



MATHEUS JERÔNIMO HENRIQUES LOPES

**FORMAÇÃO CIDADÃ NA EDUCAÇÃO BÁSICA: AS
CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES NO ENSINO DE HISTÓRIA**

**LAVRAS-MG
2022**

MATHEUS JERÔNIMO HENRIQUES LOPES

**FORMAÇÃO CIDADÃ NA EDUCAÇÃO BÁSICA: AS CONCEPÇÕES DOS
PROFESSORES NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Prof. Dr. Regilson Maciel Borges
Orientador

**LAVRAS-MG
2022**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Lopes, Matheus Jerônimo Henrique.

Formação cidadã na educação básica: : as concepções dos
professores no ensino de história. / Matheus Jerônimo Henrique
Lopes. - 2022.

86 p.

Orientador(a): Regilson Maciel Borges.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2022.

Bibliografia.

1. Educação para a cidadania. 2. Ensino de História. 3. Atuação
docente. I. Borges, Regilson Maciel. II. Título.

MATHEUS JERÔNIMO HENRIQUES LOPES

**FORMAÇÃO CIDADÃ NA EDUCAÇÃO BÁSICA: AS CONCEPÇÕES DOS
PROFESSORES NO ENSINO DE HISTÓRIA
CITIZEN FORMATION IN BASIC EDUCATION: THE CONCEPTIONS OF
TEACHERS IN HISTORY TEACHING**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Aprovado em 08 de março de 2022.

Dr. Paulo Henrique Arcas UFLA

Dr. Maria Eliza Nogueira Oliveira UNIFAL



Prof. Dr. Regilson Maciel Borges

Orientador

LAVRAS-MG

2022

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que me concedeu a vida até esse momento tão importante para a minha carreira acadêmica. Sou grato a minha família que sempre me incentivou e se orgulhou da trajetória que tomei, sem o apoio desse grupo, principalmente mãe e irmã, não seria a pessoa que sou hoje.

Agradeço imensamente a minha namorada Geovana, que sempre me apoiou em todas as minhas decisões, esteve ao meu lado, viu todas as dificuldades encontradas ao longo dessa trajetória de pesquisa e me auxiliou com sua experiência acadêmica também. Agradeço ao meu tio Donizete e meu pai Flávio, que hoje morando lá no céu, sempre se orgulharam de me ver estudando.

Agradeço ao professor Cleyton Antônio da Costa, orientador de graduação, no qual mostrou o quanto o ensino de História foi, é e sempre será importante em nossas vidas. Ao professor Regilson Maciel Borges pelas orientações no percurso do mestrado, que com toda sua calma, inteligência e persistência, me apoiou e orientou-me da melhor maneira possível.

Agradeço à professora Maria Eliza Nogueira e ao professor Paulo Henrique Arcas por aceitarem compor a minha Banca de Qualificação e também por estarem presentes na Banca de Defesa, na qual puderam contribuir muito para o andamento e formulação da pesquisa. Acredito que ouvir profissionais com experiências nos auxiliam no crescimento tanto profissional, quanto pessoal.

Por fim, agradeço a oportunidade de fazer parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras e aos professores que fazem parte do programa, que através das aulas, discussões, críticas e ensinamentos trouxeram novas perspectivas para minha carreira profissional.

RESUMO

A História, como disciplina escolar, possui um papel fundamental na articulação de saberes inerentes à relação do passado junto ao presente. Fenômeno esse, que conta com recursos como o livro didático, um instrumento que tem como desafio contribuir com a formação do estudante. A questão da formação para a cidadania está presente na Carta Constitucional de 1988, entendida como participação ativa e consciente do indivíduo na sociedade. Considerando os aspectos apresentados, o objetivo dessa pesquisa é analisar como o ensino de História, o livro didático e a prática docente nesta disciplina contribuem para o processo de formação cidadã dos estudantes, observando se é trabalhada a dimensão que a educação tem na construção de uma sociedade igualitária, participativa e com acesso aos mesmo direitos e deveres. A partir disso, a problematização da pesquisa é entender de que maneira o ensino de História e a atuação docente desta disciplina têm contribuído para a formação cidadã dos estudantes na educação básica. A pesquisa justifica-se através da importância que a disciplina de História tem para a formação do próprio estudante perante o seu meio, um aparato para compreender-se melhor como sujeito que está em formação da sua própria identidade e que dará sentido ao seu conhecimento de mundo, no qual o professor se torna mediador deste processo. Nosso estudo se caracteriza como uma pesquisa de abordagem qualitativa, tendo como procedimentos para a coleta de dados a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e entrevistas aos docentes da disciplina de História da rede pública de ensino, que atuam no ensino fundamental da Escola Estadual Mendes de Oliveira, situada na cidade de Congonhal, estado de Minas Gerais. Os resultados da pesquisa apontaram que o papel do professor é cada vez mais fundamental no processo de ensino-aprendizado, considerando a contribuição para formação cidadã dos estudantes. Além disso, foi perceptível que as políticas públicas que se materializam em documentos reguladores e materiais didáticos não cumprem total precisão para o apoio docente. Em decorrência dos resultados da pesquisa foi proposto como produto educacional um curso integrando uma dinâmica no processo da construção de conhecimentos e mecanismos capazes de desenvolver a formação profissional e pessoal do docente.

Palavras-chave: Educação para a cidadania; Ensino de História; Livro didático; Atuação docente.

ABSTRACT

History as a school subject has a fundamental role in the articulation of inherent knowledge about the relationship between the past and the present. This phenomenon, which has resources such as the textbook, an instrument whose challenge is to contribute to the formation of the student. The issue of training for citizenship is present in our Constitutional Charter of 1988, understood as the active and conscious participation of the individual in society. Considering the aspects presented, the objective of this research is to analyze how the teaching of History and the History textbook contributes to the process of citizen formation of the students, observing if the dimension that education has in the construction of an egalitarian, participatory society is worked on. and with access to the same rights and duties. From this, the questioning of the research is to understand how the teaching of History and the teaching performance of this discipline have contributed to the citizen formation of students in basic education. The research is justified by the importance that the discipline of History has for the formation of the student himself in front of his environment, an apparatus to better understand himself as a subject who is in the formation of his own identity and that will give meaning to his knowledge of world in which the teacher becomes the mediator of this process. Our study is characterized as a research with a qualitative approach, having as procedures for data collection bibliographic research, documental research and the use of interviews with teachers of the discipline of History in the public school system, who work in the elementary school of the School Mendes de Oliveira State, located in the city of Congonhal, state of Minas Gerais. The research results showed that the teacher's role is increasingly fundamental in the teaching-learning process, considering the contribution to the citizen formation of the students, in addition, it was noticeable that public policies that materialize in regulatory documents and teaching materials do not fully comply with precision in teaching support. As a result of the research results, a course was proposed as an educational product, integrating a dynamic in the process of building knowledge and mechanisms capable of developing the professional and personal training of teachers.

Keywords: Education for citizenship; History Teaching; Textbook; Teaching performance.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - Eixos temáticos presentes nos PCNs de História.....	27
Quadro 2 - Eixos temáticos presentes nos PCNs de História.....	27
Tabela 1 – Dados quantitativos das produções selecionadas	39
Quadro 3 – Detalhamento dos trabalhos selecionados	40
Quadro 4 – Referências teóricas mais utilizadas	42
Quadro 5 – Categorização do material selecionado	43

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I – O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO CIDADÃ	18
1. A história do livro didático no Brasil	18
1.2 Ensino de História no Brasil: PCN’s, DCN’s e BNCC atual	26
1.3 Discussão sobre cidadania no ensino de História: teoria que leva à prática	34
CAPÍTULO II - A DISCUSSÃO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA NO LIVRO DIDÁTICO: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	39
2. Mapeamento da produção selecionada	39
2.1 Análise de conteúdo das produções encontradas	43
2.2.1 Formação para cidadania	44
2.2.2 Ensino de História	47
2.3.3 Livro Didático de História	52
CAPÍTULO III - A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE LIVRO DIDÁTICO, CIDADANIA E ENSINO DE HISTÓRIA	53
3. Análises dos dados qualitativos	54
3.1. Diálogos e percepções: questões sobre o livro didático de História	55
3.2 Diálogos e percepções: a formação para a cidadania	61
3.3. Diálogos e percepções: o Ensino de História	65
4. Ensino de História, livro didático e prática docente na formação cidadã dos estudantes – uma proposta de interação	69
4.1 Justificativa	70
4.2 Descrição da proposta	70
4.3 Período de realização das atividades	72
4.4 Resultados esperados	73
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS	79
APÊNDICE A	82
ANEXO A	84

INTRODUÇÃO

A questão da formação para a cidadania está presente em nossa Carta Constitucional de 1988, que declara em seu artigo 205 "[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988, on-line), consistindo, portanto, em uma participação ativa e consciente do indivíduo na sociedade.

Tendo em vista que a responsabilidade para a formação do sujeito passa por três fatores que compõem a sociedade, conforme disposto no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, compreende-se que a educação escolar tem papel fundamental nesse processo formativo. Na relação entre família, escola e sociedade, a escola toma um papel de ser mediadora desse processo, considerando suas funções sociais sobre as novas gerações.

Para iniciar a proposta das análises, é pertinente que fazer uma reflexão do que é ser um cidadão, ou seja, que definição pode-se formular para o conceito de formação para a cidadania? Segundo Deon e Callai (2018, p. 40), essa “questão fundamental está conectada com a formação dos sujeitos críticos e reflexivos para o mundo atual”, e nesse sentido, entende-se como o “(re) conhecimento do outro, do respeito à pluralidade cultural e da defesa do fortalecimento da democracia” (FONSECA; SILVA, 2010, p. 18).

Nessa perspectiva, ser um cidadão é ter plena consciência de seu papel na sociedade, sendo um sujeito ativo, participativo, tanto na questão social quanto na política, e em ações e programas que busquem atender às demandas sociais existentes. Assim, a escola possui um papel fundamental na preparação dos estudantes para essas ações, deve ser capaz de inseri-los nesse processo através da escolarização. São aspectos que estão presentes na prática pedagógica dos professores, como a condução entre o ensino e os estudantes, que perpassa o livro didático, materiais de apoio, relacionamento cultural. Portanto, entender isso se torna fundamental na compreensão de como a educação está contribuindo para a formação dos jovens.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, corrobora com essa ideia ao afirmar quanto aos princípios e ideais que a educação tem na vida em sociedade do sujeito. Legitimar ser cidadão em uma sociedade democrática é ter acesso aos mesmos direitos e deveres, tomando a educação como uma dimensão política, na qual prepara e auxilia o estudante, por meio do conhecimento autônomo e crítico, do desenvolvimento de responsabilidades, do respeito às diversidades culturais, religiosas e políticas, além da

valorização do patrimônio sociocultural, o reconhecimento dos direitos e a capacidade de mobilização para garanti-los.

Nessa perspectiva, a atuação consciente concretiza esses fenômenos, no entanto, há falhas nesse pleno desenvolvimento, no que se refere ao papel da escola em contribuir para uma sociedade mais igualitária, democrática e com respeito às pluralidades, limitando-as somente nos discursos e não na efetividade das ações (DEON; CALAI, 2018). Essas falhas também se refletem no desenvolvimento do trabalho docente, na medida em que as políticas educacionais se mantêm no campo teórico sem atingir efetivamente o conhecimento dos professores, e essa dificuldade será explícita no decorrer da pesquisa.

Nesse sentido, consideramos as aulas de História como um contributo, que toma um papel estratégico na formação cidadã dos estudantes em conformidade com cada contexto da conjuntura histórica, conforme ressalta Guimarães (2017):

Cabe à história e às demais ciências humanas que compõem a base comum curricular assumir seu lugar e seu papel formativo nos processos de ensino e aprendizagem, educando as novas gerações ancoradas nos princípios e diretrizes da educação republicana e democrática em nosso país: igualdade, solidariedade, liberdade, pluralismo e respeito. Desse modo, terá sentido o tripé de finalidades: o desenvolvimento pleno do educando, a formação para o exercício da cidadania, a vida em sociedade e o mundo do trabalho (GUIMARÃES, 2017, p. 76).

Em se tratando das aulas de História, é pertinente o conhecimento histórico para entender melhor a realidade social. A escola e a educação, muitas vezes, são um instrumento da qual os professores precisam para irem além de uma estrutura institucional, promovendo, portanto, uma reflexão crítica sobre a teoria e prática. O estudo entre o passado e o presente se constitui de uma maneira em que o aluno possa se inserir na prática cotidiana, com um outro olhar acerca das diversidades de acontecimentos que abrangem também bens materiais e culturais. Logo, o estudo é relevante pelo fato de que a educação perpassa os muros do ambiente escolar, trabalhando para que o estudante seja um sujeito ativo, participativo e crítico perante o seu meio, e com isso, as aulas de História contribuem muito para que esses fatores possam ser aplicados no cotidiano. No entanto, há de considerar que na matriz curricular das escolas existem diversas disciplinas e para cada uma há um(a) professor(a) diferente, nesse sentido, o trabalho para com a formação do estudante precisa estar alinhado para não sobrecarregar somente uma disciplina ou somente um professor.

A educação é um fator político, pois ao longo do tempo, o ensino de história passou por variações sociais e políticas, legitimando o ensino em concordância com a legislação em vigor

na sociedade. Justificando essa afirmação, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2018, apresentou, através de seu edital, variações acerca do ensino proposto, refletindo na elaboração dos livros didáticos (BARROS, 2019). Sabe-se que a maioria das escolas agregam diversos recursos educacionais, dentre eles está o livro didático, que se constitui “um dos principais veiculadores de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros com acesso à educação escolar básica na rede pública de ensino” (GUIMARÃES, 2015, p. 91).

Ademais, tal material apresenta uma lógica mercadológica, seguindo normas curriculares, através das avaliações e contribuições dos órgãos públicos. O livro possui diversas influências, pelo fato de não ser elaborado somente por uma pessoa, mas um grupo que apresenta diferentes técnicas e estratégias políticas. Sendo assim, é pertinente analisar essa relação que possui o livro didático juntamente com a prática docente, cujo foco dessa pesquisa recai sob ensino de história. Visto que a educação se baseia em um diálogo entre políticas educacionais, escolas, professores, gestores e comunidade, visando a formação do estudante dentro e fora da sala de aula.

Nesta pesquisa, será ainda explicitado um pouco sobre as políticas e programas governamentais, que ao longo do tempo se articularam na manutenção do sistema educacional, que rege a formação do estudante e a ação do docente. E isso se faz presente mediante a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), passa pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) e atualmente é regida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Esses são exemplos de políticas públicas que assumem um papel de controle e orientação do fazer pedagógico docente, e que no decorrer do tempo se alteram. A exemplo disso, Tamanini e Noronha (2019) realizaram uma análise comparativa no ensino de história sobre o tema escravidão em períodos distintos, justificada pela necessidade de identificar mudanças curriculares em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), junto a ação docente e demais recursos pedagógicos, neste caso, o livro didático. Os resultados obtidos no estudo dos autores identificam possíveis lacunas quanto à temática explicitada no material, fazendo com que a ação docente tenha como função complementar outras fontes que dialoguem com o que foi proposto no material reforçando o conteúdo ou desconstruindo.

A BNCC tem como objetivo nortear e regular o ensino e desenvolver normas de acordo com as propostas curriculares, no entanto, há algumas observações a serem levadas em conta para o debate acerca desse documento. A última versão da Base, aprovada em 2017, foi e está sendo alvo de algumas críticas legítimas no que se refere a forma como foi elaborada e como está sendo introduzida no sistema escolar. Sendo assim, “a aprovação desse documento, foi de

forma aligeirada, sem a parte correspondente ao Ensino Médio, e sem considerar as solicitações de diversos setores para a ampliação do debate” (OLIVERIA; CAIMI, 2021, p. 03). Nesse sentido, segundo Franco, Silva Junior e Guimarães (2018, p. 1032),

[...] a BNCC cumpre um papel radical de regulação externa, pois determina o que será ensinado (os conteúdos), como será ensinado (as metodologias), quando (a ordenação do tempo escolar), o que e como será avaliado, enfim o que deve e pode ser ensinado e aprendido.

Quando se trata de uma ampliação do debate, espera-se um envolvimento dos diversos profissionais da educação que, inspirados em suas práticas, pudessem proporcionar ideias e incentivos pertinentes que legitimassem as políticas públicas da educação. Essa ideia se faz notória na introdução deste documento, na medida em que a “[...] BNCC depende do funcionamento adequado do regime de colaboração para alcançar seus objetivos. Sua formulação [...] contou com a participação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, depois de ampla consulta pública à comunidade educacional e à sociedade” (BRASIL, 2018, online). É perceptível um paradoxo quanto à participação democrática efetiva dos profissionais da educação ao documento discutido em questão.

Após a realização do I Seminário Interinstitucional em 2015 para discutir o texto e a implementação da Base, a divulgação da primeira versão deste documento foi aberta à consulta pública, com o intuito de receber contribuições da sociedade civil e instituições científicas. De acordo com Franco, Júnior e Guimarães (2021, p. 1018), “no processo de elaboração eclodiram conflitos e disputas teóricas e políticas entre a equipe e os gestores do Ministério, e agente externos [...]”. Algumas contraposições entre esses grupos se farão presente no decorrer da pesquisa, principalmente no que se refere ao ensino de História.

A medida em que se criam políticas que irão regular o ensino, afeta-se diretamente os profissionais que atuam nas escolas, e assim surge a emergência de prepará-los da melhor forma possível para um bom entendimento deste documento, no entanto esse fenômeno não acontece como deveria ser na prática, ocasionando docentes reféns dessa regulação.

Diante de tantas ações, mudanças e permanências vinculadas aos programas que conduzem a educação e seus materiais, considero um passo importante dado na área educacional em relação aos livros didáticos, a distribuição gratuita dos livros de História para os estudantes do ensino médio, que se deu a partir do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do ensino fundamental e médio.

Segundo Guimarães (2015, p. 101), esse programa se assimila com os demais em sua forma de execução, contendo “[...] lançamento dos editais; inscrição das editoras; triagem/avaliação dos livros, elaboração e divulgação dos guias; escolha dos livros pelas

escolas; aquisição; produção; distribuição e recebimento dos livros pelas escolas públicas de diferentes lugares do Brasil”.

No que diz respeito ao livro didático, a história não é diferente. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi se regulando à medida em que a Base Nacional Comum Curricular foi homologada e “[...] recebeu aportes que definiram e redefiniram os diversos editais que normatizaram a produção dos livros didáticos no país nas últimas décadas” (OLIVERIA; CAIMI, p. 4, 2021).

Nesse sentido, pode-se observar que a homologação da base não se atentou aos trabalhos que vinham sendo realizados pelos autores dos livros didáticos, pois segundo os autores Franco, Silva Júnior e Guimarães (2018, p. 1028):

O primeiro edital do PNLD da “era base” foi publicado em julho de 2017, ou seja, antes da homologação da BNCC que ocorreu em 20 de dezembro de 2017, constringendo autores e editores a (re) elaborarem, adaptarem as coleções, de acordo com um Documento de política pública em processo de elaboração e discussão.

Esse material orienta a prática de ensino dos docentes e sua elaboração, edição e escolha configura todo o trabalho pedagógico. Muitas vezes, o livro didático é visto como único aparato para o ensino, um dos únicos métodos que norteiam a condução das aulas, no entanto há limitações quanto a isso. Alguns livros didáticos que chegam nas escolas não atendem todos os requisitos que os professores acham pertinentes e suficientes a serem introduzidos aos estudantes, complementando suas aulas com outros tipos de materiais. Desse modo, as fontes utilizadas são essenciais nesse processo.

As aulas de História, junto ao livro didático, tomam um papel estratégico na formação cidadã dos estudantes em conformidade com cada contexto da conjuntura histórica (TAMANINI; NORONHA, 2019). É preciso cuidado quanto a isso, pois a restrição a esse material não possibilita um real entendimento das temáticas analisadas, restringindo a formação completa do sujeito (MOREIRA; COELHO; SANTOS, 2014). Essa afirmação se faz presente na medida em que se entende como o professor atua e como sua prática é respaldada ou não pelas políticas educacionais.

O livro didático de História propõe diversas temáticas da conjuntura histórica, composto por imagens, textos, mapas, charges, pinturas e atividades. Há de se averiguar se esses conteúdos pedagógicos atentam para uma aprendizagem efetiva do estudante, compreender se:

[...] os alunos terão oportunidade de fazer comparações, identificar as semelhanças e diferenças entre os acontecimentos, estabelecer relações entre situações históricas ou entre a série de documentos expostos no final ou intercalados nos capítulos e indicar outras obras para leitura, fornecendo pistas

para a realização de pesquisa em outras fontes de informação (BITTENCOURT, 2008, p. 316).

Se faz necessário uma mediação através do professor (a) para repassar, de uma forma didática, todo conteúdo proposto no livro. A partir disso, a problematização da pesquisa aponta o seguinte questionamento: de que maneira o ensino de História e a atuação docente desta disciplina têm contribuído para a formação cidadã dos estudantes na educação básica?

O objetivo geral de nossa pesquisa é analisar como o ensino de História e o livro didático de História contribui para o processo de formação cidadã dos estudantes, observando se é trabalhada a dimensão que a educação tem na construção de uma sociedade igualitária, participativa e com acesso aos mesmo direitos e deveres.

São nossos objetivos específicos: entender como o professor de história faz uso ou não do livro didático; compreender como as políticas educacionais foram legitimadas ao longo do tempo e sua execução a partir do entendimento do professor de História; e analisar as concepções de cidadania e como são relacionadas com o ensino de História a partir das percepções dos professores.

A pesquisa justifica-se na importância que o ensino de História tem para a formação do próprio estudante perante o seu meio, um aparato para compreender-se melhor como sujeito que está em formação da sua própria identidade e que dará sentido ao seu conhecimento de mundo. A disciplina de História traz como material de apoio o livro didático, além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que orienta o ensino desta disciplina para o ensino fundamental e médio, tem como objetivo a formação, a noção e a promoção para a cidadania. Assim, torna-se pertinente compreender essa dimensão, que está presente em muitas práticas pedagógicas realizadas pelos docentes em História.

Partindo da reflexão dos objetivos, nosso estudo se caracteriza como uma pesquisa de abordagem qualitativa. Segundo Flick (2009, p. 37), “a pesquisa qualitativa dirige-se a análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”. Ao selecionar os participantes, tal abordagem busca refletir sobre as práticas, interações e experiências da realidade, a partir dos conhecimentos de cada profissional que atua na escola, ou seja, como iremos interagir com pessoas e realizar entrevistas, variadas questões subjetivas podem aparecer.

Diante desses encaminhamentos, “os métodos de pesquisa precisam ser interpretativos da realidade e ocorrem pela interação das pessoas, porque tanto o pesquisador como os envolvidos na pesquisa – nossos interlocutores – são sujeitos ativos e únicos” (MARTINS, 2015, p. 20).

A primeira etapa da pesquisa se fez a partir de um levantamento bibliográfico, com os descritores: ensino de história, formação cidadã e livro didático, que foi realizado em base de dados de periódicos: CAPES, Google Acadêmico, Portal Educa, Scielo.org, bases de teses e dissertações, repositório Institucional da Universidade Federal de Lavras (UFLA), Biblioteca Virtual Pearson e em anais de eventos da área de História.

Sendo um passo inicial importante para o estudo, a pesquisa bibliográfica, segundo Boni e Quaresma (2005, p. 71), “é um apanhado sobre os principais trabalhos científicos já realizados sobre o tema escolhido e que são revestidos de importância por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes”. Dessa forma, nosso intuito com a revisão foi buscar conhecer a produção científica sobre o tema ensino de história e a possível relação com a questão da cidadania, mediante a prática docente juntamente com o livro didático no contexto escolar.

O segundo passo da nossa pesquisa se constituiu na realização de uma análise dos estudos de autores que são fundamentais para a compreensão da temática proposta, fazendo-se presente em suas obras e pesquisas (BITTENCOURT, 2008; GUIMARÃES, 2015; ARROYO, 2010; PINSKY, 1998; STAMATTO, 2010). Essa análise se constitui no referencial teórico que sustenta a presente pesquisa, trazendo para a discussão ideias e concepções que são inerentes perante a temática proposta e contribuirão para a formalização do estudo, bem como para as análises do material didático e do seu uso pelos professores participantes da pesquisa.

O terceiro passo foi a aplicação das entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE A) que foram empregadas aos docentes da disciplina de História de uma escola da rede pública de ensino, localizada em uma cidade na região do sul de Minas Gerais. A princípio, foram convidados todos os docentes que ministram a disciplina nessa escola, e a realização das entrevistas desse deu de acordo com a aceitação de cada professor(a), aos quais apresentamos os objetivos da pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO A).

Os objetivos das entrevistas foram compreender a prática pedagógica dos professores de História em relação a formação cidadã e como o livro didático pode ou não contribuir para esse acontecimento. Além disso, foi possível entender como esses docentes se relacionam e entendem as políticas públicas em relação aos programas que norteiam a educação brasileira.

Segundo Boni e Quaresma (2005, p. 72), “a entrevista como coleta de dados sobre um determinado tema científico é a técnica mais utilizada no processo de trabalho de campo. Através dela, os pesquisadores buscam obter informações, ou seja, coletar dados objetivos e subjetivos”. Cabe ressaltar que o projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em

Pesquisa com Seres Humanos (COEP) da Universidade Federal de Lavras (UFLA), obtendo o parecer favorável para sua realização, conforme parecer número 4.529.634.

A etapa final do processo foi a análise e interpretação dos dados a partir do que foi coletado, tanto no material bibliográfico e documental quanto nas entrevistas. Nesse sentido, segundo Gomes (2009, p. 80), “ao analisarmos e interpretarmos informações geradas por uma pesquisa qualitativa, devemos caminhar tanto na direção do que é homogêneo quanto no que se diferencia dentro de um mesmo meio social”, ou seja, através do segmento da pesquisa devemos considerar a diversidade, crenças, opiniões e valores que constituem as singularidades em uma dimensão sociocultural do âmbito escolar.

Essa dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro capítulo faz uma análise conceitual, e traz para o debate referências da literatura, pesquisadores renomados da área que atende o ensino de História, livro didático e cidadania. O capítulo se divide em três seções, que discutem a história do livro didático no Brasil, o ensino de História no Brasil, compreendendo em linhas gerais os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, traz discussões sobre cidadania no ensino de História.

O segundo capítulo apresenta os resultados de um levantamento bibliográfico de trabalhos que debatem sobre a temática referida, relacionando ideias de autores que convergem para uma melhor reflexão sobre a relação entre ensino de História, livro didático e formação para cidadania. O capítulo referido foi dividido em três seções. A primeira destaca a metodologia utilizada, justificando como esse método pode ser útil na busca de um conhecimento da produção científica. A segunda seção apresenta os resultados e discussões acerca das análises dos materiais encontrados, no qual foi feito um mapeamento das produções selecionadas, com objetivo de possibilitar o conhecimento científico de estudos dos autores que debatem sobre o tema. Na terceira seção são apresentados os dados quantitativos, o detalhamento dos trabalhos encontrados e as referências teóricas mais utilizadas pelos materiais coletados, pela qual foi possível formar categorias e subcategorias através de uma revisão sistemática.

O terceiro capítulo apresenta análises das entrevistas com os professores de História que são efetivos em uma escola da rede estadual de ensino de Minas Gerais. A composição desse capítulo está dividida em cinco seções, na qual a primeira fundamenta a metodologia de análise. Na segunda, terceira e quarta seções são trabalhadas as respostas dos professores a partir de questões inspiradas pelas categorias e subcategorias presentes no capítulo dois. Para encerrar o capítulo, a quinta seção apresenta uma proposta de interação como produto educacional, que será realizado com os professores entrevistados.

E por fim são apresentadas as considerações finais, expondo os resultados e fazendo um apanhado geral de como a pesquisa foi tomando forma até concluirmos com as análises das respostas que os professores proporcionaram para o fechamento das apreciações.

CAPÍTULO I – O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO CIDADÃ

Para compreender a temática proposta por nossos objetivos, é importante se atentar à história e percurso que o livro didático se fez presente no contexto educacional brasileiro. É notório que vários programas políticos foram criados e extintos para a manutenção desses materiais. Assim, o objetivo do capítulo é trazer para a discussão essa trajetória instaurada por permanências, rupturas e discursos que permeiam a prática cidadã acerca desse importante material de difusor do conhecimento.

O capítulo se divide em três estruturas, discutindo a história do livro didático no Brasil, o ensino de História no Brasil, compreendendo em linhas gerais os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, há também discussões sobre cidadania no ensino de História. Nesse sentido, o referencial teórico será a sustentação para observarmos e analisarmos essas temáticas.

1. A história do livro didático no Brasil

O livro didático, conhecido também com manual didático, é uma das principais ferramentas de transmissão de conhecimentos, considerado uma cultura escolar que abarca o sistema de ensino. Considerando a existência livros didáticos no Brasil, a ideia de um controle produtivo e ideológico se parte de uma política pública remetida ao contexto do Estado Novo, “a partir desse período, se desenvolve no Brasil, uma política educacional, consciente, progressista, com pretensões democráticas e aspirando a um embasamento científico” (FREITAS; MOTTA; COSTA, 1987, p. 10).

O objetivo era legitimar um ensino e aprendizado que tomaria forma de uma nacionalidade, ou seja, o livro didático foi peça fundamental na estratégia de cultivar uma normatização do contexto político, garantir o progresso econômico e o controle dos movimentos reivindicatórios, pois, nesse período autoritário, a intenção, junto a elaboração dos livros, era controlar os conteúdos a serem trabalhados no âmbito educacional, focando em um currículo instrumental, além de promover questões ideológicas, de valores que eram vivenciados naquela época.

Nesse contexto, surgiu a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, composta por membros indicados pelo governo federal para analisar e indicar livros didáticos, além de estimular concursos visando

novas produções nacionais. Essas indicações eram feitas a partir de designações do presidente da república, e as pessoas selecionadas deveriam ter um “[...] preparo pedagógico e reconhecido valor moral [...]”, além de não possuírem “[...] nenhuma ligação de caráter comercial com qualquer casa editora do país ou do estrangeiro (BRASIL, 1938).

Nesse sentido, percebe-se o que foi mencionado anteriormente, no que diz respeito em utilizar valores morais e ideológicas tanto na elaboração dos materiais didáticos quanto na seleção de sujeitos que iriam formular suas políticas, portanto, há um controle que precisa ser notado e problematizado.

O processo de difusão acerca das sínteses produzidas pelo livro didático acompanha critérios políticos. É notório no período governado pelo presidente Getúlio Vargas, junto a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) que a implementação e produção desse material trazia consigo intenções ideológicas.

Nessa perspectiva, de acordo com Selva Guimarães (1993, p. 141), o livro didático poderia tornar-se “[...]o canal privilegiado para a difusão e imposição de uma história excludente, reprodutora por excelência da memória oficial da nação”. Há de observar representações impostas de como o ensino deveria formar o cidadão daquela época, buscando um sentimento nacionalista que pudesse se identificar com a história brasileira.

Esse processo se estende até os dias atuais, visto que a indústria editorial brasileira cresceu através do subsídio vindo do governo. Entretanto, salve-se obras didáticas em que as ideologias são contrárias àquelas consideradas dominantes, impostas pelos sujeitos que escolhem quais conhecimentos devem ser sistematizados.

Desde então, políticas pautadas na sua produção e distribuição foram sendo criadas (BRASIL, 1938). As primeiras atribuições estabelecidas por esse documento ao livro didático predominavam sua elaboração e utilização no capítulo I desse decreto:

Art. 1º É livro, no país, a produção ou a importação de livros didáticos.

Art. 2º Para os efeitos da presente lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe.

§ 1º Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares.

§ 2º Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula (BRASIL, 1938).

Desde sua origem até os dias atuais, os livros didáticos têm passado por mudanças em suas políticas. Analisando a cronologia consolidada pelo MEC, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o qual está vinculado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), iniciou-se em 1929, no qual o Estado criou órgãos para estabelecer as políticas

legitimadoras no que se refere à produção, formas de execução e circulação desse material no Brasil.

Sendo assim, um órgão específico criado foi o Instituto Nacional do Livro (INL), que teve como objetivo a expansão de bibliotecas pelo território nacional, edição de obras literárias, elaboração de enciclopédias e produção de dicionários nacionais. Esse órgão, coordenado pelo Ministério da Educação (MEC), estruturou-se em subdivisões que assumiriam a coordenação desse material, no intuito de planejar atividades, formular convênios com instituições que legitimassem a produção e distribuição. Dentro dessa linha, vários programas foram implementados e substituídos, entretanto, deve-se analisar as intenções e objetivos que cada um obteve.

Além do INL, foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), criada no ano de 1938, “[...] estabeleceu a primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no país, e em 1945, foi consolidada a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático” (GUIMARÃES, 2015, p. 93).

A criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED) estabeleceu-se, a partir de um convênio, no dia 06 de janeiro de 1967, e se formou a partir da união entre o Ministério da Educação (MEC), o Sindicato de Editores de Livros (SNL) e a Agência Norte Americana para o desenvolvimento Internacional (USAID). Esse acordo tinha como intuito legitimar um aumento na produção de livros didáticos gratuitos para os estudantes brasileiros em um período curto de três anos, além de propor a criação de bibliotecas e cursos de treinamento para educadores em todos os níveis educacionais.

Em 1971, a COLTED foi extinta, dando espaço para uma nova política, ou seja, um novo programa conhecido como Programa do Livro Didático (PLID), porém, as demandas desse material ficaram na competência do Instituto Nacional do Livro (INL), principalmente no que se refere aos recursos financeiros existentes que eram alocados a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (FREITAS; MOTTA; COSTA, 1987).

Neste mesmo ano, houve a reforma educacional em que, de acordo com Guimarães (2015, p. 94), “[...] houve uma adoção em massa de livros didáticos, incentivada pelo Estado e pela indústria editorial brasileira, em plena expansão, por meio de incentivos estatais”, nesse período, “o livro didático assumiu, assim, a forma do currículo e do saber histórico nas escolas”.

Ressalto que, nesse contexto, decorrente da democratização brasileira no final do século XX, os conteúdos se tornaram explicações históricas institucionalizadas, que perpassam escolhas, legitimadas de acordo com critérios políticos vigentes. Diante disso, Guimarães

(2015) percebe uma lógica de didatização entre o processo de escolha ou não de conteúdos, na qual afirma que:

[...] no final dos anos 1970 e no início dos anos 1980, o movimento de ampliação das pesquisas históricas e do repensar do ensino foi acompanhado por um processo de mudanças nas relações entre a indústria cultural e as instituições educacionais produtoras de conhecimento. A indústria editorial, em grande medida, passou a participar ativamente do debate acadêmico, adequando e renovando os materiais, aliando-se aos setores intelectuais que, para se estabelecerem na carreira acadêmica, cada vez mais dependiam da mídia, das publicações (GUIMARÃES, 2015, p. 98).

Ademais, pode-se observar outras políticas relacionadas ao material como o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) e também o programa que perdura, conhecido como Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), voltado para o ensino público, alfabetização infantil e distribuição de livros gratuitos (FREITAS; RODRIGUES, 2008).

Além de ser um dos instrumentos escolares que englobam o ensino e direciona a prática docente, o livro didático se insere num sistema de valores morais e econômicos, o qual, exerce um papel na cultura mercadológica e ideológica. Assim, por ter se tornado uma mercadoria no campo editorial, o interesse econômico surge em detrimento ao interesse do Estado como agente controlador, que compra e coordena esse produto. Esse fenômeno será legitimado com investimentos do Ministério da Educação em políticas públicas vinculados aos programas criados para realizarem certos monitoramentos no sistema educacional.

Através disso, algumas pesquisas (BITTENCOURT, 2003; GUIMARÃES, 2015) visam compreender esse material em certos aspectos singulares. O livro didático, como fonte de pesquisa, pode estabelecer caminhos diferentes, ou seja, metodologias que realizam uma análise de conteúdo, observando o tratamento com certos grupos sociais, ausências e estereótipos ou metodologias que englobam os tratamentos subjetivos que vão desde a elaboração, editoração, escolha ou não do uso em sala de aula na atividade de cada docente.

O livro didático se instaurou na rede pública de ensino, exercendo sua influência na educação escolar básica, tendo em vista conteúdos que relacionam conhecimentos sistematizados e que contemplam a necessidade de cada faixa etária proveniente às temáticas selecionadas, aprimorando o conhecimento histórico de uma forma didática.

De acordo com os estudos de Guimarães (2015), no Brasil, observou-se que houve um aumento na frequência com que os livros foram sendo lidos, se tornando um dos principais gêneros influenciadores entre os leitores brasileiros, de fato, justificando-se pelo fácil acesso

com que esse material alcança. Conforme ressalta Guimarães (2015, p. 95), “houve um crescente apoio do Estado à indústria editorial e a massificação do livro didático no Brasil.

O livro didático tornou-se uma das mercadorias mais vendidas no campo da indústria editorial, e o governo, um dos maiores compradores de livro”. Desse modo, o campo editorial tornou-se responsável em estabelecer publicações que atendessem as demandas dos programas curriculares nas variadas disciplinas.

Podemos inserir esse material dentro da lógica do mercado capitalista, pois se torna um produto cultural, cuja função visa atender aos interesses de normatizar e manter um controle político-ideológico. Para legitimar os interesses, o estado capitalista visa a escola como difusora e produtora de conhecimento. A consequência disso se faz na massificação do ensino, que no Brasil começou a dar passos entre os anos 1970 e 1980, devido as demandas por vagas escolares.

Segundo Munakata (2012, p.59) “[...] a expansão da escolarização amplia o público leitor de livros, e a existência deles – em particular, os destinados especialmente à escola – possibilita a própria escolarização da sociedade”. Desse modo, houve um número grande de pessoas escolarizadas, que para atender essa demanda precisava-se ampliar, com melhores condições, os produtos e espaços educacionais. Conforme ressalta Guimarães (1993, p. 137), “a partir desse período, o Estado impulsionou a indústria cultural vinculando-a diretamente ao processo de ‘democratização’, ampliação ou massificação do ensino”.

Nota-se idas e vindas de programas governamentais que buscam, no decorrer do tempo, ampliar políticas educacionais, e isso é explícito quando se trata de políticas acerca dos materiais didáticos. São mudanças e permanências que formulam um percurso legitimador de intervenção política e econômica, tais como o processo de produção em larga escala, a instituição de comissões avaliadoras, universalização sobre a distribuição, o processo de seleção de cada livro, na qual, a partir do editais de chamamento, eram destinados ao grupo das editoras e ao grupo das universidades públicas, com pesquisadores especialistas nas áreas de conhecimento, juntamente com docentes da educação básica, que por fim formulariam o Guia Nacional do Livro Didático.

Cabe notar que esse segundo grupo, formado por instituições públicas, foi extinto pelo Governo Federal para a realização da avaliação, substituído pelo Ministério da Educação com indicações de profissionais considerados técnicos. Compreende-se, em linha gerais, que todo processo de formulação de políticas públicas relacionadas à educação terá diversas formulações e reformulações, dependendo também dos agentes que estiverem no poder público.

No Brasil, podemos observar a ideia de mercado editorial relacionada a intervenção do Estado na mediação realizada pelo Programa Nacional de Livro Didático (PNLD), instituindo regras para sua elaboração, avaliação e distribuição. Desde então, este programa, em que o objeto principal é livro didático, tem como objetivo auxiliar a educação dos sujeitos em consonância a Constituição Federal de 1988, que ressalta em seu artigo 208, que o Estado deve garantir “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte e alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 1988, on-line).

No decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático, em que dispôs sobre sua execução e outras providências “[...] considerando os propósitos de universalização e melhoria do ensino de 1º grau, contidos no programa Educação para Todos”, além de considerar a necessidade de agenciar “[...] a valorização do magistério, inclusive mediante a efetiva participação do professor na indicação do livro didático” (BRASIL, 1985, online).

Mediante isso, foram instituindo artigos considerando propósitos e necessidades na universalização da educação. Ao todo, foram nove artigos, sendo que somente os quatro primeiros relacionam diretamente com as ações desse programa, conforme segue:

Art. 1º. Fica instituído o Programa Nacional do Livro Didático, com a finalidade de distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas de 1º Grau.

Art. 2º. O Programa Nacional do Livro Didático será desenvolvido com a participação dos professores do ensino de 1º Grau, mediante análise e indicação dos títulos dos livros a serem adotados.

Art. 3º. Constitui requisito para o desenvolvimento do Programa, de que trata este Decreto, a adoção de livros reutilizáveis.

Art. 4º. A execução do Programa Nacional do Livro Didático competirá ao Ministério da Educação, através da Fundação de Assistência ao Estudante - FAE, que deverá atuar em articulação com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Territórios, e com órgãos municipais de ensino, além de associações comunitárias (BRASIL, 1985).

Ao longo do tempo, esse programa sofreu vários conjuntos de ações que modificaram e ampliaram no que se refere a suas políticas. São notórias as mudanças formuladas, instituindo principalmente os objetivos e diretrizes desse programa. Sendo assim, no decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, sua denominação passou a ser Programa Nacional do Livro e do Material Didático, em que abrange diferentes materiais que darão apoio à prática educativa. É importante salientar que os objetivos do PNLD, de acordo com este decreto, mencionados no artigo 2º são:

I - aprimorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas de educação básica, com a conseqüente melhoria da qualidade da educação;

- II - garantir o padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas de educação básica;
- III - democratizar o acesso às fontes de informação e cultura;
- IV - fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes;
- V - apoiar a atualização, a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor;
- VI - apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Além disso, foram traçadas diretrizes a esse programa, em que no seu artigo 3º explicita:

- I- o respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;
- II- o respeito às diversidades sociais, culturais e regionais;
- III- o respeito à autonomia pedagógica das instituições de ensino;
- IV- o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; e
- V- a garantia de isonomia, transparência e publicidade nos processos de aquisição das obras didáticas, pedagógicas e literárias (BRASIL, 2017).

O PNLD deve seguir etapas e procedimentos como a inscrição, avaliação pedagógica, habilitação, escolha, negociação, aquisição, distribuição, monitoramento e avaliação, dentre as quais seriam todas executadas pelo FNDE. A responsabilidade pela política de execução deste programa era feita pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), no qual foi criada em 1983 com o intuito de unificar as principais ações assistenciais de encargo do Ministério da Educação e Cultura.

Com sua extinção, em fevereiro de 1997, a função de executar o PNLD ficou integralmente ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Assim, “o programa é ampliado e o Ministério da Educação passa a adquirir, de forma continuada, livros didáticos de alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª série do ensino fundamental público” (BRASIL, 1997).

É válido compreender que esses processos fazem parte de um reconhecimento da legitimidade que a escola tem na vida dos estudantes e dos professores que também são utilizadores desse material. Portanto, a produção didática brasileira se constituiu em forma de coleções, divididos entre o livro do professor e do estudante. Conforme ressalta Guimarães (2015, p. 100), de acordo com essa política:

[...] o MEC se comprometia a distribuir gratuitamente livros didáticos aos alunos de escola pública do ensino fundamental, sendo indicação dos livros feita pelas escolas. Os professores passam a avaliar, selecionar os títulos e solicitá-los ao governo federal, que por sua vez, comprava-os das editoras e os distribuía para todo Brasil. Outra mudança foi a política de reutilização do livro pelos alunos, o que significou a abolição do livro consumível ou descartável.

Neste sentido, pode-se observar mudanças em relação a produção e distribuição do livro didático. A partir da redemocratização do estado brasileiro e com o acesso maior à educação,

os programas educacionais ligados ao governo federal passam a ter uma atenção maior a esse material.

Em 1996, houve o primeiro lançamento do Guia dos livros didáticos, sendo um documento que trazia consigo resumos de obras aprovadas, que na teoria tinham o intuito orientar os docentes da educação básica no processo de escolhas das obras e nos seus trabalhos pedagógicos que seriam utilizados em sala de aula. De acordo com Bittencourt (2008, p. 319):

o Guia do livro didático, organizado pelo MEC para auxiliar o professor na seleção e escolha dos livros a ser adotados, refere-se sempre a esse material como *subsídio*, *suporte* ou *instrumento de apoio* às aulas, em situação semelhante à de outros países. Os livros didáticos merecem assim ser considerados e utilizados de acordo com suas reais possibilidades pedagógicas e cada vez mais aparecem como um referencial, e não como texto exclusivo, depositário do único conhecimento escolar posto à disposição para os alunos.

Esse *Guia* buscava salientar informações e orientações para que os profissionais da educação se sentissem fundamentados no processo de escolha, observando a conjuntura de suas atividades didáticas em conformidade com o projeto político pedagógico (PPP) da escola em que esses profissionais atuavam. Cabe problematizar sobre as reais possibilidades citadas pela autora (BITTENCOURT, 2008), vivemos em um país com uma ampla regionalidade e desigualdade, e isso se insere no âmbito educacional, pois o mesmo acesso para um grupo não será para o outro.

Para suprir essa necessidade de atender a todas as demandas sociais e culturais do país, ao longo da história de políticas educacionais, encontra-se a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997, que são diretrizes criadas pelo governo federal com objetivo de oferecer não somente vagas nas escolas, mas sim, uma educação de qualidade na orientação da prática docente do ensino público e privado. Sua criação se deu a partir do surgimento da Lei n.º 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), legitimando a responsabilidade do poder público sobre a educação.

Durante o período da redemocratização no Brasil, houve ajustes nos currículos escolares, sobretudo, após a fase ditatorial. Desse modo, nos primeiros anos de estudo, mediante a disciplina de História, os estudantes tinham um maior contato com conteúdos relacionados ao tempo e espaço, incluindo temáticas produzidas para da história local, destacando alguns métodos lúdicos para o melhor entendimento.

Após esse período escolar, no caso da quinta série em diante, os conteúdos eram mais concentrados e ministrados por especialistas da área. De fato, para Bittencourt (2008), a História

apresentada no livro didático daquele período apresentava uma linearidade de acontecimentos, pois os materiais:

[...] ao longo dos séculos XIX e XX, foram organizados de maneira que tivessem uma sequência linear, segundo a lógica cartesiana que conformava a estrutura da obra a capítulos, compostos de exercícios, perguntas, resumos e quadro cronológico que seguiam as “lições” (BITTENCOURT, 2008, p. 309).

Assim, os livros didáticos tinham como função ser um referencial para os estudos e para pais dos estudantes observarem o andamento e desempenho tanto de seus filhos, quanto de seus professores, pois, “um bom professor era o que, ao fim do ano, tinha concluído a tarefa de “dar todas as lições” do livro” (BITTENCOURT, 2008, p. 309).

Ao longo do tempo, os conteúdos e formas como são elaborados e repassados se alteram. No caso do ensino de história, as interpretações de fatos são inspiradas a partir de estudos históricos e sobre a bibliografia de grandes pesquisadores da área. Desse modo, para Bittencourt (2008), a historiografia necessita estar de acordo com as pesquisas científicas, promovendo assim conteúdos de qualidade para a elaboração do material didático.

Para se ter uma análise satisfatória do livro didático de História, a referida autora aconselha que é preciso “além da identificação dos valores e da ideologia de que é necessariamente portador, é preciso estar atento a outros três aspectos básicos que dele fazem parte: sua forma, o conteúdo histórico escolar e seu conteúdo pedagógico” (BITTENCOURT, 2008, p. 311).

1.2 Ensino de História no Brasil: PCN's, DCN's e BNCC atual.

Como analisado anteriormente, a adoção em massa do livro didático no Brasil foi legitimada pelo incentivo estatal e pela indústria editorial brasileira, tornando-se uma das mercadorias com maior venda nesse setor. Assim, instaurou-se suas características nos currículos e na elaboração do saber histórico escolar, e, no nosso caso, focado no livro didático de História.

Durante o século XIX, iniciava-se discussões sobre a construção de uma história nacional, assim, surgiram textos com tendências para uma História Oficial da nação brasileira. Nessas obras, o objetivo era elaborar uma história contendo narrativas que, nos dias de hoje são consideradas preconceituosas, e também com narrativas do ponto de vista europeu.

Muitos dos autores eram sócios do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e alguns secretários eram autores de livros didáticos (BITTENCOURT, 1993). No tocante a essa

questão, Azevedo e Stamatto (2010, p. 721) afirmam que “[...] o relato nos livros didáticos é linear. Batalhas e feitos históricos são frequentemente narrados e seus autores são de sexo masculino e de camadas superiores da sociedade econômica e política”. Portanto, ressalta-se, nessa perspectiva, que os primeiros passos dados no sentido de elaborar uma história registrada em livros didáticos se formularam e algumas vezes permanecem nas mãos de certos grupos.

Contextualizando o livro didático de História no ambiente educacional, pode-se notar diversos conteúdos tratados didaticamente, formalizando um saber histórico escolar. De fato, há uma necessidade de transpor os eventos históricos para os estudantes, passando por toda a história da humanidade. É possível observar esse fenômeno nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que regem, a partir de uma organização curricular, eixos temáticos sobre o que ensinar através dos conteúdos. Sendo assim, os eixos temáticos se dividem e subdividem da seguinte maneira:

Quadro 1 – Eixos temáticos presentes nos PCNs de História

QUATRO ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL		
Eixos temáticos	História local e do cotidiano	Localidade
		Comunidade indígena
	História das organizações populacionais	Deslocamentos populacionais
		Organizações de grupos sociais e étnicos
		Organização histórica e temporal

Fonte: PCNs (1998)

Quadro 2 – Eixos temáticos presentes nos PCNs de História

ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL		
Eixos temáticos	História das relações sociais, da cultura e do trabalho	Relações sociais, natureza e a terra
		As relações de trabalho
	História das representações e das relações de poder	Nações, povos, lutas, guerras e revoluções
		Cidadania e cultura no mundo contemporâneo

Fonte: PCNs (1998)

É notória uma diversidade de temas explorados a partir da disciplina na área do ensino de história, além disso, esse documento curricular promoveu outras temáticas conhecidas como temas transversais, que estabelecem sugestões para serem trabalhadas na área da ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo.

Os livros didáticos se tornaram um dos principais materiais responsáveis pela concretização de conteúdos, dentre os quais se legitimou um aparato para estudantes e professores. Assim, toda essa ampliação contempla variadas abordagens e metodologias no ensino de história na educação básica e o termo *cidadania* contempla um dos principais eixos temáticos da disciplina.

Um outro marco que a educação brasileira obteve ao longo do tempo foi a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), em particular no que diz respeito à Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Esse marco histórico se fez a partir da homologação, em 18 de maio de 2004, através do parecer 03/2204. Como afirma Guimarães (2015, p. 65), “em 2008, a lei federal n. 11.645 alterou novamente a LDB, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

De acordo com o documento que expõe as Diretrizes Curriculares Nacionais, “[...] ao analisar os dados que apontam as desigualdades entre brancos e negros na educação, constatase a necessidade de políticas específicas que revertam o atual quadro” (BRASIL, 2004, online). Sendo normas obrigatórias, as DCN's orientam as instituições de ensino a organizar, articular, avaliar e desenvolver propostas sobre a grade escolar e os currículos. Toda essa conjuntura se fez em conformidade a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996.

Atualmente, o Brasil conta com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sendo um documento normativo, ele define algumas competências e habilidades básicas que o estudante precisa desenvolver ao longo da sua trajetória educacional, tanto na educação pública, quanto na educação particular.

Ao retomar a história da questão curricular no Brasil apresentaremos uma breve trajetória política educacional no qual acompanha cenários de constantes acordos, conflitos, mudanças e permanências no que se refere a educação escolar brasileira.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), instituiu em 2008 o Programa Currículo em Movimento, que tinha como objetivo geral melhorar a qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento do currículo no que se refere a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Sendo assim, um de seus objetivos específicos era “elaborar documento

orientador para a organização curricular e referências de conteúdo para assegurar a formação básica comum da educação básica no Brasil (Base nacional comum/ Base curricular comum) ” (BRASIL, 1988). Nesse sentido, é notório nesse documento aspectos que apontam uma *orientação* que possa *assegurar* os caminhos nos quais a educação precisa trilhar para a formação dos estudantes.

Entre os meses de março e abril de 2010, foi realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE), no qual a temática central foi “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação”. Nessa conferência previa-se uma reunião entre sociedade civil, agentes públicos, entidades de classe, estudantes, profissionais da educação e pais/mães (ou responsáveis) de estudantes para uma discussão acerca da qualidade da educação brasileira. Diante disso, o debate se atentou para uma necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2010).

No dia 13 de julho de 2010, a partir da Resolução nº. 4, foi publicado um documento que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs), no qual orienta o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Os objetivos dessas diretrizes foram:

I - sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;

II - estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;

III - orientar os cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam (BRASIL, 2010).

Esse documento normatiza o trabalho curricular, o relacionamento com o estudante, que o considera como centro de toda aprendizagem, e orienta as propostas e trabalhos pedagógicos dos docentes. Nesse sentido, é evidente no caminho percorrido pelas políticas públicas educacionais brasileiras ocorrerem discussões no que se refere ao controle da educação, da formação profissional docente e dos currículos. Ao longo dos anos há sempre rupturas, mudanças, algumas permanências em que variados agentes orientam esses documentos. E esses aspectos não param por aqui.

No dia 25 de junho de 2014, através da Lei n. 13.005, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), em que vinte metas foram elaboradas com novos objetivos para melhoria na qualidade da Educação Básica. Observando as metas definidas, é possível perceber aspectos

que visam uma base nacional comum. Assim, uma das estratégias da Meta 2 expõe que é preciso “pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, [...] a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental” (BRASIL, 2014).

A outra meta que expõe sobre uma base é a 3, no qual uma das estratégias é “pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio” (BRASIL, 2014).

Na meta 7, que visa fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, uma das estratégias busca:

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

Seguindo essa lógica que debate sobre a Base Nacional Comum Curricular nesse documento, umas das estratégias da meta 15 é:

Promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do(a) aluno(a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica [...] (BRASIL, 2014).

Cabe aqui questionar se essas vinte metas serão cumpridas através de seus planejamentos. Não sendo obrigatórias, ao não atingir algumas delas, não haverá algum tipo de penalização, fazendo com que haja novas estruturas e reelaborações, pois como está instituído na Constituição, no artigo n. 214, adverte que haverá sempre um Plano Nacional de Educação (BRASIL, 1988).

Ainda no ano de 2014, aconteceu entre os dias 19 e 23 de novembro a 2ª Conferência Nacional pela Educação (Conae), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), no qual reflexões e discussões de propostas para a educação brasileira foram colocadas novamente em pauta, tornando um outro referencial para o processo de organização em prol da Base Nacional Comum Curricular. Essa conferência foi dividida em sete eixos temáticos e sua temática central se intitulou como: O PNE na articulação do sistema nacional de educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração (BRASIL, 2014).

No ano seguinte, entre os dias 17 e 19 de junho, realizou-se o I Seminário Interinstitucional, estabelecendo uma comissão de especialistas com o propósito de elaborar

uma proposta da Base Nacional Comum Curricular. De acordo com o Diário Oficial da União (DOU), explícito no parágrafo primeiro, essa comissão foi composta por 116 membros, incluindo professores pesquisadores de universidades que tratam de assuntos como educação básica e formação de professores, com docentes em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, além de contar com especialistas que tinham vínculo com secretarias estaduais (BRASIL, 2015).

A primeira versão da BNCC foi disponibilizada em 16 de setembro de 2015, na qual conta com um documento formado por 302 páginas. A priori, dispõe-se dos princípios orientadores e educação especial na perspectiva inclusiva. Em seguida, ela se organiza nas formas de conteúdos que iniciam desde a educação infantil e perpassa todas as áreas do conhecimento, expondo textos e objetivos gerais de cada componente curricular para cada ano.

No dia 3 de maio de 2016 foi disponibilizada a público a segunda versão revista da BNCC. Esse documento já conta com 652 páginas, na qual ampliou-se e modificou-se os objetivos, textos introdutórios, as áreas do conhecimento e os componentes, inspirados nas contribuições que o portal de críticas disponibilizou mediante aos leitores desse documento. Nesse sentido, percebem-se algumas mudanças em que:

[...] a educação infantil fortaleceu os objetivos para o período conhecido como pré-escola, a língua portuguesa atendeu aos pedidos para inserção de objetivos relacionados à gramática, a história incorporou as temáticas que tradicionalmente caracterizavam o ensino do componente e o ensino médio organizou-se em um só ciclo (NEIRA; JÚNIOR, ALMEIDA, p. 8, 2016).

Observando a nova versão da BNCC, são notórios pontos que legitimam as atividades em favor de uma participação e por consequência uma sociedade democrática. Desde a primeira versão, esse mesmo documento, segundo Neira, Júnior e Almeida (2015, p. 8) não instituiu “como a aula deveria acontecer, nem qual material utilizar, a referência a ser adotada, nem tampouco como deveria avaliar”. Portanto, não estavam explícitas quais atividades, métodos ou instrumentos de avaliação que os profissionais da educação deveriam utilizar.

É nesse sentido que se percebe a importância do reconhecimento do trabalho docente, que não se faz individualmente, nem mesmo é uma linearidade, que se inicia com algum grupo e termina com outro, é um ciclo que envolve diversos fenômenos e personagens, que interagem entre si.

Faz parte do nosso ideário enquanto educadores, prestigiar um otimismo acerca da necessidade de uma formação e valorização dos profissionais e do sistema educacional em si. Entender esses anseios é importante para articularmos a ideia de como nossa educação, mediante às políticas, está sendo proposta e aplicada em nosso país. E para se ter uma

satisfação no entendimento e na aplicação dos diversos programas que são direcionados para os docentes em seu trabalho, primeiro é preciso inseri-los no debate. Assim, a consequência disso será um trabalho formativo que irá cultivar um cidadão e uma cidadã para uma melhor participação na sociedade, na qual, algumas vezes é desigual e injusta.

Para isso, o projeto da BNCC precisa formar um “[...] um sujeito que saiba ler a realidade que o cerca e atuar fundamentado em conhecimentos variados, que reconheça sua própria identidade cultural e que lute para transformar a sociedade atual (NEIRA; JÚNIOR, ALMEIDA, 2016 p. 11) ”.

No dia 20 de dezembro de 2017 foi homologada a nova Base no Brasil e dois dias depois houve a publicação da Resolução CNE/ CP nº 2, na qual instituiu e orientou a implantação da Base Nacional Comum Curricular, que deveria “[...] ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica” (BRASIL, 2017). Até então, não se tinha a Base do Ensino Médio, ela estava direcionada somente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, sendo que a Base do Ensino Médio seria objeto de elaboração e deliberação um ano depois.

No dia 17 de dezembro de 2018, através da Resolução CNE/CP nº 4, foi instituída a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), legitimando como “etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017” (BRASIL, 2018).

Dada a constituição de nova Base Nacional Comum Curricular nas distintas áreas de ensino, cabe-nos aqui analisar um pouco sobre o que esse documento tem a dizer sobre a área de História, que é o foco desta pesquisa.

Diante do texto introdutório que direciona as propostas dos objetos de habilidades e conhecimentos em História do Ensino Fundamental, alguns aspectos são destacados neste documento, nas quais orientam o que deve ser trabalhado na formação do estudante. Diante disso, almeja-se que “todo conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente elaborado por distintos sujeitos” (BRASIL, 2017, p. 397), portanto, o ensino-aprendizagem em História faz essa ligação entre tempo presente e passado constituindo um conhecimento histórico.

Ademais, destaca-se que a história não é algo pronto e acabado, há uma “correlação de forças, de enfrentamento e da batalha para a produção de sentidos e significados, que são constantemente reinterpretados por diferentes grupos sociais e suas demandas” (BRASIL, 2017, p. 397). Desse modo, surge a importância do senso crítico, das análises e interpretações

que induz o “fazer histórico”, em que diferentes sujeitos são participantes, mas que algumas vezes são implícitos do “saber histórico escolar”. Pode-se notar na BNCC que “o tratamento da chamada diversidade cultural se desenvolve na mesma direção, priorizando abordagens etnocêntricas, heteronormativas, do homem branco” (OLIVEIRA; CAIMI, 2021, p. 8).

Quando se trata de temáticas como gênero, afrodescendentes, africanos e indígenas, que formaram e formam a base do nosso país, esses conhecimentos não são cogitados da melhor forma:

A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber (BRASIL, 2017, p. 401).

Os termos retratados como ‘outros referenciais’ que são entrecruzados com os ‘consagrados’, mostra-nos que a abordagem desses grupos não é principal na produção do saber. E não para por aí, quando o assunto de gênero faz referência à mulher, pouco é demonstrado. Pesquisando como descritor a palavra ‘mulher’, é encontrada somente uma menção no que diz respeito ao “papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval” (BRASIL, 2017, p. 420). Ademais, quando essa referência se faz no plural, encontra-se somente duas menções, na habilidade EF09HI26, em que se faz necessário “discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas” e na habilidade EF06HI19, no qual é preciso discutir e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais” (BRASIL, 2017, p. 421).

Examinando o texto que compõe a BNCC (BRASIL, 2018) no ensino médio, as observações não são diferentes. Ressalva-se que ela está estruturada em quatro áreas de conhecimento, que são as Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais aplicadas. Desta forma, esse documento “[...] propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, [...]” (BRASIL, 2018, p. 561).

Surgem questionamentos sobre quais critérios foram usados para selecionar os conteúdos mediante uma vastidão de conhecimentos, que passando pelo filtro escolar, torna-se um saber histórico ensinado na escola. Nesse sentido, Germano, Pereira e Braga (2021, p. 20) afirmam que a BNCC (BRASIL, 2018), “[...] apresenta uma visão utilitarista do ensino

apreendido, tendo como objetivo final a utilização dos saberes adquiridos na escola voltados para o mercado de trabalho. E por este raciocínio, o foco não se constrói no desenvolvimento educacional e cognitivo [...]”.

O que se aprende e o que se ensina nas escolas passa por vários filtros como políticas educacionais, documentos orientadores e escolhas, isso é muito simbólico. Escolher, selecionar, excluir, omitir passa por todos esses fatores citados anteriormente, e dentre todo esse fenômeno está a prática do docente. Os professores têm esse papel de mediar os conteúdos vindos dessas políticas, que se materializaram também nos livros didáticos e muitas vezes precisando se adaptar a diversas realidades, que os inspiram, os motivam, ou desmotivam.

Surge essa importante incumbência de nós pesquisadores entender o que eles pensam, o que praticam e o que os motivam ou desmotivam no contexto da sala de aula. Vimos que, ao longo da história educacional no Brasil, políticas foram criadas e extintas, documentos foram elaborados e reelaborados, conteúdos foram implementados e retirados da grade escolar, e no eixo disso, estão os professores, em constante trabalho de adaptação da sua prática. Nessa perspectiva, a presente pesquisa nos conduz para um melhor entendimento dessa prática docente advinda do contexto que cada professor de história se faz presente.

1.3 Discussão sobre cidadania no ensino de História: teoria que leva à prática

Na medida em que são pronunciados certos termos, várias características são lançadas como aparato para um entendimento sobre aquele termo. Atentamo-nos a conceitos e significados, que de alguma maneira nos ajudam a entender contextos, ações, pronunciamentos, leis, discursos, ou seja, tudo que envolve palavras e comunicação, que estão presentes na vida cotidiana de cada indivíduo.

Mas será que essas concepções e significados são os mesmos em diferentes tempos? Para entender esse fenômeno, baseamos nossa discussão no que vem a ser o termo cidadania, que é tão falado por diversos grupos ao longo da história e está presente na nossa carta Constitucional de 1988 e nos documentos que inspiram as práticas socioeducativas.

É possível se atentar a diferentes formas de conceituar cidadania ao longo da história brasileira, e isso se torna legítimo quando analisamos o século XIX, em que “[...] o conceito de cidadania, criado com auxílio dos estudos de História, serviria para situar cada indivíduo em seu lugar na sociedade: cabia ao político cuidar da política e ao trabalhador comum restava o direito de votar e trabalhar dentro da ordem institucional” (BITTENCOURT, 1993, p. 154). Por conseguinte, quando o debate se torna atual é possível notar que os sujeitos ocuparam diferentes espaços que antes não lhe tinham função, e isso se faz presente no sistema democrático.

Atualmente, cidadania abrange direitos e deveres referentes aos indivíduos considerados cidadãos ativos em meio a sociedade comum que pratica suas ações. Na busca de auxiliar no entendimento desse conceito e adquirir respostas, nos reportamos a pesquisadores que se atentaram a esse assunto. Para Jaime Pinsky (1998, p. 19), o conceito de cidadania “[...] pode ser qualquer atitude cotidiana que implique a manifestação de uma consciência de pertinência e de responsabilidade coletiva”. Desse modo, a prática cidadã não é somente individual, ela requer consciência de que o grupo está em constante convívio. Logo, “[...] todo projeto de cidadania nacional, terá de passar por um projeto de igualdade, de um justo e digno viver” (ARROYO, 2010, p. 1404). Nesse sentido, praticar cidadania não é somente votar nas eleições e saber o Hino Nacional decorado. Considerar esse fenômeno é exigir seus direitos a condições básicas, como educação, saúde, alimentação, segurança, moradia e saneamento básico. Além disso, cumprir seus deveres, fiscalizar o poder público, e também preservar tudo aquilo que é para o bem de todos.

A configuração de um melhor entendimento da cidadania é condicionada por diversas concepções práticas do cotidiano, e quando se leva para o âmbito educacional, auxiliando na contribuição para a formação plena dos estudantes, essa função se torna mais objetiva. Nesse sentido, torna-se favorável “educar o cidadão, preparar o aluno para a vida democrática, permitir que os alunos possam progressivamente conhecer a realidade, o processo de construção da História e o papel de cada um como cidadão [...]” (GUIMARÃES, 2015, p. 143). Portanto, é evidente que a prática cidadã perpassa a educação escolar, que as diversas disciplinas auxiliam nessa busca, e se torna legítimo quando se coloca em ação na sociedade.

Progressivamente, ter uma educação favorável para essa consciência contribui para ter a garantia plena da prática cidadã. Nesse sentido, a formação para cidadania inspirou as políticas educacionais, pois há de se observar essa consciência nos Parâmetros Curriculares de História, na qual, várias vezes, essa temática é citada.

Especificamente, um dos objetivos da disciplina no ensino fundamental, de acordo com essa política é “valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito as diferenças e a luta contra as desigualdades” (BRASIL, 1998, p. 43).

Atualmente, no contexto da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental na área de História, o termo cidadania é mencionado dez vezes, e uma delas afirma que “[...] a percepção de que existe uma diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania” (BRASIL, 2018, p. 400). Paralelo a isso, quando o termo é procurado no documento que orienta o Ensino Médio, são

encontradas oito menções. Não há uma definição exata do que é cidadania, até porque há várias definições e conceitos como veremos a seguir no capítulo 2 desta pesquisa.

No entanto, na competência específica número 6 deste documento expõe que:

A construção da cidadania é um exercício contínuo, dinâmico e que demanda a participação de todos para assegurar seus direitos e fazer cumprir deveres pactuados por princípios constitucionais e de respeito aos direitos humanos. Assim, para que os estudantes compreendam a importância de sua participação e sejam estimulados a atuar como cidadãos responsáveis e críticos, essa competência específica propõe que percebam o papel da política na vida pública, discutam a natureza e as funções do Estado e o papel de diferentes sujeitos e organismos no funcionamento social, e analisem experiências políticas à luz de conceitos políticos básicos (BRASIL 2018, p. 578)

Ao enfatizar a ampliação da discussão desse termo, principalmente no ensino de História, Bittencourt (1998), chama a atenção para o fato de que essa discussão tem sido esboçada em poucas propostas, ou seja, ainda há uma dificuldade de se entender o sentido das diversas práticas que levam esse nome como marco. Diante disso, novos debates podem ser incorporados, principalmente no ensino de História, para o processo de construção de uma sociedade comprometida com a democracia social, pois esse processo se faz a partir de:

[...] questões sobre as novas concepções de ação política dos movimentos sociais e seu papel na luta pela conquista da cidadania, embora não se esclareçam as dimensões de movimentos sociais mais abrangentes, como os ecológicos, feministas ou racistas, e os mais restritos, tais como os movimentos de lutas pela moradia, pela terra e atualmente o enfrentamento da luta pelo trabalho, contra o desemprego. Em uma sociedade como a nossa em que as desigualdades são gritantes, o compromisso da História seria o de aprofundar esta complexa noção para evitar a banalização do termo. O sentido político da questão da cidadania deve explicitar a relação entre o papel do indivíduo e o da coletividade (BITTENCOURT, 1998, p. 22).

A questão que decorre sobre essa temática é atual e se faz presente na sociedade. Bittencourt (1998) nos chama a atenção para vários aspectos, que se processa sempre na realidade de cada sujeito. No interior das lutas, tanto no âmbito político quanto no cultural, pode desvendar contextos fundamentais que transpõem a preocupação da conquista da cidadania plena. O entendimento dessa relação desvela uma lógica de possibilidades e necessidades mais aprofundadas, que são necessárias na discussão central da educação básica no Brasil.

A respeito dessa dimensão, na conjuntura histórica do Brasil evidencia-se que, “as lutas sociais e políticas a partir dos anos de 1970 e o processo de democratização e organização da sociedade brasileira trouxeram no conjunto de mudanças anunciadas outros horizontes de conhecimento histórico e de cidadania” (GUIMARÃES, 2015, p. 147). Desta forma, os estudos de Arroyo (2010) se convergem no sentido e relação política entre o indivíduo e o coletivo,

pois, “[...] aponta-se que as políticas de educação cidadã terão de estar articuladas a políticas mais radicais de igualdade e de justiça: trabalho, território, espaço, políticas afirmativas de acesso às instituições públicas” (ARROYO, 2010, p. 1404).

No início do século XX, estudos de Bittencourt (1993) apontam criações de obras didáticas para alimentar o sentimento nacionalista, no qual os autores, imbuídos de selecionar acontecimento considerados históricos e seguidos de uma forma linear, constituiriam a construção de um sentimento de nação e selecionavam heróis para permanecerem na memória social de quem estudava, com efeitos, certos grupos sociais ficaram marginalizados e ocultos dessa contribuição histórica.

Desse modo, segundo Bittencourt (1993, p. 220), “a crítica à produção didática de História ocorreu no momento em que a História como disciplina escolar passava a vigorar como “disciplina da formação da cidadania”, como matéria obrigatória para as gerações escolares”. Em vista disso, formar o cidadão a partir do ensino de História já foi uma tarefa desde suas primeiras produções didáticas.

No ensino de História, cabe ressaltar que a mudança da forma como é apropriado e incorporado esse conceito se faz legítimo, principalmente com as implementações dos PCNs, DCN’s e BNCC, que de fato trazem seus eixos temáticos a partir de novas experiências do campo historiográfico, especialmente advindo da História francesa, na qual “[...] essa proposta defendia uma formação histórica capaz de “resgatar” [...] as múltiplas experiências vividas pelos sujeitos históricos em diversos tempos e lugares” (GUIMARÃES, 2015, p. 150).

Esse fenômeno de multiplicar experiências, traz um efeito diferente na aprendizagem, pois as novas propostas metodológicas do ensino de História incorporam e ampliam novos temas, grupos antes marginalizados, novas fontes e discursos para serem debatidos tanto no âmbito escolar como no convívio social.

Cabe ressaltar essa diferença entre cidadania no século passado e no atual, pois “ao contrário de restringir a condição de cidadão à mero trabalhador e consumidor, a cidadania possui um caráter humano e construtivo, em condições concretas de existência” (GUIMARÃES, 2015, p. 151). É nesse sentido que se aprimora o conceito de cidadania nos diferentes espaços e sujeitos que dela são constituídos em uma sociedade democrática.

De acordo com esses aspectos, ressalta-se uma atenção maior na complexidade que a educação tem no sentido de aprofundar os conteúdos propostos, ao considerar que:

[...] do ponto de vista da historiografia e do ensino de História, a questão da democracia tem sido debatida como um problema fundamental da sociedade deste final de milênio. Se em outras épocas a sua abrangência estava relacionada principalmente à questão da participação política no Estado,

aliando-se à questão dos direitos sociais, hoje sua dimensão tem sido sistematicamente ampliada para incluir novos direitos conforme as condições de vida no mundo contemporâneo. Têm sido reavaliadas as contradições e as tensões manifestas na realidade ligadas ao distanciamento entre os direitos constitucionais e as práticas cotidianas. Assim a questão da cidadania envolve hoje novos temas e problemas tais como, dentre outros: o desemprego; a segregação étnica e religiosa; o reconhecimento da especificidade cultural e indígena; os novos movimentos sociais; o desrespeito pela vida e pela saúde; a preservação do patrimônio histórico-cultural; a preservação do meio ambiente; a ausência de ética nos meios de comunicação de massa; o crescimento da violência e da criminalidade (BRASIL, 1998, p. 37).

A questão que decorre dessa discussão se faz legítima quando temos a consciência de que cidadania se torna algo complexo, mas vivente, no sentido de que não há uma única, proposta ou definição. Nesse sentido, “educar o jovem de hoje, no Brasil, implica romper com ideias abstratas de cidadania e de progresso, como forma de redenção política” (GUIMARÃES, 2015, p. 153). O ensino de História tem grande papel na contribuição de formar um(a) cidadão(ã) atuante na sociedade, pois trabalha as dimensões históricas que o ser humano realizou, expondo conjunturas históricas capazes de partilhar reflexões e experiências.

O livro didático de História constitui de modo significativo os aspectos históricos que sistematizam conteúdos em consonância com as propostas curriculares. Seu intermédio se faz presente na busca da interação entre experiências e ações vivenciadas pelo ser humano, elencando em textos, conceitos, resumos, ilustrações e exercícios. A complexidade desse produto que faz parte da cultura escolar, tem um papel importante, que de fato, vale a pena ser estudado, criticado e compreendido.

De acordo com o processo de compreensão do quem vem a ser cidadania e dos aspectos analisados anteriormente, a formação do pensamento crítico se torna essencial para o estudante iniciar sua vida social em uma sociedade democrática. O primeiro passo para que esse acontecimento ocorra é ter conhecimento da sua realidade e das demais que foram e são vivenciadas. Assim, “o livro didático é uma fonte útil para a cultura escolar desde que não mais seja considerado o lugar de toda a História. Submetido à leitura crítica, com ajuda interpretativa do professor e colocadas em diálogo com outras fontes de estudo” (GUIMARÃES, 2015, p. 106).

Diante desse processo, nota-se que a História está em constante (re)construção, e a tarefa de compreensão de fatos históricos presentes no material didático se torna um trabalho conjunto dentro da sala de aula, legitimando a atividade docente, que fará um trabalho educacional capaz de transformar toda teoria em um aprendizado didático escolar.

Nesse sentido, pode ser trabalhado o pensamento crítico e interpretativo dos estudantes, pois o ensino histórico escolar pode e deve abranger características básicas da nossa sociedade como lutas sociais e políticas, pluralidades culturais e relações ideológicas que envolvem as ações humanas, direitos e deveres de cada um ao longo do tempo. Esse objetivo de ensinar e praticar cidadania se faz tarefa de todos que interagem de uma maneira ou de outra na sociedade, legitimando o direito e o dever conforme ressalta nossa Constituição Federal de 1988).

CAPÍTULO II - A DISCUSSÃO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA NO LIVRO DIDÁTICO: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

O capítulo a seguir se faz a partir de um levantamento bibliográfico de pesquisas que trazem para o debate questões similares aos nossos objetivos. Esse levantamento foi realizado em banco de dados e a seleção dos trabalhos encontrados se deu a partir de uma leitura sistemática. O objetivo da pesquisa do segundo capítulo foi relacionar e estruturar ideias sobre as concepções encontradas acerca dos descritores, e assim, proceder com categorias e subcategorias de análises.

2. Mapeamento da produção selecionada

No levantamento bibliográfico, utilizando-se como descritores “ensino de história”, “formação cidadã” e “livro didático”, foram encontrados 103 artigos no Portal de Periódicos CAPES; 10 Artigos no Portal Educ@; 6 artigos no SciELO; 27 trabalhos na BDTD; 51 obras na Biblioteca Virtual Pearson; e 11 trabalhos publicados nos Anais da ANPUH. Diante dos dados quantitativos das produções encontradas, somou-se um total de 208 trabalhos. Na leitura preliminar desses estudos encontrados, foi considerado para a seleção o título, o resumo e o corpo do texto, observando aspectos e concepções que se aproximassem sobre o ensino de história, livro didático e formação para cidadania.

Após a análise dessas produções científicas, foram selecionados os 20 trabalhos para a discussão. Diante disso, a Tabela 1 abaixo detalha a representação dos números de trabalhos encontrados e selecionados de acordo com os descritores mencionados, pontuando o ano da publicação, o tipo de pesquisa, junto ao total encontrado, conforme segue:

Tabela 1 – Dados quantitativos das produções selecionadas

ANO	DISSERTAÇÃO	TESE	ARTIGOS	ANAIS DE EVENTOS	LIVROS	TOTAL
2005	-	1	-	-	-	2

2008	-	-	1	-	1	2
2010	-	-	1	-	-	1
2011	-	-	-	1	2	3
2012	-	-	2	-	-	2
2013	-	-	1	1	-	2
2015	-	-	1	1	1	3
2016	1	-	-	-	-	1
2017	-	-	-	-	1	1
2018	1	-	1	-	-	2
2019	-	-	2	-	-	2
TOTAL	2	1	9	3	5	20

Fonte: o autor (2021)

A seguir é demonstrado no Quadro 3 a relação dos trabalhos selecionados, juntamente com seu ano de publicação, autoria e vínculo institucional de cada autor(a).

Quadro 3 – Detalhamento dos trabalhos selecionados

ANO DE PUBLICAÇÃO	TÍTULO DO TRABALHO	TIPO DE PRODUÇÃO	AUTORIA	VÍNCULO INSTITUCIONAL
2005	A atividade de ensino de História: processo de formação de professores e alunos	Tese de doutorado	Olavo Pereira Soares	Universidade Federal de Alfenas MG
2008	Ensino De História: Fundamentos e Métodos	Livro	Circe Maria Fernandes Bittencourt	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC
2008	Desafios do ensino de história	Artigo	Marieta de Moraes Ferreira; Renato Franco	Fundação Getúlio Vargas -FGV
2010	Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas	Artigo	Marcos Antônio da Silva* Selva Guimarães Fonseca**	* Faculdade de Educação da UFMG **Universidade de Uberaba - UNIUBE
2011	Cidadania e Educação	Livro	Jayme Pinsky	Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP
2011	História e Ensino de História	Livro	Thais Nivia de Lima e Fonseca	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais-PUC Minas
2011	Ensino de História: Políticas Curriculares, Saberes e Práticas Docentes	Anais de evento	Roper Pires de Carvalho Filho	Centro Universitário Padre Anchieta
2012	A Fetichização do Livro Didático no Brasil	Artigo	Marco Antônio Silva	Faculdade de Educação da UFMG

2012	O livro didático de história: escolhas, usos e percepções de professores e alunos no cotidiano escolar	Artigo	Isaíde Bandeira da Silva	Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central, Brasil
2013	O funcionamento de tipologias discursivas em livros didáticos de história	Artigo	Raquel Alvarenga Sena Venera	Universidade da Região de Joinville UNIVILLE
2013	A prática docente do professor de história: visão crítica na construção da cidadania	Anais de evento	Odilon Kieling Machado	Associação Nacional de História (ANPUH)
2015	Didática e prática de ensino de história	Livro	Selva Guimarães	Universidade de Uberaba - UNIUBE
2015	Educação em ciências e cidadania: mudança discursiva e modos de regulação na política do Programa Nacional do Livro Didático	Artigo	Rita Villanova	Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ
2015	Formação da Consciência Histórica a partir das ideias de Progressão do Livro Didático: uma proposta de pesquisa com estudantes do Ensino Fundamental II	Anais de evento	Aaron Sena Cerqueira Reis	Universidade Tiradentes (UNIT)
2016	Desenvolvimento e políticas públicas: análise da 'formação cidadã' no âmbito do PNLD (2015-2017)	Dissertação	João Rodrigues Quaresma Neto	Universidade de Brasília UNB
2017	Ensino de história e cidadania	Livro	Selva Guimarães	Universidade de Uberaba - UNIUBE
2018	O livro didático de história para os anos iniciais do ensino fundamental: uma análise das propostas metodológicas a partir da teoria da atividade	Dissertação	Juliana Renata Miguel Monteiro	*
2018	Educação escolar e formação cidadã: Possibilidades de análise a partir do livro didático de Geografia	Artigo	Helena Copetti Callai	Departamento de Humanidades da UNIJUI
2019	O ensino de história e a BNCC: livros Didáticos sob uma análise comparativa	Artigo	Paulo Augusto Tamanini*; Vanusa Maria Gomes Noronha**	*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte; **E. E. Cônego Estevam Dantas
2019	Legislação e entendimento do ensino de história no PNLD 2018	Artigo	Maria Luiza Pérola Dantas Barros	Universidade Federal de Sergipe UFS

Fonte: o autor (2021)

Mediante a seleção desses estudos e a leitura sistemática de cada trabalho, pôde-se encontrar aqueles estudiosos que têm fundamentado as pesquisas da área em que se inclui nesse trabalho. Para um melhor entendimento, foi organizado um quadro indicando as referências que

aparecem pelos menos duas vezes nos trabalhos analisados, juntamente com o título e autoria, conforme segue no Quadro 4:

Quadro 4 – Referências teóricas mais utilizadas

Autor (a)	Título da obra	Quantidade de citações
Selva Guimarães	Didática e Prática de Ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados	3
Circe Bittencourt	Ensino de história: fundamentos e métodos	6
Maria Inês Sucupira Stamatto	O Livro Didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino	2
Miguel Arroyo	Educação e cidadania: quem educa o cidadão?	2

Fonte: o autor (2021)

Observa-se no Quadro 4 que foram selecionados quatro autores(as) que constituíram como maiores referências para os estudos elaborados. A primeira autora, Selva Guimarães, se destaca na área do ensino de história, possuindo mestrado e doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo e Pós-Doutorado em Educação pela Unicamp, além disso, é bolsista produtividade em Pesquisa do CNPq desde 2003. Tem um vasto currículo, com produções tanto de artigos como livros que se legitima como autora de referência para a sua área. Sua obra, destacada no quadro 4, apresenta diversas reflexões acerca da didática, metodologias e práticas de ensino relacionada ao ensino de história.

A segunda autora, Circe Maria Fernandes Bittencourt, possui graduação em História, pós-graduação em Metodologia e Teoria de História, além de mestrado e doutorado em História Social pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP. Bittencourt também possui vasta experiência na área do ensino de história, além de ser pesquisadora de currículo escolares e desenvolver pesquisas acerca de livros didáticos brasileiros. Sua obra, destacada no Quadro 4, apresenta aspectos referentes ao ensino e aprendizagem de História, proporcionando ao leitor conhecimentos e reflexões de práticas e instrumentos metodológicos utilizados em sala de aula.

A terceira autora demonstrada no Quadro 4 é Maria Inês Sucupira Stamatto, que é professora titular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado. Graduada em História, é mestre em Ciência Política, doutora em História e possui pós-doutorado em Educação. Atualmente, é vice-líder do

grupo de pesquisa História da Educação, Literatura e Gênero do CNPq e coordena projetos de pesquisa como Livro Didático: História do Ensino de História no Brasil.

Por fim, temos como autor de referência Miguel González Arroyo, formado em Ciências Sociais e mestre em Ciência Política pela Universidade Federal de Minas Gerais, além de possuir doutorado (PhD em Educação) pela Universidade de Stanford. Atualmente, é professor emérito da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Miguel Arroyo possui uma trajetória dedicada a projetos políticos pedagógicos, defendendo uma gestão democrática em que os estudantes e a comunidade sejam participativos no processo de uma educação integral e cidadã.

A obra destacada, na qual fez parte da elaboração, trata-se de estudos constituídos a partir de três ensaios apresentados na IV Conferência Brasileira de Educação (Goiânia, 1986), em que o objetivo era levar para o debate a relação entre educação e cidadania, trazendo questões históricas para esses significados perante à sociedade.

2.1 Análise de conteúdo das produções encontradas

A análise dos trabalhos tomou como referência as categorias “formação para cidadania” como Categoria A, “ensino de história” como Categoria B e “livro didático” como Categoria C. Após a separação, os 21 trabalhos selecionados seguiram critérios de maior relação com o objetivo do primeiro capítulo, que foi analisar como a produção acadêmica discute os eixos temáticos selecionados para compor a pesquisa. Após uma revisão sistemática dos materiais coletados, pôde-se organizar em subcategorias, conforme segue no Quadro 5 abaixo:

Quadro 5 – Categorização do material selecionado

CATEGORIA A Formação para cidadania	SUBCATEGORIAS
Unidade de Análise	Relação social através da educação
	Participação em sociedade
	Consciência democrática
	Formação para criticidade
CATEGORIA B Ensino de história	SUBCATEGORIAS
Unidade de Análise	Conhecimento histórico
	Participação de forma consciente
	Prática docente em História
	Valorização das culturas
CATEGORIA C Livro didático	SUBCATEGORIA

Unidade de Análise	Cultura escolar
--------------------	-----------------

Fonte: o autor (2021)

O resultado desse trabalho é uma análise conceitual comparativa entre os estudos dos(as) autores(as) encontrados mediante o levantamento bibliográfico, realizados nas diversas plataformas digitais, nos quais pôde-se observar relações com as temáticas propostas aos objetivos desta pesquisa, conforme exposto nos subitens a seguir.

2.2.1 Formação para cidadania

Neste primeiro item, são discutidos 7 trabalhos que formalizaram as subcategorias A, que englobam os textos separados em quatro unidades de análises, conforme o quadro 1 exposto acima.

a) Relação social através da educação

Os trabalhos encontrados que abordam a relação social através da educação objetivam analisar como a formação para a cidadania se torna fundamental no ambiente escolar. Assim, essa formação é “um aspecto importante relacionado à dimensão política da educação e tem papel significativo na escola, pois que a mesma (a cidadania) é uma dimensão ética fundamental, forjada na relação social entre os sujeitos envolvidos com o processo educacional” (DEON; CALLAI, 2018 p. 42).

Uma das preocupações norteadoras da educação básica é formar o cidadão diante de uma consciência histórica que os coloque em completa participação no meio em que vivem. Para que isso ocorra, saber a importância que a cidadania tem “torna-se relevante para a compreensão dos sentidos, limites e possibilidades dessas mudanças em nossa realidade educacional (VILANOVA, 2015 p. 178).

Sabe-se que a formação do estudante se dá por vários fatores que perpassa a escola, ou seja, é um conjunto de ações que, a partir de uma interação em sociedade, assumem diferentes configurações nos diversos contextos. Mas o que é claro é a importância que o ambiente escolar tem desde os primeiros anos de vida das crianças e jovens. Nesse sentido, Vilanova (2015 p. 178) afirma que “a formação para esta cidadania, por sua vez, passa a integrar a agenda de projetos educacionais, e, em muitos casos, aí incluído o brasileiro, a formação do cidadão assume a posição de finalidade última da educação”.

Cabe ressaltar a relação de aprendizado entre professor e aluno, pois para contribuir na formação cidadã de um estudante, é preciso primeiramente ter consciência do que é lidar com

esse fenômeno em sociedade, por isso a importância da escola, pois é nesse espaço que são integradas “distintas realidades sociais, nos quais os projetos podem contribuir com experiências sociais a fim de que os estudantes (e futuros professores) possam exercer plenamente a cidadania via processo de aprendizagem” (PASQUARELLI; OLIVEIRA, 2017, p. 200).

Os trabalhos mostram que o conhecimento oferecido pela escola, em trabalho conjunto com as disciplinas, podem ser um caminho para atingir uma igualdade social. São legítimas as mudanças, permanências e perspectivas sobre cidadania de acordo com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), contextualizando os discursos instaurados, legitimando a educação como contribuinte para uma educação cidadã.

Ademais, destaca-se os objetivos processuais do ensino e aprendizagem perante os aspectos conceituais, que visam formar sujeitos participativos, transformando-os em cidadãos atentos ao seu entorno social. São dimensões que necessitam estar inseridas no contexto da sala de aula, na prática docente e no relacionamento entre estudante e professor.

b) Participação em sociedade

Os trabalhos selecionados para a reflexão dessa subcategoria, relacionam a formação cidadã diretamente com a participação do sujeito em sociedade. Primeiramente, Barros (2019, p. 7) diz que o entendimento da História é essencial para que haja “uma profunda ligação entre o presente e o passado, que deveria partir do cotidiano dos alunos em direção ao entendimento das sociedades mais antigas”. Para uma educação cidadã, nada melhor do que voltar ao passado e entender como a conjuntura histórica se deu até os dias atuais.

A partir disso, o eixo que liga o estudante a seu meio não se desvincula do espaço escolar. Sabe-se que todo cidadão e cidadã tem direitos e deveres onde exercem sua cidadania, dessa forma, para Deon e Callai (2018, p. 46) “esse conjunto de direitos aliados aos deveres garantem ao cidadão a participação e a responsabilidade com a vida em sociedade”. Diante disso, “a proposta de uma educação para a cidadania pretende contribuir para fazer de cada indivíduo um agente de transformação do seu mundo (GALVÃO, 2005, p. 2).

A ideia de cidadania, para além de consolidar os cidadãos como titulares de direitos e deveres, objetiva também sensibilizar os futuros professores para o nível de prática dos cidadãos e abrir novos espaços de atuação de apoio ao comportamento social (PASQUARELLI; OLIVEIRA, 2017). Educar o jovem de hoje, requer mais que uma responsabilidade social, mas

também uma sensibilidade, capaz de observar e promover um desenvolvimento conforme as demandas que surgem em diferentes contextos.

Os trabalhos ressaltam que os aspectos educacionais estão formulados de acordo com a legislação vigente, possibilitando entender que o ensino de história possui variações políticas e sociais de acordo com cada tempo analisado. Nessa perspectiva, há de se considerar que educação escolar contribui para o processo de formação cidadã, de fato, em um contexto político e social, e as relações dentro da escola refletem a realidade fora dela.

c) Consciência democrática

Os trabalhos selecionados para essa subcategoria, trazem para o debate como a cidadania plena auxilia o sujeito ter consciência democrática.

É possível legitimar a ideia de que o professor e aluno são os primeiros a trabalharem com a formação e prática cidadã, no qual o desafio se faz no dia a dia perante o espaço escolar. É nesse espaço que as primeiras ideias de democracia, consciência histórica, sentido crítico e maturidade política se desenvolvem como protagonistas do ensino de qualidade (TAMANINI; NORONHA, 2019). Desse modo, Silva e Fonseca (2010, p. 18) reforçam o “caráter da formativo da História na constituição da identidade, da cidadania, do (re)conhecimento do outro, do respeito à pluralidade cultural e da defesa do fortalecimento da democracia”.

Concordando com essas reflexões expostas, Galvão (2005, p. 2) defende que, a “escola tem a incumbência relevante de formar cidadãos ativos, protagonistas de uma democracia substantiva e livre de situações de opressão”, de fato, a educação se torna eficaz quando educa o estudante para a liberdade política, social e cultural. Sendo assim, o exercício da cidadania democrática promove a convivência e inclusão dos estudantes em conformidade na diversidade cultural que vivenciam (NETO, 2017).

Formar uma sociedade democrática é construir também um exercício pleno da cidadania, assim, “preparar os educandos para a vida democrática significa, em primeiro lugar, sublinhar o valor básico da igualdade política, econômica e social (GALVÃO, 2005, p. 5).

Utilizo as palavras do autor para reforçar que a sociedade se formula através da educação permanente e formativa, das variadas relações que a tornam plurais, e que assim possa se entender a “educação de qualidade como não apenas o direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática (BARROS, 2019, p. 6).

Os trabalhos destacam que a cultura escolar se torna imprescindível na instituição de relacionamentos, diálogos e objetivos perante a disciplina de história. Há de se considerar permanências, mudanças, conquistas e perdas no que tange a disciplina, torna-se necessário refletir criticamente as construções de análises e práticas perante a ação curricular combatendo às desigualdades e promovendo o exercício pleno da democracia e cidadania.

d) Formação para criticidade

A respeito dessa subcategoria, pôde-se observar pesquisas que trabalharam a relação cidadã mediante a uma formação para a criticidade. Ser um cidadão crítico é possibilitar autonomia baseada em ações perante a sociedade.

Pensar essa questão implica acreditar que a escola tem o desafio de “acolher o jovem em sua condição específica, colaborando para o processo de construção de sua plena cidadania e, portanto, para sua inserção social e cultural, reconhecendo os seus limites e possibilidades, colaborando assim para o pensamento crítico e a autonomia dos mesmos” (BARROS, 2019, p. 4).

O ensino de História busca contribuir para a formação cidadã, na qual formaliza um aprendizado baseado nos fatos históricos que formam indivíduos aptos a terem uma melhor participação e intervenção em suas diversas realidades (MACHADO, 2013). Essa ideia é confirmada perante as reflexões de Barros (2019, p. 7), no qual afirma que o ensino de história deve “possibilitar aos alunos a criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, e a se posicionarem diante dos fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado”.

Os trabalhos apontam que o incentivo à criticidade pode ser uma prática referente a relação entre professor e aluno no processo educacional. Há uma construção permanente entre o conhecimento do educador e educando, formando assim, relações sociais. São essas relações que podem se formalizar a partir desse fenômeno, valorizando uma prática que possa envolver a educação como um todo. Desse modo, essa prática se enquadra em qualquer relacionamento fora do espaço escolar, fazendo com que cada sujeito se posicione a partir dos aprendizados adquiridos ao longo do tempo.

2.2.2 Ensino de História

O próximo tópico explícito neste estudo se faz a partir da categoria maior que é o ensino de história, assim, as discussões se fizeram a partir da análise de 7 trabalhos. Serão notórias

algumas concepções e análises de como a história, mediante disciplina escolar, pode auxiliar na busca da formação cidadã dos estudantes.

a) Conhecimento histórico

O ensino de história contribui para o conhecimento das variadas articulações, formações e transformações políticas, sociais, econômicas e educacionais vivenciadas em nossa sociedade. Silva e Fonseca (2010, p. 24) afirmam que cabe ao ensino de história “um papel formativo cultural e político, e sua relação com a construção da cidadania perpassa diferentes espaços de produção de saberes históricos”. Diante disso, é preciso entender que “o conhecimento histórico produzido nas instituições escolares não forma historiadores, mas, deve formar pessoas capazes de compreender o mundo que as envolve assim como os fenômenos históricos, sociais e físicos que interferem nas suas vidas” (MONTEIRO, 2018, p. 20).

Concordando com essa ideia, Barros (2019) adverte que não se pode querer formar “mini historiadores”, mas sim promover um conhecimento da história capaz de conscientizar o estudante a praticar o respeito no meio em que vive, não se ausentando das injustiças sociais, mas tornando sua vivência um posicionamento mediante as conjunturas que se formam ao longo do contexto histórico.

O Brasil é um país com diversas histórias construídas, desconstruídas, narradas e legitimadas. A partir de pesquisas científicas dos historiadores e com o acesso à educação básica, os estudantes podem ter conhecimento da história local e mundial de uma forma didática. Soares (2005, p. 85) afirma que “a atividade de ensino de história deve ter como objetivo a apropriação, por parte de alunos e professores, do conhecimento histórico e das ferramentas básicas utilizadas pelos próprios historiadores para a compreensão e análise da história”. Entende-se assim, que na história, nada é linear, está tudo interligado, permanências e rupturas são fatores a serem analisados e problematizados.

Desenvolver as competências e habilidades com os estudantes é promover propostas pedagógicas que incentivem a pensar historicamente, caso contrário, “as mudanças no ensino de História acabam não acontecendo como o esperado na aquisição do conhecimento histórico sólido e na formação do ser humano, o que nos leva a inferir que o pensar historicamente não foi fomentado” (SILVA, 2012, p. 593). Ademais, concordando com essa ideia, Silva e Fonseca (2010, p. 14) afirmam que “ensinar história não é apenas repetir, reproduzir conhecimentos eruditos produzidos noutros espaços”, mas promover um diálogo e reflexões de forma responsável, que formem sujeitos encorajados a serem atuantes de forma consciente e crítica.

Deve-se ressaltar que “o ensino de história possa estar aberto às demandas e conjunturas do seu tempo e lugar, sem que isso perca a sua identidade de disciplina escolar voltada aos acontecimentos do passado” (TAMANINI; NORONHA, 2019, p. 121). São esses acontecimentos que promovem caminhos para o estabelecimento das relações humanas ao longo do tempo na sociedade.

No entanto, cabe ao educador não impor conhecimentos aos estudantes, mas, com as ferramentas que tem em mãos, como o livro didático, por exemplo, a internet, revistas, jornais, filmes, documentários e depoimentos de pessoas, mediar caminhos para o saber histórico escolar, estimulando o estudante a pesquisar, estudar, analisar e formar seu próprio senso crítico e interpretativo, contribuindo para a sua formação cidadã na sociedade.

b) A prática do professor de História

Faz parte da construção do saber histórico escolar a relação entre estudante e professor de História. É esse profissional que assume a identidade de um docente na área das ciências humanas, que é formada por diversos desafios, dentre eles, se relacionar, ensinar e buscar um ensino capaz de abranger a heterogeneidade pela qual a sociedade é formada. Tendo em vista esses aspectos, é de fundamental importância promover reflexões e atividades que valorizem a profissão docente compostas por seus diversos sujeitos, contextos e materiais no âmbito educacional.

Tornar-se professor de história requer, desde a formação inicial à continuada, um constante trabalho de leitura que promova a interação entre o ensino e a historiografia (SOARES, 2005). Para ser professor de história não basta somente conhecer os conteúdos, mas saber se relacionar com diversos contextos formados pelos estudantes dentro da sala de aula.

O papel do professor dessa área é fundamental para o ensino de história nas escolas, pois “ele possibilita este agir comunicacional, estimulando as diferentes vozes em sala de aula, as diversas concepções sobre o conhecimento”, considerando que “na atividade de ensino, diferentes processos psíquicos são acionados, proporcionando aos alunos saltos qualitativos no seu desenvolvimento cognitivo” (SOARES, 2005, p. 68).

É necessário que as pesquisas sobre o ensino de história no Brasil sejam legitimadas pelos próprios profissionais da área, com vistas a construir um ensino de qualidade, buscando na historiografia e nas pesquisas acadêmicas contribuições de seus pares que estão em atividade nessa profissão. Ademais, Soares (2005, p. 48), confirma que é “fundamental também é o apoio

das entidades de classes como a ANPUH a estas pesquisas e a valorização do papel do professor de história alimentado por esta entidade: que ele seja necessariamente um historiador”.

Desse modo, enfatiza-se que ser professor de história é também um historiador e pesquisador da área, que dentre as competências gerais, relativas ao conhecimento, precisam estar atentos as diferentes e múltiplas realidades que a conjuntura histórica promoveu e promove até os dias atuais.

Os desafios são saberes necessários na profissão, de fato, o desenvolvimento da prática docente contribuiu para o eixo que se forma a partir do professor, aluno, escola e comunidade e acaba se tornando uma ação norteadora do ensino libertador e de qualidade, pois “se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica” (FREIRE, 1987, p. 67). Não há melhor prática pedagógica ligada à educação que não fuga das reflexões, dos sentidos, das metodologias e principalmente da criatividade de cada professor com os recursos que tem em mãos. Ao mesmo tempo que uns tem muitos recursos e pouca criatividade, outros têm poucos, e mesmo assim encontram, promovem e revolucionam o saber escolar.

c) Participação de forma consciente

Deve-se ressaltar que, ao desenvolver discussões sobre o ensino de história, estudiosos confirmam o quanto essa área contribui para a participação de forma consciente dos sujeitos na sociedade.

O ensino de história em seu caráter comparativo e analítico pode propiciar a alunos e professores a ressignificação consciente do presente, com vistas há um futuro mais justo e solidário. Para tanto, precisamos possibilitar aos nossos alunos a significação consciente dos conteúdos da história, para que, de posse de tais conteúdos, os alunos tenham a oportunidade de compreender aspectos fundamentais de sua vida cotidiana e possam participar dela de forma consciente (SOARES, 2005, p. 2).

Compreender a realidade em que estão inseridos, faz com que os estudantes sejam colaboradores da valorização, por exemplo, da história local. O ensino de história, como base para a implementação de ferramentas analíticas, torna-se fundamental nesse sentido, pois, conscientiza que o conhecimento sistematizado pode ser vivenciado na prática, lhe trazendo significado da realidade (SOARES, 2005). Levando em consideração esses fatores, Monteiro (2018, p. 20), colabora afirmando que “o ensino de História se caracteriza como competências históricas a serem apropriadas pelos alunos, tais como a apropriação dos conceitos de tempo,

período, passado-presente, mudança e permanência que são competências que devem ser adquiridas junto à tomada de consciência de conteúdos Históricos”.

Nos trabalhos, observa-se que as metodologias para ensino de História são significativas para os estudantes quando se trabalha como instrumento de compreensão da vida cotidiana. De fato, é um processo contínuo de formação, pois nossa sociedade vive em constante mudança, fenômeno esse digno de compreensão por parte de quem a vivencia. Portanto, dentre essas metodologias, está o livro didático, que necessita estar dialogando com prática docente, fazendo com que o estudante tenha consciência dos conteúdos abarcados.

d) Valorização das culturas

Cultura tem um significado complexo, porém, representativo diante das ações dos seres humanos ao longo do tempo. No âmbito das análises históricas, são estudadas, conhecidas e compreendidas as diversas práticas culturais vivenciadas em nossa sociedade. Para legitimar isso, é fundamental que o ensino de história “invista na boa articulação entre o universal e o particular ou entre o universal-nacional e o regional-local como maneira de estimular o sentimento de pertencimento dos sujeitos e a valorização das culturas locais e das identidades particulares” (MACHADO, 2013, p. 14).

As representações culturais adquire significados para os estudantes mediante ao conhecimento e, de acordo com Machado (2013, p. 3) “o ensino de História se configura como espaço aberto e híbrido por onde transitam diferentes saberes, variadas concepções (políticas, ideológicas e pedagógicas), que proporcionam a permanente emergência de diálogos e conflitos culturais”.

Esse fenômeno se faz através da caracterização dos variados grupos sociais, no qual, a educação e o ensino de história precisam estar atentos e comprometidos, de acordo com Machado (2013, p. 15), “com a democracia e com o respeito às diferenças culturais, tendo sempre como limite o respeito à dignidade humana”.

Pensando a realidade escolar em que abrange diversos sujeitos e variadas relações, o diálogo se torna algo essencial para compreender, principalmente as diferentes culturas, e para compreender as mudanças ocasionadas com o tempo. Avançando no debate, Stuart Hall (2006) nos informa que existe uma crise de identidade, no que se refere a um processo de mudança nas estruturas e referências. As identidades modernas estão sendo cada vez mais fragmentadas, algumas vezes perdendo um sentido de si.

A identidade é algo muito íntimo a um sujeito ou grupo, pois somente entra em crise quando se passa por um deslocamento ou incerteza, de fato, levando a um processo de transformação. A identidade não é composta somente de uma, mas de várias, produzindo assim, o sujeito pós-moderno, em que não tem uma própria, permanente ou fixa, assumindo diferentes identidades em diferentes momentos.

Tendo em vista esses aspectos, a globalização tem forte contribuição para que ocorram esses fenômenos. Portanto, faz-se necessário repensar como as instâncias educacionais, cujos reflexos se notam em sala de aula, trabalham a individualidade de cada profissional da educação.

2.3.3 Livro Didático de História

Ao desenvolver discussões sobre o ensino de história e suas contribuições para a formação cidadã dos estudantes, são notórios alguns instrumentos que auxiliam nesta aprendizagem, e o livro didático é um deles. Diante disso, 5 trabalhos constituem as próximas subcategorias, nas quais, foram analisadas discussões que algumas pesquisas trazem para o campo da discussão acerca desse material.

a) Material da cultura escolar

Ao relacionar questões debatidas por diversos autores, pode-se chegar à conclusão de que “o livro didático é um componente estruturante da educação escolar” (VILANOVA, 2015, p. 180), sendo considerado o “principal recurso utilizado na educação básica das escolas públicas brasileiras” (DEON; CALLAI, 2018, p. 43). Complementando essas ideias, Tamanini e Noronha (2019, p. 110) afirmam que “o livro didático é definido como um produto cultural composto, híbrido”.

Ao se fazer um trabalho, no qual, utiliza-se o livro didático como fonte de pesquisa, é preciso compreender que ele “não é um objeto cultural de fácil definição, por se tratar de uma obra bastante complexa, que tem como característica a interferência de vários sujeitos em sua produção e consumos” (TAMANINI; NORONHA, 2019, p. 110). Concordando com essa ideia, Silva (2012, p. 566) admite que “o livro didático é um produto complexo, porque entrecruza diferentes perspectivas teóricas, editoriais, pedagógicas, mercadológicas, políticas e ideológicas”, sendo assim, legitima-se que, “a cada dia ocupa mais espaço tanto na cultura escolar de inúmeras salas de aulas espalhadas pelo Brasil quanto nas pesquisas acadêmicas”.

Ao trabalhar com esse material em sala de aula, alguns desafios são postos aos docentes que o utilizam. O livro didático de história redimensiona a relação entre professores e estudantes, pois, é um material em que ambos utilizam em sua prática escolar, na busca de um conhecimento sistematizado.

Nesse sentido, “o livro didático é uma fonte útil para a cultura escolar desde que não mais seja considerado o lugar de toda a História. Mas submetido à leitura crítica, com a ajuda interpretativa do professor e colocado em diálogo com outras fontes de estudo” (SILVA; FONSECA, 2010, p. 25). Torna-se legítimo diversificar a fontes em sala de aula, não somente pelo fato de os conteúdos serem frágeis de qualidade, mas também para auxiliar os estudantes a trabalharem o senso crítico, comparativo e analítico dos conteúdos.

Um fator importante que merece atenção são as intencionalidades que tal material tem a partir de sua produção, pois, “o livro didático é influenciado pela cultura escolar: sua produção é feita a partir de referências e especificidades da instituição escolar e carrega em si o saber que foi historicamente legitimado por esta instituição” (MONTEIRO, 2018, p. 21). Sendo assim, Monteiro (2018, p. 20) reafirma essa ideia ao destacar que:

[...] compreendemos que o livro didático, além de fazer parte da escola, traz em si muitos elementos que constituem a própria cultura escolar, isto é, é produzido a partir de um conjunto de normas que estabelecem o currículo explícito e um conjunto de condutas e de valores, por outro lado, expõe diversas estratégias de ensino que visam produzir nos sujeitos esse currículo, condutas e valores.

Nesse sentido, entende-se o livro didático de história, um material complexo e necessário dentre outras as ferramentas que os professores possuem. Tomando consciência de que seu papel é atuar com diferentes propostas no desenvolvimento formativo dos alunos, portanto, não crer que esse material seja o único para os conhecimentos transmitidos em sala de aula. Perceber a complexidade dessa fonte requer preparo e estudo, ou seja, é um trabalho que pode legitimar a relação entre docente e estudante na exploração dos conteúdos, podendo contribuir, assim, para a formação do pensamento crítico em prol da construção da cidadania.

CAPÍTULO III - A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE LIVRO DIDÁTICO, CIDADANIA E ENSINO DE HISTÓRIA

Para substanciar a presente pesquisa que analisa como o ensino de história e o livro didático pode contribuir para a formação cidadã dos estudantes na educação básica, a elaboração do terceiro capítulo se fez a partir da realização de entrevistas semiestruturadas com

três professores de História que são efetivos em uma escola da rede estadual do sul de Minas Gerais.

Cada docente respondeu questões (APÊNDICE A) que buscaram compreender o entendimento dos professores sobre o livro didático e as políticas que norteiam este material em sua prática. Além disso, foram respondidas questões sobre a conjuntura que formaliza uma formação cidadã dos estudantes e como o ensino de História pode ou não contribuir para este acontecimento.

A partir das respostas foi possível construir categorizações que expressaram, aproximaram ou afastaram discursos no tocante às temáticas inspiradas pelas perguntas. O resultado destas análises será exposto a seguir.

3. Análises dos dados qualitativos

Utilizar elementos que compõem uma análise qualitativa e sistemática de entrevistas semiestruturadas constitui um desenvolvimento mais crítico e analítico da realidade presente de cada entrevistado. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 45), “analisar os dados qualitativos significa trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevistas, análises de documentos e as demais informações disponíveis”.

Nesse sentido, ao realizar uma coleta de dados, alguns procedimentos fazem parte das características analíticas do pesquisador, tomando aspectos legitimadores para uma melhor exploração da temática observada.

Desse modo, as análises dos depoimentos foram feitas através da construção de categorias descritivas, relacionando o conteúdo narrado pelos três professores, que responderam perguntas elaboradas previamente pelo entrevistador. Como afirmam Lüdke e André (1986, p. 49), “a classificação e organização dos dados prepara uma fase mais complexa da análise, que ocorre à medida que o pesquisador vai reportar os seus achados”.

Em vista disso, são observações que foram inspiradas nas perspectivas dos participantes, que expressaram suas opiniões, posições, valores e crenças demarcadas pelo contexto profissional. A atenção a todos esses aspectos possibilitou várias reflexões acerca da conjuntura educacional na área de História, portanto, “a categorização por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente

acrescentar algo a discussão já existente sobre o assunto focalizado” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 49).

As categorias de análise das entrevistas foram inspiradas nas apreciações estudadas no levantamento bibliográfico presente no capítulo dois deste trabalho. Cada uma das categorias que enfatizam o “livro didático”, a “formação para cidadania” e o “ensino de História”, colaboraram para que surgissem observações capazes de auxiliar na elaboração das perguntas, bem como conduziram a organização e análise dos dados coletados nas entrevistas realizadas.

Nesse sentido, o capítulo três surge para fechar o ciclo de análises, em que foi imprescindível para o entrevistar e entender como essas temáticas se desenvolvem na prática dos docentes que se dispuseram a participar da pesquisa.

Como exposto anteriormente, o grupo selecionado para as entrevistas foram os professores de História que são efetivos em seu cargo na rede estadual do estado de Minas Gerais. O primeiro entrevistado, graduado em História e Geografia, atualmente ministra as duas disciplinas na escola, seu tempo de exercício na função são de 28 anos e o tempo de vínculo na rede pesquisada é de 20 anos.

A segunda entrevistada é professora graduada em História e possui Pós-Graduação em Gestão Escolar, ela ministra somente a disciplina de História e seu tempo de exercício na função e vínculo na rede pesquisada são de 18 anos. Por fim, o terceiro entrevistado com graduação em História, é também professor dessa disciplina na escola possuindo 9 anos de exercício na função e 5 anos de vínculo na rede pesquisada.

Os tópicos a seguir foram divididos a partir das três categorias, iniciando as discussões sobre o livro didático, em seguida sobre a formação para cidadania e finalizando o estudo com o ensino de História.

3.1. Diálogos e percepções: questões sobre o livro didático de História

No processo de construção dos discursos, os professores selecionados foram questionados sobre os principais temas que norteiam a pesquisa, que são: livro didático, formação para cidadania e ensino de História na educação escolar. Esses temas foram inspiradores para a criação das subcategorias presentes no capítulo dois, e são estas discussões que foram fundamentais no diálogo com os docentes.

A perspectiva inicial discutida foi a questão do livro didático, na qual os três professores receberam a pergunta se fazem ou não o uso desse material e, se sim, como foi o processo de

escolha do material. Logo percebe-se uma divergência nas respostas sobre esse processo, conforme destacam:

Entrevistado 1: [...] a gente usa o livro, mas nessa última escolha que teve agora ninguém participou. O estado e a superintendência de ensino foram autoritários e escolheram o livro... e é esse mesmo! Foi um acordo entre Estado e Governo, e editora. Então nós... não eu não vi nada de escolha de livro.

Entrevistado 2: Eu uso o livro didático quando estava presencial né. Agora com a pandemia, agora que voltou presencial a gente usa mais os PET's, que é o plano de estudo tutorado enviado pelo governo, mas antes da pandemia o uso do livro didático era bem presente. [...] fiz parte sim. Teve duas escolhas do livro que a gente escolheu, se eu não estou enganada, é porque já faz um tempinho. Mas foi a primeira sim.

Entrevistado 3: Então... A gente consegue usar o livro didático quando estava presencial. A gente usava o livro didático nas turmas do fundamental, porque o estado não enviou os livros novos para ensino médio a gente ficou com os livros defasados e vencidos de outras escolhas, de cinco, seis anos atrás. A gente conseguiu usar os novos com o fundamental, mas não foi a primeira escolha, pelo menos eu não lembro de ter sido a primeira escolha. Mas participei sim.

Observa-se que o uso do livro didático se faz presente no trabalho dos três professores, mas somente dois participaram do último processo de escolha. Diante do contexto pandêmico que o Brasil e o mundo perpassam, houve um outro plano de estudo, como citado pelo entrevistado 2, que substituiu temporariamente o uso do livro no trabalho escolar, que foi denominado de Plano de Estudo Tutorado (PET).

Em linhas gerais, o PET foi uma ferramenta desenvolvida pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), que serviu como aporte para os estudantes e para o trabalho docente em meio ao Regime de Estudo não Presencial adotado pela SEE/MG frente ao contexto pandêmico e as medidas restritivas para prevenção da Covid-19.

Seguindo a questão sobre a escolha do livro didático de História, dois entrevistados informaram que fizeram parte deste processo, mas houve uma divergência se foi a primeira escolha ou não do livro usado. Portanto, foram questionados sobre o motivo que teriam escolhido tal material para compor seu trabalho, e expõem que:

Entrevistado 2: Desta coleção foram os textos. Um livro chamativo. Em um primeiro momento foi um livro chamativo, conteúdos de acordo com planejamento, mas parecido com o planejamento, foi por isso que a gente escolheu. E muitas atividades de interpretação texto que iria ajudar bastante no trabalho.

Entrevistado 3: Ele tinha bastante atividades, principalmente para o fundamental. É interessante que tenha muitas atividades para eles pegarem

mais a matéria. E era um livro que tinha bastante recursos visuais, eram textos que não eram muito complexos, mas também não muito simplórios. Era um livro na medida certa. Tem que ter um meio termo entre a quantidade de conteúdo que o aluno vai ler e a quantidade de coisas que ele vai trabalhar no livro.

É notório que o fundamental para a escolha do livro didático foi a composição de atividades, textos que não fossem tão difíceis e recursos visuais que chamassem mais atenção, tanto dos professores quanto dos estudantes. Ao mencionarem os textos e as atividades incorporados pelo livro, os entrevistados 2 e 3 apontaram que foi um dos requisitos importantes a serem considerados no momento da escolha.

Outro aspecto fundamental destacado pelo entrevistado 3 foi a composição de imagens que o material trazia. Segundo Bittencourt (1998, p. 69), “gravuras, fotos, filmes, mapas e ilustrações diversas têm sido utilizados, há algum tempo, como recurso pedagógico no ensino de História”.

As obras didáticas produzidas atualmente cooperam no tocante a essas características citadas pela autora, assim os livros trazem consigo as diversas fontes junto ao texto, pois trata-se “[...] como uma questão importante no ensino das disciplinas escolares pelo papel que elas têm desempenhado no processo pedagógico” (BITTENCOURT, 1986, p. 70). Nesse sentido, o trabalho de introduzi-las e mediá-las na sala de aula induz o professor em sua prática tanto de escolha como de aplicação dos conteúdos.

Para auxiliar nas escolhas do livro didático, o governo federal junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) publica o Guia do Livro Didático, que tem algumas funções principais como a:

orientação aos docentes da Educação Básica para que possam melhor realizar o processo de escolha das obras que serão utilizadas nas escolas do Brasil. O destinatário inicial do Guia é, portanto, o coletivo de docentes de cada unidade ou rede escolar, que deve dispor de todas as orientações, informações e reflexões possíveis, de modo a sentir-se fundamentado na apreciação e decisão sobre as obras que melhor possam contribuir para o desenvolvimento de suas atividades didáticas, em conformidade com o projeto político-pedagógico da escola. O Guia enuncia, também, os pressupostos da avaliação pedagógica, efetivados em observância ao Edital do Programa e em conformidade com afirmações acadêmicas atualizadas. Destina-se, por essas razões, igualmente aos pesquisadores e demais interessados em compreender, acompanhar e refletir sobre o alcance, limites e contribuições das obras e do PNLD, em seu amplo espectro. Além de obras com perspectivas pedagógicas diferenciadas, o Guia de livros didáticos apresenta reflexões fundamentais à formação docente no tocante aos processos de mediação pedagógica (BRASIL, 2018, online).

Este Guia se constitui por informações e resenhas sobre os livros didáticos, sendo assim, escolhidos pelos professores mediante as coleções que foram aprovadas. Diante disso, todos os professores entrevistados alegaram que não houve um contato próximo com o Guia, e que suas escolhas se deram somente olhando os livros físicos impressos e folheando cada um, pois questionados sobre seu conhecimento acerca desse documento obtivemos as seguintes respostas:

Entrevistado 1: Nem vi, nem os outros anteriores. A gente escolhia o livro por escolher, assim, folheando os livros. Nunca ninguém me passava esse guia também. Isso aí é coisa de longa data.

Entrevistado 2: Afundo não. A gente conhece de vista. Na verdade, na escola o que que acontece, as editoras, o guia manda para escola depois fica todos os livros expostos para a gente ler, para a gente olhar, avaliar os livros e depois a gente escolhe, mas olhando os livros, não os guias.

Entrevistado 3: Então, se mandou eu não tive acesso. Tive que olhar livro por livro tentando entender o que podia agregar para o aluno e para a gente também né, porque não é só o aluno que vai usar.

Lançado em 1996, o Guia do Livro Didático foi criado com a proposta de orientar os professores no processo de escolha do material. No caso do material de História, Guimarães (2010, p. 27) ressalta que o texto deste documento “traz, além de critérios, as conclusões gerais sobre a avaliação dos livros de História, [...] os quais contém os resultados das avaliações por estudos e pesquisas”. Desse modo, tornou-se um aparato concreto no auxílio aos docentes, que buscam obras que mais conjugam com seus planos de ensino.

No entanto, há de refletir se essa proximidade se legitima na prática ou não, tal como observado nos depoimentos dos professores. Nesse sentido é importante destacar o Programa do Livro Didático (PNLD), cujas principais execuções são trabalhar os “lançamentos dos editais; inscrição das editoras; triagem/avaliação dos livros, elaboração e divulgação dos guias; escolha dos livros pelas escolas; aquisição; produção; distribuição e recebimento dos livros pelas escolas públicas” (GUIMARÃES, 2015, p. 101).

O próximo passo foi buscar saber se os docentes tiveram contato também com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e se poderiam destacar mudanças ou permanências nesta base que refletiram no ensino de História, no que se refere a sua nova aprovação sancionada em dezembro de 2017. De acordo com Franco, Júnior e Guimarães (2018, p. 1019) a BNCC “constituiu um conjunto padronizado de habilidades e competências, [...] longe de ser apenas uma seleção de saberes históricos é uma prescrição reguladora, instrumento padrão de controle do fazer pedagógico”. Este documento é oficial e apresenta algumas perspectivas do ensinar e

aprender História, assim, seria importante que as instituições oficiais de ensino se esforçassem para que os profissionais da educação tomassem conhecimento dessa política.

Observando as respostas, percebe-se também pouco conhecimento sobre essas orientações curriculares, no qual somente o Entrevistado 3 trouxe um pouco mais de informações sobre esse documento que norteia a educação brasileira.

Entrevistado 1: Outra coisa eu vou pedir desculpa para você, eu não “tô” sabendo nada de BNCC. A única coisa que eu estou sabendo de BNCC é que os alunos vão ter seis aulas a partir do ano que vem. Primeiro ano do ensino médio, vai aumentar uma aula por dia na carga horária, mas não sei mais nada.

Entrevistado 2: Tive um contato muito pouco. Tudo meu foi bem pequeno, e eu não estudei a fundo. Tive contato mais na outra escola, na educação infantil, mas ali (escola estadual) não. Foi apresentado, mas a gente não estudou a fundo não. Só sei que tinha uma mudança nos módulos, mas a gente não chegou a estudar não.

Entrevistado 3: Eu particularmente não consigo pelo tempo que eu trabalho. Eu peguei ali essa transição da BNCC, então eu meio que já comecei com ela se alterando, já com livro didático com uma pegada mais nova. Então eu não sei te dizer o que era à cinco, seis anos atrás.

É evidente na fala dos entrevistados o desconhecimento específico sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), percebe-se que há pouco contato legítimo no que tange à implementação dessa política. Como aponta Germano, Pereira e Braga (2021, p. 25) apesar da BNCC “se apresentar como um documento de caráter democrático, houve uma falta de diálogo com os(as) diferentes profissionais do processo educativo e comunidade escolar [...]”.

Esse problema é presente entre esse grupo pesquisado e pode fazer parte da realidade de outros professores na educação brasileira, assim essa crítica se faz presente também quando Oliveira e Caimi (2021, p. 15) apontam que “[...] a concepção apresentada na BNCC se afasta consideravelmente das vertentes que compreendem o currículo em ação como o vivido no cotidiano das escolas”.

Um das estratégias pedagógicas concretas utilizadas pelos professores na educação básica no Brasil é o uso livro didático, mas defini-lo parece ser uma tarefa difícil. Segundo Bittencourt (2008, p. 299) “os livros didáticos, os mais usados instrumentos de trabalho integrantes da tradição escolar de professores e alunos, fazem parte do cotidiano escolar há pelo menos dois séculos. Trata-se de um objeto cultural de difícil definição [...]”. Desse modo, ao questionar os professores de História sobre esse material foi possível notar essa certa dificuldade em defini-lo, e se concordavam que o este se tornou um objeto cultural escolar.

Entrevistado 1: Desculpa, mas eu não consigo definir. Ele está lá, mas não faz parte (cultura escolar) ele é uma coisa que está lá qual o objeto eu acho que cada hora ele tá perdendo mais, os alunos não carregam o livro. Ele tá perdendo o espaço dele.

Entrevistado 2: Eu acho que o livro didático é muito importante. Foi muito importante para o trabalho do professor mediante a escassez de material que os nossos alunos de escola pública têm. Agora, talvez com o avanço das tecnologias, o livro didático, não sei se não vai ser tão necessário e tão importante. Mas, em uma escola em que os alunos não têm acesso a livro, a cultura geral, a tecnologia, internet, essas coisas, o livro didático, o material ali, aquele conteúdo é importante. Eu acho que é (cultura escolar).

Entrevistado 3: Seria ou deveria ser um equalizador de acesso, porque você vai ter em uma sala de aula alunos que têm acesso à internet e alunos que não. Você tem um livro didático que é a ferramenta neutra ali, todo mundo tem aquele recurso, acesso àquela informação e aí o aluno que não tem onde procurar, não tem onde ter acesso ao conteúdo, tem o livro didático. Isso é muito bom! O aluno que tem internet também tem o livro didático, você fornece o acesso ao conhecimento a todo mundo. [...] Sim ele é, não tem como desassociar o livro didático da escola (cultura escolar).

Percebe-se algumas divergências entre os docentes acerca do que seria e se o livro didático é um objeto da cultura escolar. Há um ponto importante a ser observado no que tange a relação entre livro didático e as tecnologias, pois para o Entrevistado 1, o material didático está perdendo espaço, e isso se justifica na fala do Entrevistador 2, quando expõe que essas tecnologias digitais, como a internet, podem fazer com que o livro não seja mais importante.

No entanto, o uso desse material ainda se faz necessário, tanto para a prática deles quanto para o aprendizado do estudante, conforme afirma o Entrevistador 3, pois o acesso ao mundo digital ainda não é universalizado, ou seja, é uma questão emancipatória que chama a atenção para a realidade escolar. Portanto, o livro didático representa uma fonte essencial para a educação, mas Guimarães (2015, p. 106) adverte que “o livro didático é uma fonte útil para a cultura escolar desde que não seja considerado o lugar de toda a História”.

Diversificar as fontes no uso pedagógico em sala de aula requer criatividade e inovação, características que precisam fazer parte da ação profissional docente em uma sala de aula. Nesse sentido, ao realizar o questionamento sobre a apropriação de outras fontes históricas além daquelas trazidas pelo livro didático, os entrevistados 2 e 3 afirmaram que procuram levar fotografias para sala de aula, pois acham importante trabalhar a imagem visual com os estudantes, na intenção de chamar a atenção.

O entrevistado 1 informou que trabalha com revista que trata de assuntos educacionais com uma linguagem diferente do que o livro didático aborda. Desse modo, com o intuito de contribuir para o ensino das temáticas na disciplina de História, estudos de Bittencourt (2008)

e Guimarães (2015) demonstram a variedade de fontes e linguagens que podem ser utilizadas com os estudantes em sala de aula. Alguns exemplos que as autoras caracterizam como fontes que podem fazer parte do trabalho pedagógico são o cinema, músicas, literatura, documentos, fontes orais e iconográficas, museus, cultura material e as tecnologias digitais de comunicação e informação que estão presentes cada vez mais nas mãos dos estudantes nos dias atuais.

3.2 Diálogos e percepções: a formação para a cidadania

Com o intuito de dar segmento às análises das entrevistas em conformidade com as categorias mencionadas na pesquisa, o próximo passo foi buscar entender como os professores pensam e agem no dia a dia em sala de aula para contribuir com uma formação cidadã para os estudantes.

Entender o que significa ser cidadão ou o que é cidadania é primordial para iniciar a discussão. Desse modo, Arroyo (2010) aponta que, para se buscar uma cidadania legítima é preciso combater as desigualdades que se originaram da formação histórica, e são ações que passam pelos projetos educacionais e refletem na igualdade social e econômica dos sujeitos. Portanto, a cidadania faz parte de uma conjuntura que relaciona “[...] o trabalho, a terra, renda, moradia, sobrevivência, justiça, igualdade e emancipação” (ARROYO, 2010, p. 1404).

Quando esse assunto é tratado na área educacional, Guimarães (2015, p. 144) afirma que “para professores e especialistas em ensino, é lugar-comum afirmar que a formação *da e para a* cidadania e a formação da consciência histórica do aluno são preocupações centrais da educação básica”.

Cabe aqui ressaltar como os professores entrevistados analisam essa questão, e ao serem questionados sobre como entendem o que é cidadania e como o ensino de História contribuiu para essa formação, obtivemos as seguintes respostas:

Entrevistado 1: Seria formar pessoas para ajudar na sociedade de alguma maneira. A gente sempre pode ajudar, não precisa ser participante político, mas ser um eleitor em quem sabe votar, pessoas que sabem realmente, que não fica levando para politicagem falando que a política... eu acho que tá faltando muito na escola desenvolver o que é cidadania, o que é essa participação. Tem hora que até eu fico meio sem saber, mas eu acho que é isso, participação melhor na sociedade. História tem tudo a ver. História relaciona as vezes passado dele a realidade que ele vive.

Entrevistado 2: É quando a gente entende que a gente faz parte, que a gente constrói a nossa história, a gente constrói a nossa cidade, a nossa comunidade, a nossa família, isso é ser cidadania. Uma coisa simples que leva uma participação política, ao voto consciente, por exemplo, ajudar os outros as

serem melhores. E o ensino de história ajuda, porque os alunos são levados a pensar que aquelas pessoas... eu até brinco com os alunos, aqui nesse livro, nessa história, esses são os personagens e construíram essa história, mas aqui, hoje e agora somos nós! O mais importante da história é sua a vida, é você. Então acho importante o ensino de história por isso.

Entrevistado 3: Pra mim vem de se sentir pertencente a algo, pertencente a essa estrutura de sociedade, basicamente assim que eu vejo. Mostrando para o aluno onde é que ele se insere onde que está a realidade dele e onde está a realidade dele em um contexto nacional. Mostrar para o aluno quem ele é na fila do pão e dando possibilidade de ele pensar como é que ele vai lidar com isso, como é que ele vai se ver como ser sociável enquanto cidadão.

As respostas dos professores mostram que ser cidadão é estar presente e ser consciente na sociedade em que vive, vai além de uma participação na política na hora de um voto. É considerar que cada sujeito faz parte de um coletivo, mas que possui sua própria identidade, sua própria história e que precisa ser valorizado.

Ao analisar as respostas, é notório que o aspecto central do que vem a ser cidadania para os professores é ter consciência de quem o estudante é e da sua origem, pois como mencionado pelo Entrevistado 2, os materiais didáticos não mencionam esse aspecto, mas o docente pode conhecer e fazer esse trabalho pedagógico.

Além disso, o sentimento de pertencimento é também o exercício proposto por todos os entrevistados, nos quais afirmam que, trabalhando essa questão com os estudantes, o ensino de História se torna legítimo nessa prática. São questões que estão presentes nos estudos de Barros (2019), Pasquarelli e Oliveira (2017), Deon e Callai (2018) e Galvão (2005) no quais consolidam que cada indivíduo é um agente que transforma seu meio, que se faz necessário legitimar seus direitos e deveres com responsabilidade social.

A educação também promove uma relação social, principalmente entre professores e estudantes, diante disso, questionar os professores sobre como atuam mediante a distintas realidades na sala de aula foi fundamental para entendermos essa relação. A seguir observa-se as seguintes respostas:

Entrevistado 1: No começo do ano eu sempre trabalhei em lugares que eu conhecia a comunidade inteira, no caso de Congonhal. Então o aluno chegava e eu sabia da onde ele vinha. Quando chega um aluno novo eu procuro saber da onde ele veio, de que região, na medida do possível, pergunto até a religião dele para poder conhecer, para saber até mesmo o que eu jogo na sala para dar interesse. Tem aluno você tem que jogar a realidade dele e ele interessa, na hora ele para o que “tá” fazendo. Então eu acho que é fazer essa sondagem para ver qual é a realidade do aluno, você conhecendo cada aluno, conhece a realidade.

Entrevistado 2: Na teoria é para conseguir, na prática de sala de aula é outra história. Porque às vezes a gente consegue. Se for pegar no pé da letra do livro

didático, às vezes fica muito distante, mas se pega a prática do professor que conhece aquela estrutura, aquela realidade dos alunos. Consigo quando eu acolho, quando eu tento fazer esse gancho do passado com situações que aconteceram no passado e que estão na sociedade hoje e são um reflexo do que aconteceu no passado, quando eu consigo fazer esses meninos entenderem isso, e que eles são importantes e que eles são protagonistas da história da vida deles.

Entrevistado 3: A ideia deveria ser essa, mas vai ser de como cada professor enxerga. Você vai ter a BNCC, ela padroniza o ensino para todas as realidades, às vezes ela não contempla as realidades locais, o livro didático é a mesma coisa, é mais geral. O livro didático não vai contemplar especificamente aqui o sul de Minas, é um "geralção". Da onde que a gente vai tirar vínculo para o aluno? Da onde a gente vai tirar material para aluno ver falar: “olha eu ali! Olha minha família ali! Olha minha avó ali!” [...] o aluno fica encantado quando percebe que aqui na nossa região tem muita participação em muitos pontos da história nacional eles acabam puxando.

Observando as respostas de cada docente, percebe-se que trabalhar e relacionar o ensino com a vida local do estudante torna-se um aparato para legitimar um melhor aprendizado na disciplina de História. Diante da fala do Entrevistado 2 e 3 percebe-se novamente uma crítica em relação ao livro didático e a BNCC, na qual não conseguem contemplar a realidade de cada estudante, ficando a cargo do professor realizar essa mediação.

Nesse sentido, de acordo com a resposta do Entrevistado 1, trabalhar com a realidade do estudante na sala de aula, faz com que sua atenção desperte, melhorando sua participação. Ao questionar se o ensino de História hoje abrange essa estrutura com distintas realidades é notório que algumas vezes, políticas educacionais, como a BNCC, por exemplo, e o livro didático citados anteriormente, não abrangem esse aspecto em que o estudante está inserido, como a história da cidade, a relação que pais e avós tiveram na contribuição daquele contexto, de lutas, conquistas e perdas que aquele local carrega como marco histórico. Assim, torna-se imprescindível a presença do professor em mediar os conteúdos, relacionando e levando o sujeito a pensar e se sentir inserido naquela história. São aspectos que contribuem para o exercício pleno da cidadania em uma sociedade democrática.

Através desses aspectos foi possível perguntar aos professores se acreditam que formar uma sociedade democrática é também construir uma cidadania e como o ensino de história pode contribuir para a consciência democrática do estudante. Diante das respostas pode-se observar que para o Entrevistado 1 a participação do indivíduo na sociedade se torna legítimo quando tem consciência plena dos seus direitos e deveres como cidadão e que o ensino de História se torna fundamental quando trabalha a realidade de cada um, mostrando o papel que eles precisam fazer no meio em que vivem. Porém, acredita-se que esse trabalho ainda está muito no campo da teoria, do conteúdo.

Já para o Entrevistado 2 é preciso que os estudantes tenham consciência de que em certo momento da história do Brasil não houve uma democracia, pois, o docente acredita que as pessoas ficaram acostumadas com os direitos e deveres e esqueceram que os direitos já foram tomados e que foi preciso muita luta social para ser conquistada novamente. E nesse ponto a fala do Entrevistado 3 concorda no tocante à questão em os estudantes precisam saber que houve momentos que essa mesma democracia falhou e que atualmente está delicada desde a época da redemocratização.

Diante disso, o Entrevistado 3 fez uma afirmação que vale a pena ser refletida em todas as áreas do conhecimento, no qual diz que “jogar isso tudo para o ensino de História é uma pressão enorme, é muito pesado. Os professores de humanas são responsáveis por desenvolver o senso crítico do aluno! Mas olha o peso que isso é!”.

Formar sujeitos críticos é possibilitar a eles elementos que possam colaborar no incentivo a esse trabalho, formulando sua autonomia nas variadas realidades. Estudos de Machado (2013) e Barros (2019) reconhecem esse fenômeno no que diz respeito à educação e ao ensino de História, formalizando um aprendizado capaz de apontar direcionamentos para essa prática, que pode iniciar na sala de aula e refletir na sociedade. Portanto, ao dialogar com os professores sobre como o ensino de história pode contribuir para a formação do sujeito crítico e quais estratégias e elementos são usados para esse fim, obteve-se as seguintes respostas:

Entrevistado 1: Contribuí, mesmo neste momento difícil. Eu acho que a gente trabalha muito texto, chega um momento na escola que ninguém quer ver vídeo. Teve um professor que foi antes de mim que só dava vídeo, os alunos não queriam mais ver vídeos. A estratégia dele era vídeo e mais nada. Eu acho que tem que variar bastante entre texto, vídeo não muito longo, porque o aluno também não lê. Porque se ele fica só em um texto só no vídeo, vai criticar o quê?

Entrevistado 2: Eu acho que o ensino de história consegue fazer um ser crítico, mas no geral ensino de história faz pensar no passado, pensar no futuro, pensar nas consequências, faz ele ser crítico. Olhar a sociedade e ver os dois lados, ver todos os lados, por que que as coisas aconteceram assim? Poderia ser diferente? Eu posso fazer diferente? Por que que eles não fizeram diferente? O que estava por trás né? Fazer perguntas as entrelinhas. Isso é ser crítico, eu posso não concordar, se foi ruim, porque se foi bom, porque isso tem consequências na minha vida agora.

Entrevistado 3: Geralmente eu trabalho muito com fotografia, eu gosto de trazer o impacto visual da informação, é muito legal. Mas geralmente eu trago para eles para que pensem nas coisas fora da casinha, é justamente o que não está no livro didático e na BNCC, é aquelas sub histórias que estão ali. Não o general, não é o capitão, é o "tiozinho" que está ali. História dominante não, a história da senhorinha, a história do casal de idoso que namorava na praça. É a parte da história que é local.

Observa-se que os entrevistados 1 e 3 apontam a importância do trabalho com outras fontes para o alcance da criticidade, na medida em que o estudante tem um contato com essa diversidade, seu conhecimento se amplia na busca de fazer relações, aproximações e diferenciando aspectos de uma fonte para outra.

Ademais, nas respostas dos entrevistados 2 e 3, destaca-se o incentivo ao questionamento que eles buscam aplicar com os estudantes, proporcionando o senso crítico entre o contexto vivido e o passo de cada um. Nas respostas são notórias algumas estratégias como vídeos, fotografias, textos e o próprio incentivo questionador que os professores aplicam em sua prática na sala de aula.

São esses elementos que fazem com que os estudantes pensem, pratiquem a criticidade e trabalhem com isso na sociedade, é esse sentimento que foi percebido nas falas dos entrevistados, uma motivação para que os alunos possam ter consciência plena de quem eles são e entender o meio em que vivem.

Atuar como cidadão crítico é ter o senso interpretativo de um contexto tanto geral quanto em um específico. De acordo com Franco, Júnior e Guimarães (2018, p. 1021) “a contextualização é considerada fundamental na formação histórica dos estudantes. Permite aos educandos saber localizar momentos e lugares específicos de um evento. A interpretação contribui para a formação crítica”. Ter um trabalho pedagógico que possibilite acesso a outros tipos de instrumentos auxilia nessa prática. Portanto, reafirma-se o papel importante que cada docente possui em mediar as práticas e os instrumentos para os estudantes que estão em formação desse sentido.

3.3. Diálogos e percepções: o Ensino de História

Entender o exercício profissional docente no ensino é fundamental quando se pretende analisar um contexto educacional, em que nos leva a projeções diante das temáticas selecionadas para a pesquisa. Com isso, ensino de História, docentes e estudantes encontram-se imbricados nessa conjuntura dentro da sala de aula. Para fechar o ciclo de análises dos depoimentos dos professores, a última categoria inspirada, neste caso, o ensino de História, foi abordada com o intuito trazer para a reflexão como esses profissionais estão exercendo seu ofício neste processo de ensino e aprendizagem.

A questão inicial feita partiu do princípio de como os entrevistados pensam o que é ser professor(a) de História e como eles analisam a mediação entre os conteúdos a serem ensinados e o relacionamento com os estudantes. Assim, obteve-se as seguintes respostas:

Entrevistado 1: É como eu disse lá no começo, é buscar fazer uma sondagem dos alunos que não conhece. Geralmente 90% eu sei quem é, aqueles que eu não conheço por ser cidade pequena, eu procuro saber quem que é. Quando eu falo coisas da realidade do bairro dele ou lá da comunidade dele, ele gosta.

Entrevistado 2: É fazer essas pontes né? Trazer o passado, ligar com o presente, fazer os alunos entenderem que hoje a história quem fazem é eles. Alguns poderão estar nos livros didáticos, não poderão? A maioria não vai, mas essa é a nossa história, é nossa vida.

Entrevistado 3: Basicamente é ajudar e tentar ensinar para o aluno quem que eles são. O que eles estão fazendo aqui, como que quem teve aqui antes, influenciou para eles estarem aqui agora e como é que foi a construção disso, e daí mostrar perspectivas.

Ser professor ou professora de História é ter o ofício importante no que se refere a uma responsabilidade social para com os estudantes. Percebe-se essa relação nas falas dos entrevistados, no qual os entrevistados 1 e 2 ao mencionarem “trazer o passado” e “quem teve aqui antes, influenciou para eles estarem aqui agora”, demonstram o reconhecimento de que o passado tem influência no contexto atual de cada um, e entender esse fenômeno permite considerar novas perspectivas para o tempo presente.

O entrevistado 1 considera que o professor de História precisa buscar conhecer sua turma, para que assim, promova a educação desse passado que foi explícito pelos entrevistados 1 e 2. Desse modo, estimular os jovens a se reconhecerem como sujeitos ativos da comunidade que se relacionam é fundamental em sua formação humanística.

O conhecimento da história local, das histórias de grupos de que são próximos, da sua própria realidade, que muitas vezes não estão em documentos oficiais. Além de ter essa mediação entre o profissional da educação, faz com que o estudante se sinta pertencido e se interesse pela temática, melhorando sua participação nas aulas. Ao incorporar esse trabalho educativo, abre-se para novas possibilidades diante do universo cultural do aluno.

A realidade brasileira é diversificada, com regionalidades plurais e isso requer conscientização de uma educação também plural. Segundo Guimarães (2015, p. 237), a prática do professor de História precisa ser “[...] viva e ativa com o tempo presente e o espaço do mundo no qual vivemos [...]. Nele encontramos vestígios, monumentos, objetos, imagens, manifestações de grande valor para a compreensão do imediato, do próximo e do distante”. Logo, essas afirmações são consensos que afirmam o quanto é importante o estudo da história local e regional, e ter um(a) professor(a) que entende, participa, reconhece, busca conhecer esses fatores, contribui para que a formação do estudante se torne satisfatória.

A cultura é uma caracterização de diversos grupos sociais que dão legitimidade à dignidade humana. Ao adentrar no assunto sobre o aspecto cultural, foi questionado aos professores se eles consideram que a formação docente em História, junto a prática em sala de aula, tem a responsabilidade social em dialogar com o universo cultural de cada estudante. E novamente é possível observar que o ensino praticado precisa incentivar a participação, o conhecimento da realidade levando a uma melhor participação:

Entrevistado 1: Tem sim, a história tem tudo para acontecer isso. Às vezes o professor chega e tem em mente que é só passar o conteúdo, às vezes o aluno está pedindo essa relação da matéria com a vida dele. História é uma matéria que a gente pode mostrar para eles que: você vai usar História na tua vida!

Entrevistado 2: Sim. Temos o universo cultural, a vida. O que ele se interessa, qual que é a visão que ele faz da vida dele. Um é diferente e todos são importantes, mas importantes como? Onde? Por quê? Tem vezes que a gente fala que: Vocês são importantes, são protagonistas da sua história! Mas às vezes tem um aluno lá que está tão cheio de um “mundinho”, daquelas coisas da vida, que a cabeça dele não abre para esse se sentir como parte do mundo, o pertencimento [...]. Às vezes tem uns que estão alheios, porque não tem esse sentimento de pertencer a uma história tão específica e tão importante para o Brasil e para vida dele. Tudo depende da prática, às vezes você está com um livro didático ótimo, o texto é ótimo, mas se você não souber chegar no aluno não adianta nada.

Entrevistado 3: Aqui a gente tem todo tipo de atuação, e aí você tem que tentar adequar a essa linguagem. Fala rebuscada não pega no ouvido dele, a fala muito simplória não consegue abarcar todo conhecimento que ele precisa. Onde está o meio termo aí? Eu não posso trabalhar só com a linguagem deles porque afinal de contas aqui é uma escola, eles têm que sair daqui sabendo mais do que entraram. Que palavra difícil que essa? Vamos descobrir, mesmo que nunca mais use, tem que saber. Eles precisam entender o contexto dali, então é sempre mediando de acordo com a realidade. Então o professor de História pra mim é um cara que vai ajudar a situar o aluno onde ele tá.

De acordo com Franco, Júnior e Guimarães (2018, p. 1020) saber ensinar, a fazer essas relações no ensino de História “potencializa a apreensão da situação histórica e desenvolve uma percepção mais abrangente da condição humana nas mais diferentes culturas e diante dos mais variados problemas”. Neste caso, é possível observar que as afirmações de todos os professores são paralelas diante da ideia de que para trabalhar o aspecto cultural na sala de aula, no ensino de História é pertinente considerar a trajetória de vida, o contexto vivido, a realidade em que o estudante se encontra, promovendo assim o pertencimento.

O entrevistado 1 aponta que o ensino não se concentra somente em passar conteúdos que são propostos, já o entrevistado 2 afirma que não adianta ter um bom material didático se não souber incluir o estudante, e essas ideias se convergem no que tange à prática do professor

nessa relação, na medida em que são eles que poderão conhecer a realidade de cada um em sala de aula e aplicar a mediação da maneira correta, que não exclua nenhum indivíduo.

Outro ponto importante que se destaca é a forma como a linguagem atinge cada um, pois como afirmou o Entrevistado 3, o professor tem, dentro de seu ofício, que saber trabalhar o modo como vai repassar os conteúdos, não sendo simplista, mas também não rebuscado, é preciso encontrar uma maneira didática que faça essa relação entre conteúdos, realidade e estudante.

É um desafio diário para o docente estabelecer uma articulação desses fatores na sua prática pedagógica. As ciências humanas têm esse objetivo de trabalhar o universo cultural do aluno, mas para que isso se torne efetivo, a educação precisa do professor presente como aquele profissional preparado para assumir essa função. Portanto, para finalizarmos nossa reflexão foi legítimo entender como cada professor entrevistado pensa sobre os desafios na área das ciências humanas, e se preveem uma melhora ou um retrocesso no quesito da valorização do ensino de História nas escolas.

Para o Entrevistado 1 está acontecendo um retrocesso, e afirma ainda que “estava precisando deste retrocesso para a gente acordar”. Ao perguntar se ele poderia citar um exemplo desse retrocesso, afirmou que:

Do livro didático foi maior, porque antes pelo menos a gente escolheu livro, agora você não vai escolher nem pela capa. Os professores não têm interesse nenhum mais, no sindicato, por nada. Nem para falar se a greve está certa, se tá errada. Eu acho que o próprio professor está deixando de ser cidadão, de exercer a cidadania que ele poderia exercer como profissional.

Na fala do segundo entrevistado percebe-se também que não há uma valorização quando se compara a outras disciplinas, e isso precisa estar consciente, conforme pode se observar:

Não tem tanto. Eu acho que são mais focados em português, matemática. O Ensino de História é para ajudar os alunos, as pessoas a serem esse lutador da própria vida e questionar o que os outros estão fazendo na minha vida, sobre os direitos e deveres. Nem sempre é coisa boa para classe dominante.

Há na resposta do Entrevistado 2 uma crítica de como resultado de uma boa prática pedagógica do ensino de História afeta a classe dominante. Essa afirmação se confirma nos estudos de Guimarães (2015) no qual essa classe se fundamenta em uma historiografia tradicional positivista, linear e eurocêntrica, e todo estudo que se direciona em oposição a isso gera resistência.

Já na fala do Entrevistado 3 há a mesma crítica, mas que afeta a educação em si, e não somente a área de humanas, conforme observa-se a seguir:

Eu não digo que é nem de humanas, é no geral. Tem quase um completo sucateamento da educação, e se você parar para pensar que a gente teve que voltar em uma pandemia presencialmente ainda sem serem vacinados e sem o período de vacinação efetivo, dá para a gente ver que a gente não é importante. Os projetos que estão sendo desenvolvidos não tendem a incluir uma melhora na condição da educação pelo ponto de vista do professor. As perspectivas são as piores possíveis, do que que adianta a gente desenvolver um senso crítico no aluno, a gente se matar para fazer com que eles vejam a realidade, entenda essa realidade, quando a gente mesmo perde a fé nesse conceito de cidadania? Temos essa responsabilidade absurda que é criar as mentes pensantes do país, mas, com que recurso? E voltamos para o começo da conversa sobre o livro didático, não tem!

Percebe-se uma reflexão crítica do professor que nos leva a vários pontos de análises. Foi citado o contexto pandêmico como um exemplo, mas a falta de valorização e atenção a essa classe de profissionais é algo que ocorre no decorrer da história. É notório um desânimo na fala dos três entrevistados quando se questiona se preveem uma melhora na valorização da área na sua profissão e é legítimo compreender que as perspectivas citadas afetam o cotidiano escolar, gerando descontentamento, tanto da parte deles, quanto dos estudantes, como exemplo: as greves, salários baixos, a falta de incentivo a uma formação continuada, salas lotadas e falta de materiais de apoio.

São condições que fazem com que o professor não tenha o seu melhor desempenho profissional. No entanto, pôde-se perceber uma inquietação na qual ambos entendem a importância de seu ofício, seus ideais e objetivos. Entendendo isso, o desejo de aprimorar, resistir, transformar, renovar ainda segue como aparato para a condução do processo educacional.

4. Ensino de História, livro didático e prática docente na formação cidadã dos estudantes – uma proposta de interação

Em decorrência dos resultados da pesquisa sugere-se como Produto Educacional uma proposta de interação com os professores enquanto produto educacional, integrando as análises, observações e percepções que essa pesquisa proporcionou no decorrer do estudo.

Como visto, a pesquisa apresentou como público-alvo professores de História da rede pública de ensino da cidade de Congonhal – MG, assim, o objetivo foi analisar como o ensino de História e o livro didático de História contribui para o processo de formação cidadã dos estudantes, observando se é trabalhada a dimensão que a educação tem na construção de uma sociedade igualitária, participativa e com acesso aos mesmo direitos e deveres. Com isso espera-se possibilitar uma socialização e recriação de saberes, integrando uma dinâmica no

processo da construção de conhecimentos e mecanismos capazes de desenvolver a formação profissional e pessoal do docente.

4.1 Justificativa

Reconhecemos a importância que a escola e a prática docente em História têm como aporte na formação do estudante, um aparato para se compreender como sujeito que possui sua própria identidade, incentivando sua participação e aplicando sentido ao conhecimento de sua realidade. Na conjuntura educacional brasileira, a maioria das escolas agregam diversos recursos educacionais, dentre eles está o livro didático, que se constitui “um dos principais veiculadores de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros com acesso à educação escolar básica na rede pública de ensino” (GUIMARÃES, 2015, p. 91).

A formação dos estudantes não se concentra somente na escola, todo o seu contexto é um fator para esse processo, de tal modo que, no processo de ensino e aprendizagem, “deve-se considerar [...] que a ação docente não é um ato individual, mesmo que aparentemente o professor possa ficar isolado na sala de aula com seus alunos.

Sua ação é também coletiva” (BITTENCOURT, 2008, p. 51). Deste modo, os desafios dos profissionais da educação devem se atentar aos fenômenos sociais e demandas da realidade.

Acreditamos que a prática docente em História possibilita a mediação para esse fenômeno, recriando saberes, conceitos e valores no contexto escolar junto à realidade que o estudante convive. Ao desenvolver o ofício em uma sala de aula, faz-se necessária a consciência de que a formação continuada legitima uma complexidade de novos aprendizados integrados na dinâmica de seu campo profissional. A proposta de interação se justifica no intuito de (re)criar condições de saberes docentes e das práticas pedagógicas dos professores de História da escola selecionada, apontando como foco o livro didático e possibilitar novas perspectivas como materiais didáticos.

4.2 Descrição da proposta

Visando ampliar as dimensões dos estudos a partir da pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Educação na Universidade Federal de Lavras – UFLA, são propostos dois momentos de formação associados à encontros com os professores de História da escola pesquisada, reunindo os docentes desta disciplina em um processo interativo que enfatiza aspectos relacionadas à formação para a cidadania.

No primeiro momento, planeja-se promover discussões e apontamentos acerca do ensino de História. O intuito é reuni-los em grupo e provocar diálogos e algumas considerações como:

- O professor de História é responsável por variadas tarefas pedagógicas, dentre elas, a formação da consciência histórica do estudante, que não se dá somente na escola, mas em diversos meios de socialização. Nessa perspectiva, “ensinar História é estabelecer relações interativas que possibilitem ao educando elaborar representações sobre saberes, objetos do ensino e da aprendizagem” (GUIMARÃES, 2015, p. 166). Vocês acreditam que a formação contínua pode cumprir as novas exigências e obrigações que o professor de História deve realizar? O resultado do processo educacional é diferente em casa pessoa (educando)? Como ligar o ensino de História à preocupação com os dias atuais e as perspectivas para o futuro dos jovens estudantes?
- Não podemos ignorar o papel do professor, pois não há educação e ensino sem a presença deste profissional, e o professor de História é uma pessoa, um cidadão que faz parte da história, e como agente dela, também a transforma. Assim, a escola se torna um espaço de troca entre os saberes docentes e os saberes dos alunos. A prática docente que permeia a sala de aula, auxilia na formação cidadã dos estudantes perante a sociedade. A questão da formação para a cidadania está presente em nossa Carta Constitucional de 1988, que declara em seu artigo 205, que “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Educar e preparar o aluno para a vida democrática significa prepará-lo para o conhecimento e participação consciente da sua realidade. Como vocês veem essa questão conforme a disciplina em que exercem?

O segundo momento será dividido em três blocos, propondo discussões, ainda com os professores, sobre aspectos relacionados ao livro didático de História. No primeiro bloco levantaremos algumas considerações e problemáticas acerca desse material.

Sabemos que a maioria das escolas agregam diversos recursos educacionais, dentre eles está o livro didático. Este material apresenta uma lógica mercadológica, seguindo normas curriculares, através das avaliações e contribuições dos órgãos públicos. O livro possui diversas influências, pelo fato de não ser elaborado somente por uma pessoa, mas um grupo que apresenta diferentes técnicas e estratégias políticas. Sendo assim, é pertinente analisar essa relação que possui o livro didático juntamente com a prática docente:

- Segundo a professora Selva Guimarães (2015, p. 91), o livro didático “de modo geral, constitui a principal fonte de estudo, o elemento predominante e, muitas vezes, determinante no processo de ensino e aprendizagem em História”. No entanto, trata-se de uma questão que merece reflexão e algumas indagações. É ideal adotar, excluir ou complementar o livro didático no ensino de História?
- Se o livro didático é um elemento tão poderoso na difusão de saberes históricos e determinante no ensino básico brasileiro, quais as possibilidades de reinvenção das relações professor/aluno/livro didático/conhecimento histórico? Como podemos tornar o conhecimento histórico ensinável aos alunos e assimilável por eles sem nos submetemos à sedução exclusivista de reprodução do livro didático?
- Qual ou quais conteúdos do livro didático podem ser trabalhados no sentido de formar um(a) cidadão(ã)?

No segundo bloco, será feita uma proposta para análise dos livros didáticos juntamente com os professores, observando as respostas acerca dos conteúdos que serão respondidos pela última pergunta feita no primeiro bloco. De acordo como Bittencourt (2008, p. 311), “para uma análise dos livros didáticos de História, além da identificação dos valores e da ideologia de que é necessariamente portador, é precisa estar atento a outros três aspectos básicos que dele fazem parte: sua forma, o conteúdo histórico escolar e seu conteúdo pedagógico”. Portanto, faremos uma atividade prática de analisar um conteúdo selecionado pela incidência que os professores apontaram, levando em consideração também as fontes imagéticas que irão compor esse material.

No terceiro bloco, iremos expor um vídeo, que se trata de uma entrevista com a professora Circe Bittencourt, realizada pelo Instituto Claro, na qual aborda 5 perguntas sobre o livro didático.

4.3 Período de realização das atividades

Após o contato com os professores da escola, escolheremos os dias que mais se adequarem para a realização dessas atividades, separadas da seguinte maneira:

Primeiro momento (dia 1): Serão realizadas na parte da manhã (8:00 às 10:00).

Segundo momento (dia 1): Nesse mesmo dia, na parte da tarde (13:00 às 15:00).

4.4 Resultados esperados

Espera-se com essa proposta do produto educacional, um momento de formação continuada dos professores acerca da sua prática e uso ou não do livro didático de História, além disso serão observadas quais outras possibilidades de complemento que os professores adotam além desse material. Não trataremos a formação como lacunas a serem preenchidas ou mesmo falhas que precisam ser corrigidas em suas práticas, mas espera-se um momento de integração, diálogo e dinâmica na produção de novos conhecimentos.

Entendemos que o trabalho em conjunto entre colegas docentes, propiciará novos mecanismos de socialização, recriando saberes capazes de contribuir no exercício de seu ofício, garantindo novas experiências na conscientização da formação e prática cidadã.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral de nossa pesquisa foi analisar como o ensino de História e o livro didático de História contribui para o processo de formação cidadã dos estudantes, observando se é trabalhada a dimensão que a educação tem na construção de uma sociedade igualitária, participativa e com acesso aos mesmos direitos e deveres.

É preciso considerar que os estudantes estão em processo de formação em vários aspectos, e a escola se torna parte fundamental desse quesito. Nesse sentido, os objetivos específicos da pesquisa foram entender como o professor de história faz uso ou não do livro didático; observar como as políticas educacionais foram legitimadas ao longo do tempo e sua execução a partir do entendimento do professor de História; e analisar as concepções de cidadania e como são relacionadas com o ensino de História a partir das percepções dos professores.

A pesquisa justificou-se pela importância que o ensino de História tem para a formação do próprio estudante perante o seu meio, um aparato para compreender-se melhor como sujeito que está em formação da sua própria identidade e que dará sentido ao seu conhecimento de mundo.

A disciplina de História traz como material de apoio o livro didático, além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que orienta o ensino desta disciplina para o ensino fundamental e médio, tem como objetivo a formação, a noção e a promoção para a cidadania, assim se torna pertinente compreender essa dimensão, que é presente em muitas práticas pedagógicas realizadas pelos docentes em História.

Portanto, a problematização da pesquisa considerou o seguinte questionamento: De que maneira o ensino de História e a atuação docente desta disciplina tem contribuído para a formação cidadã dos estudantes na educação básica?

O estudo se caracterizou como uma pesquisa de abordagem qualitativa, em que a primeira etapa se fez a partir de um levantamento bibliográfico, buscando conhecer a produção científica sobre o tema ensino de história e a possível relação com a questão da cidadania, mediante a prática do professor desta disciplina, juntamente com o livro didático no contexto escolar.

O segundo passo se constituiu na realização de uma análise dos estudos de autores que são fundamentais para a compreensão da temática proposta, fazendo-se presente em suas obras e pesquisas. O terceiro passo foi a aplicação das entrevistas semiestruturadas aos docentes da disciplina de História de uma escola da rede pública de ensino, localizada em uma cidade na

região do sul de Minas Gerais. E por fim, foram realizadas as análises e interpretações dos dados a partir do que foi coletado, tanto no material bibliográfico e documental quanto nas entrevistas. Deste modo, a pesquisa trouxe elementos fundamentais para basear as análises e novas possibilidades no decorrer do estudo.

O primeiro capítulo apresentou os fundamentos teóricos sobre os principais temas abordados, neste caso, o livro didático, formação para cidadania e ensino de história. Foi fundamental analisar as políticas públicas que regulam a educação no decorrer dos anos mantendo o foco no ensino de História. Neste mesmo capítulo, as concepções de autores especialistas foram levadas em consideração, além de adentrar nas políticas educacionais sob um prisma de observação.

Foi possível observar que houve um controle político e ideológico significativo sobre os livros didáticos a partir do período do Estado Novo, no qual buscava legitimar uma educação que assemelhasse às estratégias do governo naquele contexto. Puderam ser observadas também variadas políticas que se propunham a orientar o ensino e seus materiais, e o livro didático foi alvo de vários programas ao longo do tempo.

Dentre essas políticas públicas que visavam diretamente este material, está a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), o Instituto Nacional do Livro (INL), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), o Programa do Livro Didático (PLID), o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), o Guia dos Livros Didáticos.

Foram vários programas se alternando em função do material que faz parte do cotidiano escolar. Além disso, o primeiro capítulo abordou três programas educacionais que fizeram e fazem parte das características dos currículos e norteiam como o ensino deve ser aplicado, que são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

E por fim foi possível se atentar às diferentes formas de conceituar cidadania. Dentre elas: a forma como o sujeito irá se relacionar em sociedade, em que é preciso ter consciência de seus direitos e deveres, saber ter um convívio coletivo responsável, conhecer sua realidade, seu passado, ter respeito à diversidade cultural e praticar o senso crítico e interpretativo.

O segundo capítulo se constituiu por meio de um levantamento bibliográfico, no qual foi possível reunir autores que realizaram trabalhos científicos similares à proposta desta pesquisa. A priori, essa investigação proporcionou um encontro de 208 produções e ao realizar uma leitura preliminar desses estudos encontrados, foi considerado para a seleção o título, o resumo e o corpo do texto, observando aspectos e concepções que se aproximassem sobre o

ensino de história, formação para cidadania e livro didático, restando 20 trabalhos para a discussão.

Diante dos estudos selecionados pôde-se encontrar referências teóricas mais utilizadas pelos pesquisadores e que assim fundamentaram a presente pesquisa. Foram tomadas como categorias: “formação para cidadania”, “ensino de história” e “livro didático”. E, após uma revisão sistemática dos materiais coletados, pôde-se organizar em subcategorias: relação social através da educação, participação em sociedade, consciência democrática, formação para criticidade para a categoria “formação para cidadania”. Conhecimento histórico, participação de forma consciente, prática docente em História e valorização das culturas para a categoria “ensino de história”. E por fim, cultura escolar para a categoria “livro didático”.

A partir das categorias, o resultado desse trabalho contribuiu efetivamente para organizar as subcategorias que foram primordiais para a constituição do terceiro capítulo. Nesta etapa, pôde-se observar perspectivas de como o ensino de história trabalha elementos para a formação do estudante, além disso, foi possível analisar como esse ensino traz subsídios no tocante à cidadania, e por fim como o livro didático se tornou um material que faz parte da cultura escolar, no entanto, depende de como é feita essa mediação para com os estudantes.

Ademais, o terceiro capítulo foi composto mediante as análises das entrevistas realizadas com os professores de História de uma escola da rede estadual de ensino de Minas Gerais. O estudo feito nessa pesquisa não se desvincula da prática do professor de História, pois todos os elementos observados nos levam a precisar entender como essas perspectivas se fazem presente no trabalho profissional.

Por isso, o foco foi entrevistar cada professor em exercício da instituição selecionada. O ponto relevante desta última parte foi possível atingir quando pôde ser observado, nas falas dos entrevistados, os aspectos que relacionam com os elementos dos demais capítulos, e ao comparar se as políticas educacionais se fazem efetivas na vida profissional de cada um, os resultados não foram satisfatórios, levando a concluir que o professor foi e é o ponto principal para a dimensão do ensino, e que faltam aparatos para que seu trabalho se torne mais favorável.

Foi possível apontar que o livro didático faz parte do cotidiano do trabalho docente, e para a escolha mediante às obras aprovadas se faz a partir da maneira didática que os textos, exercícios e imagens são apresentadas.

Dentre os resultados desse capítulo, foi possível detectar o desconhecimento específico dos programas educacionais como a Base Nacional Comum Curricular e o Guia Nacional do Livro Didático, cuja intenção desses programas é dar suporte e orientar o ensino brasileiro.

É notório que o livro didático pode ser fundamental no trabalho docente, considerado como um equalizador de acesso à educação, se tornando uma cultura escolar. No entanto, entende-se que o livro não contempla todo recurso objetivado pelos professores. Assim, levar para sala de aula outros tipos de fontes históricas é fundamental para o ensino e aprendizado do estudante, pois, trabalhando materiais variados, novas possibilidades e perspectivas podem surgir.

A partir da fala dos professores, concluímos que ser cidadão é estar presente e consciente na sociedade em que se convive, além disso, é praticar o senso crítico e interpretativo do passado em relação ao presente e ter uma participação política e social, expondo para os estudantes a realidade em que cada um se insere. Ademais, é possível afirmar que a mediação do professor de História é fundamental e contribui para a formação humanística do estudante, na medida em que conhece o grupo, busca promover novas possibilidades que não estão presentes no livro didático ou em programas reguladores.

Considerando os aspectos mencionados, entende-se que os objetivos delineados na pesquisa foram atingidos, na medida em que se pôde compreender como o ensino de História contribuiu para a formação cidadã dos estudantes, e para que isso ocorresse foi primordial observar de que maneira os professores entendem e praticam esse trabalho diante das suas possibilidades e métodos que utilizam em sua prática.

Iniciamos a pesquisa criando a hipótese se o ensino de História e o livro didático poderiam ou não contribuir para a formação cidadã e concluímos que podem sim, porém é vital a prática do professor em realizar esse processo de construção dos saberes em uma sociedade diversa.

Cabe ainda ressaltar que a realização de um estudo científico não é tarefa fácil, o pesquisador terá dificuldades na trajetória, mas o resultado se torna satisfatório mediante ao esforço de trazer novas possibilidades para a sua área de atuação.

Essa pesquisa se formou através de um contexto pandêmico, no qual o ensino presencial foi interrompido e ter o contato com os professores se tornou algo criterioso levando em consideração o distanciamento social. Além disso, foi possível encontrar dificuldades em compreender como os professores de História da escola selecionada entendem e participam das políticas compostas para nortear a educação.

Portanto, surge essa problematização criando possibilidades para a composição de novos estudos, que podem ser trabalhadas como essa dificuldade interfere no trabalho docente. Ademais, a partir do tema estudado, pode ser pertinente também ter um foco em analisar

especificamente os livros didáticos de História, observando as mudanças e permanências que apresentam a partir da implementação da Base Nacional Comum Curricular.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades à procura de novos significados. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./ dez. 2010.

AZEVEDO, C. B.; STAMATTO, M. I. S. Teoria historiográfica e prática pedagógica: as correntes de pensamento que influenciaram o ensino de história no Brasil. **Antíteses**, Londrina, v. 3, n. 6, p. 703-728.

BARROS, M. L. P. D. Legislação e entendimento do ensino de história no PNLD 2018. **Boletim Historiar**, Sergipe, v. 06, n. 04, p. 80-95, out./dez., 2019.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: Fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, C. M. F. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, Santa Catarina, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul., 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto-lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938**. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em 10 jul. 2021

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília/DF: MEC, 2018,online. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_BNCC_EI_EFversaofinal_site.pdf. Acesso em 02 jan. 2022.

BRASIL, MEC. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017 que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático**. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>. Acesso em 10 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc#:~:text=E%20no%20dia%202022%20de>. Acesso em: 20 dez. 2021.

DEON, A. R.; CALLAI, H. C. Educação Escolar e Formação Cidadã: possibilidades de análise a partir do livro didático de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v.8, n. 15, p. 39-62, jan./jun., 2018.

FRANCO, A. P.; JUNIOR, A. F. S.; GUIMARÃES, S. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. **Ensino em Revista**, Uberlândia, v. 25, n. Especial, p. 1016-1035, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, B.; MOTTA, V. R.; COSTA, W. F. **O estado da arte do livro didático no Brasil**. Brasília: Reduc, 1987.

FREITAS, N. K.; RODRIGUES, M. H. O Livro Didático ao Longo do Tempo: a Forma do Conteúdo. **Da Pesquisa: Revista de Investigação em Artes**, Florianópolis, v. 1, n. 3. jul. de 2008.

GALVÃO, R. C. S. Educação, cidadania e participação política: análise crítica da vinculação histórica entre a educação e cidadania no Brasil. In: XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA- ANPUH, 2005, Londrina. **Anais [...]**. Londrina, 2005. p. 01-07.

GERMANO, G. L.; PEREIRA, C. J.; BRAGA, R. O. B. Análise preliminar do impacto da BNCC no Ensino Médio, contexto do ensino de Geografia. **[L&P] – Licenciaturas & Pesquisa UNIANDRADE**, Andrade, v. 01, n. 01, p. 16-28, 2021.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2009. p. 79-108.

GUIMARÃES, S. (org.). **Ensino de História e Cidadania**. Campinas: Papirus, 2017. Livro eletrônico (336 p.). ISBN 978-85-449-0261-5. Disponível em <https://plataforma.bvirtual.com.br/>. Acesso em: 21 ago. 2020.

GUIMARÃES, S. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

GUIMARÃES, S. **Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papirus, 2015. *Livro eletrônico* (443 p.). (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). ISBN 978-85-449-0038-3. Disponível em <https://plataforma.bvirtual.com.br/>. Acesso em: 20 ago. 2020.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: dp&a, 2006.

LUKDE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. A análise de dados e algumas questões relacionadas à objetividade e à validade nas abordagens qualitativas. In: LUKDE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. p. 45-53.

MACHADO, O. K. A prática docente do professor de História: visão crítica na construção da cidadania. In: XXVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA- ANPUH BRASIL, 2013, Natal- RN. **Anais [...]**. Natal- RN, 2013. p. 01-09.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas 2003.

MARTINS, R. X. (org.). **Metodologia de pesquisa: guia prática com ênfase em educação ambiental**. Lavras: UFLA, 2015.

MONTEIRO, J. R. M. **O livro didático de história para os anos iniciais do ensino fundamental: uma análise das propostas metodológicas a partir da teoria da atividade**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2018.

MOREIRA, G.; COELHO, H.; SANTOS, C. O ensino de História e Geografia na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental: desafios permanentes. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 5, n. 8, p. 150-166, jan./jun., 2014.

MUNAKATA, K. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 51-66, set./dez. 2012.

NETO, M. P M. Tensões e negociações entre políticas educacionais e o currículo-ensino de História. *In: XXIX SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA- ANPUH*, 2017, Brasília- DF. **Anais [...]**. Brasília, 2017. p. 01-16.

OLIVEIRA, S. R. F; CAIMI, F. E. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. 01-22, 2021.

PASQUARELLI, B. V. L; OLIVEIRA, T. B. Aprendizagem baseada em projetos e formação de professores: uma possibilidade de articulação entre as dimensões estratégica, humana e sócio-política da didática. **Revista Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias**, Bogotá- Colombia, v. 12, n. 2, p. 186-203, jul./dez., 2017.

PINSKY, J. **Cidadania e Educação**. São Paulo: editora contexto, 1998.

SILVA, I. B da. O livro didático de História: escolhas, usos e percepções de professores e alunos no cotidiano escolar. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 26, n. 52, p. 565-597, jul./dez., 2012.

SOARES, O. P. **A atividade de ensino de história: processo de formação de professores e alunos**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

TAMANINI, P.; NORONHA, V. O ensino de História e a BNCC: Livros didáticos sob uma análise comparativa. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 57, p. 109-124, abr./jun., 2019.

VENERA, R. A. S. O funcionamento de tipologias discursivas em livros didáticos de história. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 01, p. 121-150, mar., 2013.

VILANOVA, R. Educação em ciências e cidadania: mudança discursiva e modos de regulação na política do Programa Nacional do Livro Didático. **Ciência e Educação**. Bauru, v. 21, n. 1, p. 177-197, 2015.

APÊNDICE A

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

a) Dados

Nome:

Idade:

Ocupação na escola:

Formação acadêmica:

Tempo de exercício na função:

Tempo de vínculo na rede pesquisada:

b) Questões

1. Você faz uso do livro didático? Se sim, você fez parte do processo de escolha do livro usado? Foi a primeira escolha? E por que a escolha dessa coleção? Se não faz uso, o porquê do desuso?
2. Você conhece o Guia do Livro Didático? (Se sim): sabe quais aspectos mais importantes nele você destaca para a sua escolha diante das propostas lançadas pelo PNLD?
3. Você teve contato com a BNCC? Você consegue destacar mudanças e permanências mediante esse documento, no que se refere às propostas pedagógicas do ensino de História, ao longo do tempo? Você acha que está completo ou falta algo para os professores?
4. Você conseguiria definir o que é um livro didático? Você acredita que o livro didático se tornou um material da cultura escolar? Você acha que os elementos que constituem essa cultura escolar influenciam nas estratégias de ensino?
5. Além do livro didático, você se apropria de outras fontes históricas para somar com as temáticas propostas pelo livro didático e que podem se relacionar com as questões sobre a formação cidadã?
6. Qual é seu entendimento sobre Cidadania? E como o ensino de história pode contribuir para essa formação cidadã?
7. A educação promove uma relação social, principalmente entre professores e estudantes, e esse trabalho permite, algumas vezes, a compreensão dos sentidos, limites e possibilidades da realidade educacional. Diante disso, o ensino de história, hoje, abrange

- essa estrutura com distintas realidades na sala de aula? Como você analisa essas questões?
8. Você acredita que formar uma sociedade democrática é construir também um exercício pleno da cidadania? Como o ensino de história e sua prática podem contribuir para a consciência democrática do estudante?
 9. Na sua opinião, o ensino de história pode contribuir para a formação do sujeito crítico? Quais elementos você considera pertinentes, principalmente nas aulas de história, trabalhar para que o estudante aplique essa criticidade, tanto na sala de aula quanto no meio em vive?
 10. Quando partimos para o ensino de História, de que maneira essa área das ciências humanas prepara os estudantes para a sua atuação como cidadão pertencente e atuante na sociedade? Quais aspectos você acredita que devem ser trabalhadas para que o ensino de história se torne legítimo no aprendizado de cada sujeito?
 11. Para você o que é ser um(a) professor(a) de História? Como você analisa sua mediação entre os conteúdos a serem ensinados e o relacionamento com os estudantes?
 12. A cultura é uma caracterização de diversos grupos sociais que dão legitimidade a dignidade humana. Você considera que a formação profissional de um docente em História, junto à prática em sala de aula, tem uma responsabilidade social em dialogar com o universo cultural de cada estudante?
 13. Quais são os maiores desafios na área de humanas nos últimos anos? Você prevê uma melhora ou retrocesso no quesito da valorização do ensino de História nas escolas?

ANEXO A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (parte 1 e 2)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS-COEP

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Prezado (a) senhor (a), você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa da Universidade Federal de Lavras. Caso queira participar, sua colaboração será totalmente voluntária e de livre vontade. Antes de concordar, é importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Serão garantidos durante todas as fases da pesquisa: sigilo; privacidade; e acesso aos resultados.

I - Título do trabalho experimental: Formação Cidadã no Ensino de História: análise do livro didático e da prática docente.

Pesquisador (es) responsável (is): Matheus Jerônimo Henriques Lopes

Cargo/Função: Mestrando

Instituição/Departamento: Departamento de Educação/UFLA

Telefone para contato: (35) 9 9917-7205

Local da coleta de dados: Escola Estadual Mendes de Oliveira, Congonhal- MG

II – OBJETIVOS

O objetivo é investigar como a prática docente e o livro didático de História tem contribuído para o processo de formação cidadã dos estudantes, além de compreender as mudanças e permanências dos conteúdos após a aprovação do BNCC de 2017, observando se é trabalhado a dimensão que a educação tem na construção de uma sociedade igualitária, participativa e com acesso aos mesmo direitos e deveres.

III – JUSTIFICATIVA

A pesquisa justifica-se através da importância que essa disciplina tem para a formação do próprio estudante perante o seu meio, um aparato para compreender-se melhor como sujeito que possui sua própria identidade que dá sentido ao seu conhecimento de mundo. Com essa pesquisa, espera-se compreender, através das variadas formas pedagógicas, as contribuições do ensino de História para a formação cidadã dos estudantes.

IV - PROCEDIMENTOS DO EXPERIMENTO

PARTICIPANTES

Os participantes desta pesquisa serão os docentes de História da Escola Estadual Mendes de Oliveira na cidade de Congonhal, sul de Minas Gerais.

EXAMES

Quanto ao recurso instrumental da pesquisa aplicada, serão empregadas entrevistas semiestruturadas aos docentes da disciplina de História. A princípio serão convidados todos os docentes que ministram a disciplina nessa escola, e a realização das entrevistas serão de acordo com a aceitação de cada professor (a). A entrevista semiestruturada será gravada em áudio com o consentimento do pesquisado, ao assinar este termo, e que será avisado sobre a gravação no momento da entrevista. Os dados serão guardados em sigilo em posse do pesquisador.

V - RISCOS ESPERADOS

Campus Universitário da UFLA, Caixa Postal 3037
37200-000 Lavras-MG – Brasil
E-mail coep@nintec.ufla.br

Telefone 35 3829 5182
CNPJ: 22.078.679/0001-74
Site: http://www.prp.ufla.br/site/?page_id=440



UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS-COEP

É assegurado que os dados obtidos serão confidenciais e não haverá identificação dos participantes, garantido o seu sigilo. O principal risco esperado é o receio ou desconforto dos docentes em responder as questões propostas. Com o uso do gravador, poderá ser notório algum desconforto da pessoa, assim será pertinente prepará-lo (a), deixá-lo (a) confortável e a vontade.

VI – BENEFÍCIOS

Esta pesquisa apresentará a percepção de alguns docentes em relação a sua prática e os materiais que utilizam no desenvolvimento de suas aulas de História. Assim, poderá ter uma melhor compreensão e fomentar melhorias em sua prática na sala de aula em favor da formação cidadã dos estudantes.

VII – CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA

Não há previsão de suspensão, considerando a metodologia adotada, mas consideramos que a pesquisa pode ser encerrada de forma antecipada caso nenhum docente queira participar.

VIII - CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Projeto de Pesquisa.

Congonhal, 25 de outubro de 2020.

Nome (legível) / RG

Assinatura

ATENÇÃO! Por sua participação, você: não terá custos nem receberá qualquer vantagem financeira; será ressarcido de despesas que porventura ocorrerem; será indenizado em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa e terá o direito de desistir a qualquer momento, retirando o consentimento, sem nenhuma penalidade e sem perder qualquer benefício. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UFLA. Endereço – Campus Universitário da UFLA, Pró-reitoria de pesquisa, COEP, caixa postal 3037. Telefone: 3829-5182.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada com o pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

No caso de qualquer emergência entrar em contato com o pesquisador responsável no Departamento de Educação, localizado no Campus Universitário- Cx. Postal 3037 - Lavras - MG - 37200-000, Telefone (35)3829-1445, ou pelo endereço eletrônico matheujhl@gmail.com.

Campus Universitário da UFLA, Caixa Postal 3037
37200-000 Lavras-MG – Brasil
E-mail coep@nintec.ufla.br

Telefone 35 3829 5182
CNPJ: 22.078.679/0001-74
Site: http://www.prp.ufla.br/site/?page_id=440