generalizar estatisticamente, mas em compreender de forma situada e contextualizada como os materiais didáticos se configuram como mediadores no processo de ensino e aprendizagem de História nos anos iniciais.

Este trabalho articula três eixos complementares de produção de dados e reflexão. O primeiro consiste na análise bibliográfica, tomando como referência autores que discutem diretamente o papel dos materiais didáticos no ensino de História, como Bittencourt (2008), além de estudiosos que fundamentam a compreensão da prática educativa em uma perspectiva crítica, a exemplo de Saviani (1991, 2003) e Gasparin (2012). Também foram incorporadas as contribuições de Zeichner (2010, 2013) e Diniz-Pereira (2022), que destacam a importância da articulação entre universidade, escola e comunidade para pensar a formação docente e o lugar dos saberes da comunidade na prática educativa. Esse conjunto de referenciais teóricos possibilitou situar os materiais didáticos não apenas como recursos técnicos, mas como instrumentos atravessados por disputas culturais, epistemológicas e políticas, ampliando o escopo da reflexão e conectando o debate ao horizonte da formação docente.

O segundo eixo da pesquisa é empírico e está relacionado à coleta de dados junto a professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas municipais de Jataí e Rio Verde, no estado de Goiás. Com o intuito de captar as percepções desses docentes sobre o uso dos materiais didáticos, foi elaborado e aplicado um questionário composto por questões abertas e fechadas, organizado em quatro blocos temáticos: os desafios enfrentados no ensino de História, as estratégias de ensino mais utilizadas, os recursos e materiais didáticos mobilizados no cotidiano escolar e a avaliação que fazem, em especial, do livro didático.

A pesquisa contou com a participação de seis professores, cujas respostas, ainda que provenientes de um grupo restrito, revelam elementos qualitativos expressivos para compreender a organização das práticas docentes e a ressignificação dos materiais no cotidiano escolar.

O terceiro eixo corresponde à elaboração de uma proposta didática construída a partir dos referenciais teóricos discutidos e em diálogo com os dados empíricos. Trata-se de uma sequência didática interdisciplinar voltada para turmas do 1º ano do ensino fundamental, estruturada com base na Pedagogia Histórico-Crítica e articulada às habilidades previstas pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e pelo Currículo de Referência do Estado de Goiás (2018). O tema escolhido, as brincadeiras de ontem e de hoje, permite articular História e Língua Portuguesa em torno de memórias, práticas culturais e produção de gêneros textuais, criando articulação entre escola, comunidade e universidade.

Essa sequência foi organizada em cinco etapas, correspondentes aos momentos da Pedagogia Histórico-Crítica com base em Gasparin (2012): prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. Assim, mais do que um plano de aula, a proposta se apresenta como um estudo de caso ilustrativo, que busca exemplificar como os materiais didáticos podem ser apropriados criticamente em sala de aula, transformando-se em instrumentos de construção da consciência histórica e de fortalecimento da identidade cultural das crianças.

No que se refere aos procedimentos analíticos, as respostas ao questionário foram examinadas por meio da análise de conteúdo, em diálogo com Bardin (2011), privilegiando a identificação de categorias temáticas relacionadas ao uso, às limitações e às potencialidades dos materiais didáticos. A leitura das respostas permitiu estabelecer eixos de análise que são apresentados na próxima sessão deste artigo, sempre em articulação com a literatura revisitada. Já a sequência didática foi concebida como proposta exploratória, não aplicada diretamente no contexto da pesquisa, mas construída a partir das evidências empíricas coletadas e da fundamentação teórica mobilizada. Esse caráter projetivo não diminui seu valor, ao contrário: permite enxergar caminhos possíveis para a prática docente e sinalizar contribuições que podem ser apropriadas e adaptadas por outros professores em seus contextos específicos.

É importante reconhecer, entretanto, os limites da investigação. O número restrito de participantes não permite generalizações amplas sobre o ensino de História nos anos iniciais. Além disso, a elaboração da sequência didática não contou com validação empírica imediata, o que exigiria um acompanhamento posterior em sala de aula para aferir seu impacto real na aprendizagem dos alunos. Tais limitações, no entanto, não invalidam a relevância do estudo, pois, na lógica qualitativa, o valor da pesquisa não está na representatividade numérica, mas na densidade da análise e na possibilidade de suscitar reflexões e apontar alternativas pedagógicas.

Em síntese, a metodologia adotada integra análise bibliográfica, coleta de dados empíricos e elaboração de proposta didática, compondo um percurso coerente com os objetivos do estudo. Ao conjugar essas três dimensões, buscou-se evidenciar que os materiais didáticos, quando apropriados de forma crítica e intencional, podem se tornar instrumentos formativos de grande potencial, capazes de conectar o trabalho docente à realidade dos alunos e às memórias da comunidade, fortalecendo o ensino de História nos anos iniciais.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos a partir do questionário aplicado aos professores que lecionam História nos anos iniciais evidenciam um conjunto de desafios e, ao mesmo tempo, de estratégias criativas que caracterizam a prática docente nesse campo.

Um dos obstáculos mais recorrentes apontados pelos docentes foi a dificuldade em trabalhar a história local e regional, pela escassez de materiais didáticos que contemplem essa dimensão e pela ausência, nos manuais escolares, de referências à realidade imediata dos alunos. Esse aspecto é ainda mais significativo quando o professor não é natural da cidade em que atua, o que exige um esforço adicional de pesquisa e de aproximação com as memórias da comunidade. Essa lacuna repercute no trabalho cotidiano, uma vez que, sem acesso a fontes que dialoguem com o contexto próximo das crianças, os docentes muitas vezes recorrem a conteúdos padronizados e distantes, que dificultam a construção de vínculos entre o conhecimento escolar e a experiência de vida dos estudantes, ou seja, saberes comunitários.

Como sintetizou uma das professoras participantes,

“um dos principais desafios encontrados foi o distanciamento entre a história apresentada no livro e a realidade vivida pelos meus estudantes, que são oriundos de um contexto periférico. O acesso deles à cultura, à política e à própria história é bastante restrito, o que cria uma lacuna entre o conteúdo trabalhado e a experiência concreta dos alunos.” (Questionário, 2025)

Outro ponto destacado pelos professores foi a dificuldade de trabalhar a noção de tempo histórico com os alunos. Muitos relataram que as crianças tendem a perceber a História como uma simples lista de fatos para memorizar, sem conseguir relacionar o passado à sua própria realidade. Esse desafio é intensificado pela lógica das avaliações externas, que dão prioridade às áreas de Língua Portuguesa e Matemática, relegando a História a um papel secundário no currículo. Como resultado, o espaço da disciplina na escola é frequentemente marginalizado, o que limita as possibilidades de trabalho mais aprofundado e reduz a centralidade de discussões sobre memória, identidade e cidadania.

Também foi mencionado o desinteresse de parte dos alunos pelas leituras propostas nos livros didáticos e pelas atividades de casa. Para muitos professores, esse afastamento está diretamente ligado ao distanciamento entre o conteúdo apresentado nos materiais e a experiência concreta das crianças, sobretudo aquelas oriundas de contextos periféricos e com pouco acesso a bens culturais fora da escola. Nesse sentido, o livro didático, embora reconhecido como instrumento de organização e sistematização, aparece como recurso insuficiente para motivar os estudantes e atender às especificidades locais.

Um professor explicou que

“busco resolver a lacuna entre o conhecimento histórico e a realidade dos estudantes saindo do livro didático e trazendo os conteúdos para o cotidiano da sala de aula, por meio de aulas expositivas e dialogadas, com espaço para a exposição de ideias e para a associação entre as vivências dos alunos e os fatos históricos. Questionamos o tempo todo o que eles sabem, o que pensam sobre determinado tema e de que forma esse conteúdo se relaciona, ou não, com o meio em que estão inseridos.” (Questionário, 2025)

Apesar dessas dificuldades, as respostas ao questionário revelaram uma diversidade de estratégias didáticas que os docentes vêm mobilizando para enfrentar os desafios. Muitos relataram recorrer a recursos audiovisuais, como vídeos, filmes e imagens, que ajudam a tornar o ensino mais atrativo e próximo do universo dos alunos. Outros destacaram a importância da ludicidade, utilizando jogos, dramatizações, linhas do tempo ilustradas e atividades de desenho e colagem para estimular a participação e a criatividade. Em alguns casos, foi mencionada a produção de materiais pelo próprio professor, incluindo atividades xerocopiadas, roteiros personalizados e até mesmo recursos produzidos com apoio de tecnologias digitais e ferramentas de inteligência artificial.

As produções dos próprios alunos também foram valorizadas como recurso didático relevante. Professores afirmaram que painéis, cartazes, registros escritos, entrevistas e narrativas orais não apenas servem como instrumentos de avaliação, mas também como meios de construção de conhecimento e memória coletiva. Essa perspectiva dialoga diretamente com Bittencourt (2008), que defende a produção de materiais pelos alunos como parte essencial do trabalho docente, uma vez que amplia a autonomia dos estudantes e reconhece sua participação ativa no processo de aprendizagem.

Em relação ao livro didático, os professores apresentaram percepções ambivalentes. Todos reconheceram sua relevância, especialmente como organizador do estudo e introdutor de conceitos básicos, mas apontaram também suas limitações. Houve relatos de que, muitas vezes, os conteúdos previstos pela BNCC não estão devidamente contemplados nos manuais, obrigando os docentes a recorrer à internet ou a outras fontes para complementar o trabalho. Também foi destacada



a inadequação de alguns livros à realidade local, já que muitos são produzidos em outras regiões do país e não dialogam com a cultura e a história da comunidade em que a escola está inserida. Essa crítica se alinha à reflexão de Apple (1989), retomada por Bittencourt (2008), que alerta para a influência do mercado editorial na produção de pacotes educacionais, frequentemente distantes das necessidades concretas das escolas.

Nesse sentido, uma professora observou que

o livro didático deve servir como apoio tanto para o professor quanto para o aluno, funcionando como um direcionamento no processo de aprendizagem. Muitos estudantes, especialmente em contextos periféricos, não têm acesso a informações históricas fora da escola, não assistem a jornais, não acompanham notícias ou discussões sobre cultura, política e história. Nesses casos, o livro auxilia na compreensão de conceitos e temas, como, por exemplo, ao apresentar pinturas rupestres, mapas e imagens que ajudam a desenvolver uma linguagem imagética e aproximam o conteúdo da realidade do aluno. Contudo, há um desafio, em muitas situações, o livro acaba estando muito além dos estudantes (Questionário, 2025).

A análise das respostas, portanto, confirma a ideia de que os materiais didáticos não são recursos neutros nem suficientes por si mesmos. Seu uso exige do professor uma postura crítica e criativa, capaz de selecionar, complementar e produzir novos materiais em diálogo com a realidade dos alunos. Nesse processo, a comunidade emerge como fonte essencial de saberes, oferecendo documentos vivos como relatos de familiares, fotografias antigas, objetos culturais e memórias coletivas que podem ser apropriados pedagogicamente e transformados em recursos didáticos significativos.

Foi com base nessa compreensão que se estruturou a proposta de sequência didática interdisciplinar voltada ao primeiro ano do ensino fundamental, intitulada “Brincadeiras de ontem e de hoje: memórias, linguagem e identidade”. Essa sequência se fundamenta na Pedagogia Histórico-Crítica, organizando-se em cinco momentos que expressam o movimento dialético do conhecimento. O ponto de partida é a prática social inicial, em que os alunos compartilham suas brincadeiras atuais em uma roda de conversa, produzindo um inventário coletivo registrado em lista ou cartaz. Em seguida, ocorre a problematização, momento em que as crianças são confrontadas com fotografias antigas de brincadeiras e com perguntas provocadoras, como “as crianças de antigamente brincavam igual a vocês?”, abrindo espaço para a comparação entre passado e presente.

A instrumentalização se concretiza com a mediação do professor, que articula diferentes tipos de materiais: o livro didático, utilizado criticamente; relatos orais de pais e avós; cantigas de roda como “Ciranda, cirandinha” e o “Sapo Cururu”; além da apresentação de brinquedos antigos ou suas imagens, como bonecas de pano, carrinhos de madeira e petecas. Esses materiais, classificados por Bittencourt (2008) como suportes informativos, documentos e produções escolares, são integrados de modo a sistematizar o conhecimento histórico e cultural.

A catarse, por sua vez, ocorre na produção coletiva de um cartaz intitulado “Brincadeiras de ontem e de hoje”, que reúne registros das brincadeiras atuais e antigas, permitindo às crianças reorganizar criticamente os conhecimentos apropriados e refletir sobre permanências, mudanças e diversidade cultural. Por fim, a prática social final propõe a realização de uma “Tarde de Brincadeiras e Memórias”, evento que envolve familiares, vizinhos e membros da comunidade escolar em atividades lúdicas e em uma exposição dos materiais produzidos pelos alunos, socializando o conhecimento construído e devolvendo-o à comunidade em um novo patamar de consciência.

Essa proposta prática didática exemplifica de forma concreta como os materiais didáticos podem ser apropriados criticamente, articulando suportes informativos, documentos históricos e produções escolares em um processo que valoriza tanto a cultura elaborada quanto os saberes cotidianos. Além disso, demonstra a potência da articulação entre escola e comunidade, ao integrar relatos orais, objetos culturais e memórias familiares como recursos pedagógicos. Trata-se de reconhecer que a História ensinada na escola não se limita aos conteúdos prescritos nos livros, mas se enriquece ao dialogar com a experiência viva dos saberes da comunidade, aproximando o conhecimento escolar da realidade dos estudantes.

À luz desses resultados, é possível afirmar que os materiais didáticos, quando utilizados de forma crítica e criativa, contribuem para a construção do pensamento histórico das crianças, permitindo que elas se percebam como sujeitos de uma história em movimento. O trabalho com brincadeiras, memórias e documentos locais possibilita não apenas o aprendizado de conceitos históricos, como permanência e mudança, mas também o fortalecimento da identidade cultural e do sentimento de pertencimento. A discussão reforça ainda a importância da articulação entre universidade, escola e comunidade, pois a produção acadêmica e a formação docente não podem estar dissociadas da realidade concreta dos alunos e dos territórios em que vivem. Nesse sentido, a pesquisa e a teoria-prática educativa se complementam, apontando para uma formação de professores que reconheça os diferentes saberes em jogo e busque construir uma educação historicamente situada, democrática e socialmente comprometida.

## REFLEXÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste artigo evidenciam que os materiais didáticos ocupam lugar central no ensino de História, não apenas como recursos técnicos, mas como mediadores carregados de intencionalidade cultural e política. Longe de serem acessórios neutros, eles influenciam a forma como os alunos constroem sua compreensão do passado e como se percebem enquanto sujeitos

históricos. Ao analisar as contribuições de Bittencourt (2008), fica claro que livros didáticos, documentos e produções escolares precisam ser compreendidos em sua complexidade, reconhecendo tanto suas potencialidades quanto suas limitações.

O livro didático, por exemplo, permanece como instrumento indispensável, mas insuficiente, e exige uma postura crítica por parte dos professores, que devem complementá-lo com outros materiais que deem visibilidade à diversidade de sujeitos históricos, incluindo grupos marginalizados e contextos locais frequentemente invisibilizados.

Os dados empíricos coletados com professores dos anos iniciais confirmaram esse cenário. Por um lado, revelaram obstáculos que dificultam o trabalho com a disciplina, como a ausência de materiais sobre a história local, a dificuldade em abordar a noção de tempo histórico com crianças pequenas, a marginalização da História diante das avaliações externas e o desinteresse de parte dos alunos pelos conteúdos distantes de sua realidade. Por outro lado, mostraram também estratégias didáticas mobilizadas pelos docentes, que recorrem à ludicidade, à visualidade, às narrativas orais, às dramatizações, aos jogos e às produções dos próprios estudantes como formas de aproximar o ensino de História da vida cotidiana das crianças. Essas práticas demonstram que, mesmo diante de limitações estruturais, os professores exercem sua criatividade e autonomia na busca por tornar o conhecimento histórico mais significativo.

A proposta de sequência didática apresentada exemplificou como os materiais didáticos podem ser articulados criticamente a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. Ao escolher o tema das brincadeiras de ontem e de hoje, foi possível organizar um percurso que parte da realidade imediata dos alunos, problematiza essa vivência, sistematiza novos conhecimentos por meio de diferentes fontes, promove a síntese crítica em produções coletivas e devolve esse conhecimento à comunidade em um evento de socialização. Essa experiência mostra que, quando materiais diversos (livros, fotografias, relatos orais, objetos culturais e produções dos alunos) são intencionalmente organizados pelo professor, tornam-se instrumentos potentes para a formação de consciência histórica e para o fortalecimento da identidade cultural das crianças.

As análises realizadas também permitiram destacar a relevância da articulação entre universidade, escola e comunidade. Reconhecer a comunidade como produtora de saberes significa ampliar o horizonte da formação docente e do ensino de História, superando a visão que limita o conhecimento escolar ao que está prescrito em manuais ou diretrizes. Memórias familiares, tradições culturais, práticas sociais e objetos do cotidiano podem e devem ser incorporados ao currículo, enriquecendo o processo educativo e aproximando o conhecimento acadêmico da realidade concreta dos

alunos. Essa articulação não é apenas desejável, mas necessária para que a escola cumpra seu papel de formar cidadãos críticos e conscientes de sua inserção histórica.

Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer os limites do estudo. O número reduzido de participantes na etapa empírica não permite generalizações amplas sobre o ensino de História nos anos iniciais. Além disso, a sequência didática aqui apresentada ainda carece de validação prática em sala de aula, o que seria fundamental para avaliar seu impacto real na aprendizagem dos estudantes. Apesar dessas limitações, o trabalho oferece contribuições relevantes ao evidenciar que discutir materiais didáticos é discutir também concepções de educação e de sociedade, apontando caminhos possíveis para uma prática docente mais crítica e transformadora.

Em síntese, esta pesquisa reafirma que os materiais didáticos, quando apropriados de maneira crítica e criativa, têm potencial de promover aprendizagens significativas, favorecer a formação do pensamento histórico e estreitar vínculos entre escola e comunidade. A integração entre universidade, escola e comunidade surge como horizonte promissor para que diferentes saberes sejam valorizados e articulados, fortalecendo tanto a formação de professores quanto o ensino de História nos anos iniciais. Trata-se de compreender que a educação não se realiza em espaços isolados, mas no diálogo permanente entre sujeitos, saberes e contextos, e que a História ensinada nas escolas só ganha sentido quando reconhece e integra as múltiplas vozes que compõem a experiência humana.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. Educando o “consumidor” e o controle do trabalho docente. In: APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Universidade, escola e comunidade na formação docente: uma nova linha de pesquisa em educação? **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 7, e022010, p. 1-14, 2022.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

GOIÁS. **Currículo de Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás**. Goiânia: SEDUC, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2º ed., 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, v. 35, n. 3, p. 479–504, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357>. Acesso em: 3 out. 2025.

ZEICHNER, Kenneth M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos**: como e por que elas afetam vários países do mundo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.