



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

VALÉRIA TORTELLI

PARA ONDE VAI A HISTÓRIA?
UMA ANÁLISE DAS METODOLOGIAS DE ENSINO E DA UTILIZAÇÃO DO
LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO MÉDIO

Erechim
2023

VALÉRIA TORTELLI

**PARA ONDE VAI A HISTÓRIA?
UMA ANÁLISE DAS METODOLOGIAS DE ENSINO E DA UTILIZAÇÃO DO
LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Erechim como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof^o. Dr^o. Ivan Carlos Bagnara

Linha de Pesquisa: Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional

Erechim
2023

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Tortelli, Valéria
PARA ONDE VAI A HISTÓRIA? UMA ANÁLISE DAS
METODOLOGIAS DE ENSINO E DA UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO
NO ENSINO MÉDIO / Valéria Tortelli. -- 2023.
114 f.

Orientador: Doutor Ivan Carlos Bagnara

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Erechim,RS, 2023.

1. Ensino de História, Livro didático, Ensino Médio,
Metodologias.. I. , Ivan Carlos Bagnara, orient. II.
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

VALÉRIA TORTELLI

**PARA ONDE VAI A HISTÓRIA?
UMA ANÁLISE DAS METODOLOGIAS DE ENSINO E DA UTILIZAÇÃO DO
LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Erechim como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof^o. Dr^o. Ivan Carlos Bagnara

Aprovado em: 14 de dezembro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof^o. Dr. Ivan Carlos Bagnara
(Orientador/Presidente - UFFS/Erechim)

Prof^a. Dr^a. Isabel Rosa Gritti
(Membro titular interno - UFFS/Erechim)

Prof^o. Dr. Halferd Carlos Ribeiro Júnior
(Membro titular externo - UFFS/Erechim)

DEDICATÓRIA

A minha família.
Aos (As) professores(as) que acreditam na educação.
Aos jovens estudantes.

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar essa caminhada do Mestrado Profissional em Educação é preciso agradecer, pois não estive sozinha nesse caminho. Essa importante etapa de minha formação, apresentou desafios que nunca serão esquecidos, mas trouxe a alegria da realização de um sonho. Um sonho que, por vezes parecia distante, se tornou possível e se concretiza agora.

Agradeço as pessoas que sempre me incentivaram na busca de meu objetivo, principalmente minha família que acompanhou de perto esse processo, entendendo minhas angústias e ausências.

A meu filho Davi, que é o motivo de minha motivação diária, agradeço a paciência, zelo e companheirismo de todos os momentos.

Aos amigos e amigas, colegas de trabalho das escolas, que por vezes ouviram minhas preocupações e comemoram minhas conquistas.

Agradeço a todos os professores e professoras que tive, minhas inspirações. Aos do Ensino Médio na Escola Estadual de Educação Básica Érico Veríssimo, da Licenciatura em História e do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, ambos da Universidade Federal da Fronteira Sul, todos deixaram sua marca em minha trajetória.

De maneira muito especial, agradeço meu orientador Dr. Ivan Carlos Bagnara, por estar comigo nessa jornada, não há palavras que expressem minha gratidão por esses dois anos e meio de apoio, confiança, partilha de conhecimentos, ensinamentos, disponibilidade, e principalmente compreensão e incentivo nos momentos mais difíceis.

A UFFS - *Campus* Erechim, presente em minha vida desde 2011, oportunizando não só a mim, mas a inúmeras pessoas concretizarem seus objetivos, transformando vidas através da Educação e do conhecimento.

O exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, contra quê, o contra quem, são exigências fundamentais de uma educação democrática a altura dos desafios do nosso tempo.
(Paulo Freire)

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo investigar e analisar qual a percepção que os(as) estudantes do terceiro ano do Ensino Médio noturno possuem acerca das estratégias metodológicas, e dentre elas, a utilização do livro didático, desenvolvidas no ensino de História. Buscando embasar teoricamente esse estudo, debatemos a educação e o ensino na contemporaneidade, apresentamos as concepções freirianas de educação libertadora, criticidade e emancipação que fundamentam a pesquisa. Após, abordamos a função social da escola, partindo para a etapa do Ensino Médio e dentro dele destacamos o protagonismo juvenil, elementos centrais do estudo. Por fim, realizamos um apanhado sobre o ensino de História, a utilização do livro didático, e discutimos sobre a História preocupada com o desenvolvimento crítico dos(as) estudantes e o papel dos(as) professores(as) nesse processo. A pesquisa no que concerne a sua abordagem é qualitativa; relacionada aos objetivos é exploratória, e no que se refere aos procedimentos técnicos, constitui-se em uma pesquisa de campo. Para a produção dos dados foi estruturado um grupo focal com os(as) estudantes do terceiro ano noturno, que aceitaram o convite. Os dados produzidos no decorrer do estudo foram analisados por meio da análise de conteúdo e categorizados em cinco eixos temáticos, com suas categorias. Os resultados apontam que, apesar de considerar a História importante para suas vidas, os(as) jovens estudantes não vêm relação entre o que é estudado e sua realidade. O interesse dos(as) estudantes depende do conteúdo trabalhado, da “utilidade” do assunto e do(a) professor(a) de História e suas metodologias de ensino. Em relação as metodologias de ensino, preferem as dinâmicas e interativas, como os jogos eletrônicos pedagógicos em formato de quiz e aprovam a pesquisa realizada em horário de aula. Referente ao uso do livro didático, os(as) estudantes relatam que antes da pandemia do Covid-19, o uso era maior e que a maneira utilizada é “chata”. Sobre a forma de uso, descreveram a leitura, cópia, resumo e responder questões. Também não acreditam que a utilização do livro didático como proposta metodológica no Ensino de História possa desenvolver seu senso crítico. Referente a educação e o ensino, indicam que poderia ser melhor se estivessem pautados no diálogo e em propostas dinâmicas e interativas. Ao finalizar o estudo propomos um produto educacional, uma proposta didática no formato de oficina sobre livros didáticos. Com a oficina de livros didáticos pretende-se proporcionar ao(a) estudante a análise desse material considerado um objeto histórico, elaborado, pensado e construído no seu tempo presente e passível de reinterpretação. Com esse processo didático-pedagógico procura-se contribuir com o desenvolvimento do senso crítico dos(as) estudantes, um dos objetivos estabelecidos para o Ensino Médio e para o Ensino de História.

Palavras-chave: ensino médio; metodologias de ensino; senso crítico; livro didático.

ABSTRACT

The present study aims to investigate and analyze the perception that students in the third year of evening high school have regarding methodological strategies, including the use of textbooks, developed in History teaching. Seeking to theoretically support this study, we debate education and teaching in contemporary times, presenting Freire's conceptions of liberating education, criticality and emancipation that underpin the research. Afterwards, we address the social function of the school, moving on to the High School stage and within it we highlight youth protagonism, central elements of the study. Finally, we made an overview of History teaching, the use of textbooks, and discussed History concerned with the critical development of students and the role of teachers in this process. The research regarding its approach is qualitative; related to the objectives is exploratory, and with regard to technical procedures, it constitutes field research. To produce the data, a focus group was structured with third-year night students, who accepted the invitation. The data produced during the study were analyzed using content analysis and categorized into five thematic axes, with their categories. The results indicate that, despite considering History important for their lives, young students do not see a relationship between what is studied and their reality. The interest of students depends on the content covered, the "usefulness" of the subject and the History teacher and his teaching methodologies. Regarding teaching methodologies, they prefer dynamic and interactive ones, such as educational electronic games in quiz format and approve of research carried out during class time. Regarding the use of the textbook, students report that before the Covid 19 pandemic, the use was greater and that the way it is used is "boring". Regarding how to use it, they described reading, copying, summarizing and answering questions. They also do not believe that using the textbook as a methodological proposal in History Teaching can develop their critical sense. Regarding education and teaching, they indicate that it could be better if they were based on dialogue and dynamic and interactive proposals. At the end of the study, we propose an educational product, a didactic proposal in the format of a workshop on textbooks. The textbook workshop aims to provide the student with the analysis of this material considered a historical object, elaborated, thought and constructed in its present time and subject to reinterpretation. This didactic-pedagogical process seeks to contribute to the development of students' critical sense, one of the objectives established for High School and History Teaching.

Keywords: high school; teaching methodologies; critical sense; textbook.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Eixos categorizados com as categorias principais.	48
Quadro 2: Componente curricular de História e categorias.....	50
Quadro 3: Metodologia de ensino e categorias.....	60
Quadro 4: Uso do livro didático e categorias.	68
Quadro 5: Eixo Desenvolvimento do senso crítico e categorias.....	71
Quadro 6: Eixo Educação/discussões e debate e categoria.....	76

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CRE - Coordenadoria Regional de Educação

CREI - Centro de Referências em Educação Integral

CNE/CEB - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

ECA - Estatuto Da Criança e Do Adolescente

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDBEN - Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC - Ministério da Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PCNS - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

RS - Rio Grande do Sul

SAEB - Sistema de avaliação da educação básica

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	6
2	A EDUCAÇÃO E O ENSINO NA CONTEMPORANEIDADE	6
2.1	PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO LIBERTADORA - O CONCEITO DE CRITICIDADE E EMANCIPAÇÃO	8
2.2	A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA	11
2.3	ENSINO MÉDIO E O PROTAGONISMO JUVENIL: ELEMENTOS CENTRAIS DA PESQUISA	15
2.3.1	Panorama atual sobre o Ensino Médio no Rio Grande do Sul e a diversidade juvenil	20
3	O ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO: UM BREVE RECORTE TEMPORAL	24
3.1	O ENSINO DE HISTÓRIA E O LIVRO DIDÁTICO	28
3.2	POR UMA HISTÓRIA PREOCUPADA COM O DESENVOLVIMENTO DO SENSO CRÍTICO/EMANCIPATÓRIO E O PAPEL DOS(AS) PROFESSORES(AS)	32
4	METODOLOGIA DA PESQUISA	36
4.1	TIPO DE PESQUISA	36
4.2	AMBIENTE DA PESQUISA – APRESENTAÇÕES DO CONTEXTO A SER ANALISADO	37
4.3	PARTICIPANTES DA PESQUISA	39
4.4	PRODUÇÃO DE DADOS	41
4.4.1	Primeiro encontro dialógico	43
4.4.2	Segundo encontro dialógico	44
4.5	ANÁLISE DOS DADOS.....	45
4.6	PRODUTO FINAL.....	46
5	COM A PALAVRA, OS(AS) JOVENS ESTUDANTES: INTERPRETANDO OS DADOS DA PESQUISA	48
5.1.1	Eixo: Componente curricular de História e categorias.....	50
5.1.2	Eixo Metodologia de ensino e categorias	59
5.1.3	Eixo Livro Didático e categorias	68
5.1.4	Eixo: Desenvolvimento do senso crítico e categorias	71
5.1.5	Eixo Educação/discussões e debate e categoria	76
6	PRODUTO EDUCACIONAL	80
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
	REFERÊNCIAS	87

APÊNDICES97
------------------	---------

1 INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), em seu Artigo 2 e 22 descreve que, desenvolver o(a) educando(a) a fim de assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania deve ser um dos objetivos da Educação Básica. Logo, compreende-se que os processos formativos desenvolvidos no contexto escolar, ao longo de toda a Educação Básica, necessitam potencializar e viabilizar a concretização deste objetivo, buscando contribuir com a formação de cidadãos com senso crítico e capacidade reflexiva.

Dessa forma e nessa direção, acredita-se que a prática pedagógica do(as) docentes, ou seja, a metodologia utilizada no desenvolvimento das aulas, a relação estabelecida entre a escola, os componentes curriculares, os conteúdos formais e a realidade dos(as) estudantes, bem como a relação destes com os(as) docentes, são algumas das ações que possuem considerável potencial para contribuir com a forma como os(as) estudantes enxergam, questionam e se relacionam com o mundo.

No Ensino Médio, o desenvolvimento do senso crítico acerca dos mais variados assuntos torna-se ainda mais importante devido as características dos(as) estudantes. Por ser um público jovem, geralmente estão atravessando uma fase complexa da vida, que envolve dúvidas, insegurança, angústias, descobertas e possibilidades de maior protagonismo na sua participação social. Como exemplo, podem ser citados o direito ao voto, a inserção no mundo do trabalho, o potencial de questionar verdades consideradas “absolutas”, a participação em atividade de cunho social, os quais suscitam potencializar, no decorrer dos anos escolares, o desenvolvimento de um processo formativo pautado pela criticidade e pela emancipação intelectual. Porém, mesmo não colocando sob a escola e os componentes curriculares toda a responsabilidade acerca dessa questão, não podemos ignorar que ela possui capacidade de contribuir com esse aspecto, pois a própria LDBEN aponta essa premissa (BRASIL, 1996).

Quando pensamos em educação, e sobretudo a educação escolar, a qual carrega consigo essa importante contribuição descrita, torna-se importante refletir sobre qual educação estamos tratando. Conforme apregoa Freire (2000, p.45):

Me parece demasiadamente óbvio que a educação de que precisamos, capaz de formar pessoas críticas, de raciocínio rápido, com sentido do risco, curiosas, indagadoras não pode ser a que exercita a memorização mecânica dos educandos. A que “treina” no lugar de formar. Não pode ser a que “deposita” conteúdos na cabeça “vazia” dos educandos, mas a que, pelo contrário, os desafia a pensar certo.

O autor ainda escreve que, o educador ou a educadora, nesse sentido, tem a tarefa de ao ensinar os conteúdos, ao mesmo tempo ensinar a pensar criticamente (FREIRE, 2000). Mas, na atual conjuntura socioeducativa, o que significa pensar criticamente?

A palavra crítico vem do grego “Kritikos” que significa a capacidade de fazer julgamentos. Segundo Raths et al. (1977), a crítica é uma atividade do pensamento que envolve julgamentos, análise, avaliações, estabelecimento de relações, mediante alguns padrões. Lipman (1995) considera que o pensamento crítico se revela sobretudo na capacidade de efetuar “bons julgamentos”, ou seja, não basta ser capaz de emitir juízos, é preciso ampliar as consequências, identificar as características da definição e mostrar a ligação entre estas.

Quanto a proposta pedagógica, Freire (2000, p. 15) defende uma pedagogia crítica. Para ele, a criticidade “é a capacidade que o educando e o educador têm para refletirem criticamente a realidade na qual estão inseridos, possibilitando a constatação, o conhecimento e a intervenção para transformá-la”.

Um dos objetivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, para a Educação Básica é o desenvolvimento do senso crítico dos(as) estudantes (BRASIL, 1996). Logo, compreende-se que todo o processo formativo de ensino deveria possibilitar responder, ou organizar-se, no sentido de contribuir e viabilizar a concretização deste objetivo. O desenvolvimento do senso crítico também é um dos principais objetivos presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs - (BRASIL, 2000), já que neles se torna clara a intenção de promover um ensino voltado para a formação de cidadãos.

Estando inserida na grade curricular do Ensino Médio, o componente curricular de História, da mesma forma que os demais componentes/áreas, necessita contribuir com o desenvolvimento de um processo formativo crítico-emancipatório¹.

Como aponta Fonseca (2003), no período da retomada da democracia e até hoje, o componente curricular de História é chamado a exercer a função de crítica da sociedade, atenta a seus conflitos e às suas diferenças, inclusive às diferenças de classe. A autora destaca que o pensamento marxista exerceu forte influência no ensino de História, pois via o aluno como um

¹ Nesse contexto, a crítica e a emancipação se aproximam e se complementam fundamentalmente. Bagnara e Boscatto (2022) entendem que a instituição escolar ocupa um espaço singular no processo de formação humana e social em uma perspectiva crítico-emancipatória. Acerca da emancipação, Adorno (2003) afirma que significa o mesmo que conscientização, racionalidade e a educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e conhecimento sobre a realidade e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Para Demo (2011), o processo de emancipação pressupõe o esclarecimento, ou seja, obter entendimento das relações que se constituem nos âmbitos da cultura, da sociedade, da ciência, da tecnologia, dos fatos e das normas, desprendendo-se do apoio e de instruções oriundas de instituições formadoras de consciências ofuscadas. Trata-se, conforme explicita o autor, da formação do sujeito capaz de se definir e de ocupar espaço próprio, recusando ser reduzido a objeto.

ser social, um indivíduo sujeito da História, que precisava desenvolver uma consciência histórica e crítica a fim de desempenhar seu papel nas transformações social e política

Parto do pressuposto de que o estudo da História pode fazer diferença significativa em um processo formativo que objetiva o desenvolvimento do senso crítico, pautada, em certa medida, em minhas experiências pessoais. Obviamente, não se pode generalizar algo pontual/particular, no entanto, essas experiências possuem enorme potencial para estimular o processo reflexivo acerca da temática em tela. Em 1993 comecei a estudar na Escola Estadual de Educação Básica Érico Veríssimo, na cidade de Jacutinga/RS, onde conclui o Ensino Médio em 2004. Durante minha vida escolar, no Ensino Fundamental, as aulas de história eram as minhas preferidas. A professora explicava o conteúdo estimulando a reflexão dos estudantes, trazendo textos, documentários, mapas, imagens, enfim, utilizando recursos, metodologias e estratégias didático-pedagógicas diferentes. No Ensino Médio, porém, a realidade não foi a mesma. A utilização do livro didático era frequente, e nossas aulas resumiam-se em ler, resumir e responder as questões do livro didático.

Ingressei no curso de Licenciatura em História na Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS - *Campus* Erechim em 2011, o qual conclui no ano de 2016. No decorrer do curso de História recuperava as memórias de quando era estudante na Educação Básica, contrapondo minhas experiências discente no Ensino Fundamental com o Ensino Médio. Nesse ponto, as indagações acerca do potencial que o componente curricular possui sobre o desenvolvimento do pensamento crítico dos(as) estudantes começou a ocupar lugar de centralidade nos meus enfrentamentos reflexivos.

Porém, ao refletir acerca da utilização exclusiva do livro didático nas aulas de História ao longo de todo o Ensino Médio, comecei a questionar sobre o potencial e as fragilidades dessa estratégia didático-pedagógica/metodológica. A partir destes elementos, a problemática emergente e central dessa pesquisa está ancorada em um questionamento que tem ocupado centralidade em minhas reflexões: Como utilizar o livro didático de maneira que possa potencializar o desenvolvimento do senso crítico dos(as) estudantes no Ensino Médio? Essa pergunta central desdobra-se em outras questões, que podem ser consideradas fios condutores do processo de investigação, a saber: Qual é a percepção² que os(as) estudantes possuem acerca das estratégias didático-pedagógicas/metodológicas e dentre elas, a utilização do livro didático, desenvolvidas para o ensino de História na escola em que estudam? Quais suas opiniões acerca

² Nessa pesquisa o conceito de percepção refere-se à capacidade do ser humano de associar as informações a memória e a cognição de modo a formar conceitos sobre o mundo e sobre si mesmo e assim orientar seu comportamento (Lent, 2010).

da utilização do livro didático nas aulas de história? O que os(as) estudantes do Ensino Médio noturno³ entendem por senso crítico e como o livro didático poderia contribuir com uma formação que potencializa o desenvolvimento da criticidade?

As questões apresentadas adquirem ainda mais importância se considerarmos a dinâmica que estamos vivendo no atual cenário educacional brasileiro, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as arbitrárias reformas do Ensino Médio⁴ e as Diretrizes Curriculares Nacionais, que provocaram a reestruturação dos currículos educacionais e até certo ponto uma reestruturação substancial no sistema de ensino no Brasil. Portanto, torna-se ainda mais fundamental estudar e analisar essa dinâmica e esse processo que está em curso, pois causa significativo impacto no trabalho dos(as) professores, gestores(as) escolares e demais entes envolvidos no trabalho com a educação escolar, além é claro, de impactar o processo formativo de uma geração inteira de jovens.

Nessa direção, e tomando como mote as perguntas elaboradas, o objetivo geral desse estudo é investigar e analisar a percepção que os(as) estudantes do terceiro ano do Ensino Médio noturno de uma escola estadual possuem acerca das estratégias didático-pedagógicas/metodológicas desenvolvidas e dentre elas, a utilização do livro didático, nas aulas de História. Além deste, como objetivos específicos pretende-se: compreender como são desenvolvidas as aulas de História na turma pesquisada; investigar o que os(as) estudantes do terceiro ano noturno do Ensino Médio entendem por senso crítico; e, por fim, elaborar e propor um produto educacional que considere a utilização do livro didático, observando-o e entendendo-o como um documento histórico e que poderia, mesmo com possíveis limitações, contribuir com o desenvolvimento do senso crítico dos(as) estudantes.

Nesse sentido, a presente pesquisa está estruturada em sete capítulos gerais. O primeiro capítulo apresenta a introdução; o segundo capítulo intitulado “A educação e o ensino na contemporaneidade” apresenta três tópicos, o primeiro tópico aborda os conceitos de Paulo Freire sobre educação libertadora, criticidade e emancipação, conceitos esses basilares para essa pesquisa; o segundo tópico discute a função social da escola e, o terceiro tópico aborda o Ensino Médio e o protagonismo juvenil, sendo esse o recorte central do estudo em tela.

O terceiro capítulo está destinado a discutir especificamente sobre o Ensino de História no Ensino Médio e subdivide-se em dois tópicos principais. O primeiro tópico propõe uma

³ No capítulo que apresenta a metodologia da pesquisa são apresentados os argumentos que justificam a opção pelo ensino noturno.

⁴ Nesta data 09/11/2023 está em andamento no Congresso Nacional um projeto de Lei que propõe a reestruturação da política nacional do Ensino Médio, o texto prevê a revogação, sancionada no governo de Michel Temer, que reduzia a carga horária das disciplinas e incluiu os itinerários formativos. Fonte: Ministério da Educação.

problematização acerca do uso do livro didático no ensino de História, e o segundo tópico discute o desenvolvimento do senso crítico e a emancipação dos sujeitos como sendo objetivos do Ensino de História, e reflete sobre o papel dos(as) professores(as) nesse processo. O quarto capítulo apresenta os procedimentos metodológicos planejados para desenvolver a pesquisa. No quinto capítulo intitulado, “Com a palavras os jovens estudantes: analisando os dados”, são apresentados e analisados os dados originários das respostas dos estudantes, categorizadas em eixos com suas referidas categorias. O sexto capítulo é destinado ao Produto Educacional, que se refere a uma estratégia metodológica em forma de oficinas temáticas de livros didáticos. E por fim, no sétimo capítulo são apresentadas as considerações finais.

2 A EDUCAÇÃO E O ENSINO NA CONTEMPORANEIDADE

A educação é vista como um processo de transformação social, a qual ocorre por meio da aquisição de conhecimentos. Ao desenvolver conhecimentos, o ser humano se transforma, abrindo-se para novas formas de pensar e de atuar em seu meio. É por meio da educação que as pessoas interagem com o mundo do conhecimento, conseguem compreender as distintas e diversas relações nos contextos que vivem e podem criar condições para nele intervir.

Sendo assim, todo ato educativo, em maior ou menor medida, é um ato político e social que se encontra envolvido na construção da sociedade. Como aponta Lima (2002, p. 6):

Por ser um ato político, a educação encontra-se atrelada à produção e reprodução de um modelo de vida social. Conseqüentemente, todo ato se dá através da relação entre sujeito que, a partir dos processos formativos, poderão habitar este mundo com maiores condições de ler a realidade social em que estão inseridos.

Desde Marx⁵ é possível dizer que “a educação cumpre o papel de socialização do conhecimento histórico acumulado e atua nas consciências, condicionando as formas de pensar a ação humana no mundo” (PALUDO, 2015, p. 6). Conforme a autora, fundada pelo trabalho, atividade vital em seu sentido ontológico, a educação nasceu juntamente com o ser social e constitui-se em elemento fundamental e de mediação necessária ao processo de reprodução econômica e sociocultural.

A educação constitui-se em um complexo social, que se diferencia em cada forma de organização e em cada época histórica, mantendo sua função em todo o desenvolvimento histórico dos seres humanos. Por meio dela, há a internalização de valores, condutas, e a representação e aceitação da organização social como natural (LESSA, 2012).

Compreendida como uma prática social e um processo de humanização, a educação está presente em diferentes espaços da sociedade, vista como um direito de todos. Silva e Tavares (2012), apontam que é, portanto, papel das instituições sociais, e em especial da família e da escola, fazer valer esses direitos para todas as pessoas, exigindo dos poderes públicos a sua concretização.

A educação, além de ser um direito humano, exerce papel fundamental nos processos de desenvolvimento do conhecimento, na conscientização crítica e problematizadora, como

⁵ Na obra *Crítica da Educação e do Ensino*, Marx e Engels (1978), explicitam como a educação se faz a partir das e nas relações sociais e que pode estar a serviço da reprodução dessas mesmas relações ou, ao contrário, pode ser desenvolvida de modo articulado aos interesses dos trabalhadores e a construção de outra ordem societária.

pontua Freire (1987), ao contribuir para que as pessoas sejam protagonistas da história da sociedade em que atuam, e das suas próprias histórias. Para Gadotti (1996), conhecer é construir categorias de pensamento, ler o mundo, transformar o mundo, e só é possível conhecer quando nos envolvemos profundamente no que aprendemos.

O papel da educação, principalmente do sistema escolar, é contribuir com a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres.

Isso quer dizer que o sujeito que passa por processos educativos, em particular pelo sistema escolar, é normalmente um cidadão que tem melhores condições de realizar e defender seus direitos [...] A educação é a base constitutiva na formação do ser humano, bem como na defesa e constituição dos direitos humanos (SILVA; TAVARES 2012, p. 55).

A educação necessita romper com o discurso tradicional que se baseia nas teorias conservadoras, que defendem uma educação baseada na reprodução, e aderir a um processo integrador, participativo e permanente, embasado na ação conjunta de todos os envolvidos no processo, oferecendo respostas às necessidades dos(as) estudantes.

Muito se discute sobre o papel da educação voltado para o mercado do trabalho. Charlot (2005) é incisivo ao rejeitar a educação pensada e organizada, prioritariamente, em uma lógica econômica e de preparação ao mercado de trabalho. Segundo ele, a visão de educação imposta por organismos internacionais produz o ocultamento da dimensão cultural e humana da educação, à medida que se dissolve a relação entre o direito das crianças e jovens de serem diferentes culturalmente e, ao mesmo tempo, semelhantes em termos de dignidade e reconhecimento humano. Conclui o autor (2005, p. 143): “Desse modo, a redução da educação ao estatuto de mercadoria resultante do neoliberalismo ameaça o homem em seu universalismo humano, em sua diferença cultural e em sua construção como sujeito”.

Sendo assim, a educação na contemporaneidade necessita ser entendida e desenvolvida no sentido de libertar as pessoas, trazendo-lhes consciência e contribuindo com a promoção da sua emancipação e do seu senso crítico. Para aprofundar esse debate, tomamos como base as concepções e ideias de Paulo Freire, importantíssimo autor brasileiro que muito contribuiu e ainda contribui com a educação escolar por meio de sua obra. As concepções de educação libertadora, criticidade e emancipação de Freire, serão tratadas no próximo tópico.

2.1 PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO LIBERTADORA - O CONCEITO DE CRITICIDADE E EMANCIPAÇÃO

Como resposta crítica a educação tradicional, surge na Inglaterra e nos Estados Unidos uma nova abordagem de observar a sociedade e a educação (VICENTINI; VERÁSTEGUI, 2019). A questão central em torno da qual ela desenvolveu sua crítica à escolarização de modelo tradicional é: Como tornar significativa a educação de forma a torná-la crítica e emancipadora?

Dentre as correntes educacionais críticas, desenvolvidas a partir de um processo histórico, por meio de diversos intelectuais, surge no Brasil a pedagogia crítica e libertadora de Paulo Freire. Sobre a teoria de Paulo Freire, Giroux (1997, p. 148), indica:

Sua teoria educacional desenvolve a ideia de que as formas tradicionais de educação funcionam basicamente para objetivar e alienar grupos oprimidos. Freire explorou a natureza reprodutora da cultura dominante, tendo analisado sistematicamente como ela funciona por meio de práticas sociais e textos específicos. Essa cultura objetiva cumprir a função de produzir e preservar uma “cultura do silêncio”.

A pedagogia crítica de Freire pauta-se na capacidade dos(as) estudantes e dos(as) professores(as) desenvolverem uma compreensão crítica consciente de sua relação com o mundo. De acordo com Au (2011), essa pedagogia, ao desenvolver a conscientização do sujeito, auxilia na capacitação dos(as) professores(as) e dos(as) alunos(as) para se tornarem pessoas cada vez mais conscientes de seu contexto e de sua condição enquanto ser humano.

O método freireano de educação baseia-se em uma educação para a decisão, que fosse dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, ancorada em uma profunda interpretação dos problemas, assentada em um trabalho pedagógico crítico, apoiado em condições históricas propícias (FREIRE, 2000). Essa proposta educativa funda-se na construção da consciência crítica, construída na ação e na reflexão dos sujeitos no seu tempo.

A educação preconizada por Freire é libertadora, em contraponto a uma educação bancária que, segundo o autor, somente transfere ou deposita conteúdos nos educandos.

Ao contrário da “bancária”, a educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é sua *intencionalidade*, nega os comunicados e existência a comunicação. Identifica-se como próprio da consciência que é sempre ser *consciência de*, não apenas quando se volta sobre si mesma, no que Jaspers chama de “cisão”. Cisão em que a consciência é consciência de consciência (FREIRE, 2018, p. 94 - grifos do original).

Freire (2018) critica a educação “bancária”, pois nesse método o educador faz “comunicados” ao invés de comunicar-se, depositando conteúdos nos educandos que acabam recebendo, memorizando e repetindo, apontando como solução a isso a educação libertadora, problematizadora.

Para Freire (1987, p. 78), a educação libertadora:

Não é a transferência ou a transmissão do saber nem da cultura; não é a extensão de conhecimentos técnicos; não é o ato de depositar informes ou fatos nos educandos; não é a “perpetuação de valores de uma cultura dada”; não é o “esforço de adaptação do educando a seu meio” [...] é sobretudo, e antes de tudo, uma situação verdadeiramente gnosiológica. Aquela em que o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos, igualmente cognoscentes.

Dessa forma, Freire (1987) mostra que tanto o professor(a) quanto o(a) estudante são sujeitos de conhecimento. A compreensão da história como possibilidade, jamais como determinação é substantivamente esperançosa e, por isso mesmo, provocadora. Devido a isso, toda a prática educativa é libertadora.

Para Freire (1987), na escola os indivíduos recebem uma educação baseada na consciência ingênua, e este para ele é o maior problema do aprendizado. Para superar a alienação dos(as) estudantes, o autor apresenta alguns aspectos para que o(a) educador(a) crítico(a) trabalhe com seus(as) estudantes.

O educador deve refletir e aperfeiçoar continuamente sua prática educativa por meio de um diálogo intenso e aberto com os educandos e uma análise crítica da realidade que busca formar pessoas críticas, de raciocínio rápido, com sentido de risco, curiosas, indagadoras (FREIRE, 1980, p. 45).

Freire (1987) concebe o pensar certo como primeira condição para superar a curiosidade ingênua, construindo um conhecimento crítico como base para a práxis transformadora. Assim, o pensar certo é o pensar crítico, que deve fundamentar a pedagogia libertadora. Seu objetivo principal é fazer com que os indivíduos das classes oprimidas possam pensar certo e se constituírem como sujeitos históricos e sociais que pensem de modo crítico, opinem, tenham sonhos e deem sugestões (VICENTINI; VERÁSTEGUI, 2019).

Para Freire (1987, p. 20), o exercício constante da criticidade com a práxis deve consolidar-se em prática educativa:

A ação transformadora da sociedade enquanto um exercício constante de criticidade em direção à práxis política consolida-se em práticas educativas que despertam a curiosidade epistemológica dos educandos e contribuem para a construção de uma nova sociedade em favor dos indivíduos e classes oprimidas.

Dessa forma, Paulo Freire (1987) defende o preparo do ser humano para a criticidade, a constituição de um cidadão crítico e consciente de suas ações. No atual cenário educacional, percebemos uma exacerbada preocupação com notas, desempenhos e resultados estatísticos, fato esse que caminha em direção oposta aos preceitos do autor.

Juntamente com a criticidade, outro conceito fundamental em Freire é a emancipação. A emancipação defendida por Freire “contempla também o chamado multiculturalismo, onde o direito de ser diferente numa sociedade dita democrática, também deve propiciar o diálogo crítico entre as inúmeras culturas, com vistas à ampliação e a consolidação dos processos emancipatórios” (VICENTINI; VERÁSTEGUI, 2019 p. 7).

Conforme apregoam Vicentini e Verástegui (2019, p. 6):

A emancipação humana tratada por Freire deve ser efetivada por meio da práxis, na luta a favor da libertação das pessoas que tem suas vidas desumanizadas pela opressão e pela dominação social. Esse processo emancipatório decorre de uma intencionalidade política assumida por aqueles que são comprometidos com a transformação das condições de vida e de existência dos oprimidos.

Moreira (2010), aponta que Freire defende uma pedagogia para homens e mulheres se emanciparem mediante a uma luta pela libertação, que só faz sentido se os oprimidos buscarem a reconstrução de uma nova sociedade realizando uma tarefa humanística e histórica, libertando a si mesmos e aos opressores.

Em sua obra “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”, Freire (2018) apresenta e explicita, detalhadamente, uma série de conceitos que podem ser considerados determinantes para que se possa desenvolver uma educação escolar, de fato libertadora, problematizadora e emancipatória. O texto também aborda a riqueza do ato do ensinar não como algo “conteudístico”, mas problematizador, que traga uma consciência crítica no educando, e não mais mecânica ou memorizadora. Aponta ainda, que haja uma reflexão crítica sobre a prática educativa no sentido de respeito aos saberes do educando em junção do novo a ser adquirido, a fim de sair do senso comum, da superficialidade e criar autonomia e criatividade de ação no educando.

Pereira (2018) aponta que, mesmo que o pensamento de Paulo Freire seja atual, ele não pode e não tem a pretensão de fornecer todas as respostas para os inúmeros desafios didático-pedagógicos enfrentados no contexto educacional na atualidade. No entanto, entende que os conceitos apresentados pelo autor são, ainda, muito potentes para auxiliar a pensar a educação escolar e as problemáticas que emergem em nosso tempo. De modo particular, no que

concerne à essa pesquisa, entende-se que a obra de Paulo Freire pode contribuir sobremaneira para pensar no planejamento de estratégias didáticas e metodológicas que objetivem o desenvolvimento do senso crítico e da emancipação dos estudantes do Ensino Médio, especificamente no componente curricular de História.

Tendo esses importantes conceitos definidos, no próximo tópico trataremos sobre a função social da escola.

2.2 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

Antes de tecer argumentos mais aprofundados acerca do Ensino Médio e do ensino de História, é pertinente compreender qual é a função social da educação formal. Nesse sentido, na contemporaneidade parece haver uma crise de sentidos e da razão de ser da escola. Conforme afirma Arendt (2013), um estado de crise é caracterizado quando o sentido de algo não é mais óbvio, e parece ser o que impera acerca da escola e da educação institucionalizada na atual conjuntura sociocultural.

Nesse novo cenário desafiador, caracterizado pela crise de sentidos atribuída por Arendt (2013), que espera tanto da Educação para transformar o mundo, emerge uma pergunta aparentemente bastante simples, mas com possibilidades de resposta bastante complexas: Qual é a função social da escola?

Bagnara e Fensterseifer (2019), entendem que na atualidade tem sido atribuída, pela sociedade à escola, uma série de responsabilidades distintas de outrora, por exemplo, desenvolver e atender às necessidades e demandas de mazelas da sociedade (algo muito próximo da ideia de uma escola do acolhimento social), “formar” cidadãos, ensinar valores morais, entre outras. Dessa forma, afirmam que, talvez a principal razão de ser da escola, qual seja, tratar da apropriação e produção de saberes e conhecimentos, tenha ficado em planos inferiores. Ao advogar pela produção de conhecimentos como sendo a centralidade escolar, os autores chamam a atenção para o fato de que não significa dizer que outros aspectos (como os citados neste parágrafo) não necessitam ser potencializados pela mediação realizada pela escola. Todavia, o mais indicado seria que tais aspectos pudessem ser mais bem “compreendidos” pela escola na perspectiva de “entendê-los” e não colocar sobre a escola a responsabilidade de “resolvê-los”.

Para Libânio (2018), um papel insubstituível das escolas e dos(as) professores(as) é propiciar as condições intelectuais para toda a população, de modo a ampliar sua capacidade

reflexiva e crítica em relação às condições de produção e de difusão do saber científico e da informação. A escola, portanto, tem a função de transformar a informação em conhecimento. Libâneo (2018) descreve que a informação é necessária, mas por si só não propicia o saber, precisando ser analisada e interpretada criticamente.

Como pode-se observar, a escola de hoje não pode limitar-se a “passar” informações sobre as matérias, disciplinas ou componentes curriculares, ou transferir “conhecimentos” do livro didático, pois sua função social está muito além disso. Libâneo (2018, p. 50-51), indica que a escola possui uma série de objetivos, dentre os quais destaca:

- a) Promover o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais dos alunos.
- b) Promover as condições para o fortalecimento da subjetividade e da identidade cultural dos alunos, incluindo o desenvolvimento crítico, criativo, sensível e imaginativo.
- c) Formar para a cidadania crítica, isto é, formar um cidadão – trabalhador capaz de interferir criticamente na realidade para transformá-la e não apenas formar para integrar o mercado de trabalho.
- d) Desenvolver a formação para valores éticos, isto é, formação de qualidade morais, traços de caráter, atitudes, convicções humanistas e humanitárias.

Ainda sobre a função social da escola, Nobre e Sulzart (2018, p. 03), apontam que:

A escola tem como função social a tarefa de, principalmente, encaminhar ações por meio de processos educativos que venham despertar o compromisso social dos indivíduos, das entidades e dos grupos sociais, objetivando fazer uma só aliança, capaz de promover mudanças e transformações no cumprimento do dever educacional, da preparação e formação de alunos que sejam cidadãos portadores de uma nova visão de mundo reinventado, através da criticidade e da participação.

A escola é uma entidade socializadora. Nela existem relações entre educação e poder, educação e sociedade e, portanto, ela desempenha um papel ideológico e político. Assim sendo, a escola não pode se eximir de seu papel formador de princípios e valores (SILVA; TAVARES, 2012).

Nesse sentido, observando a escola como espaço de relações e organização social, Libâneo (2012, p. 17) destaca que:

[...] não se trata mais de manter aquela velha escola assentada no conhecimento, isto é, no domínio dos conteúdos, mas de conceber uma escola que valorizará formas de organização das relações humanas nas quais prevaleçam a integração social, a convivência entre diferentes, o compartilhamento de culturas, o encontro e a solidariedade entre as pessoas.

Analisando o insucesso da escola tradicional, Libâneo (2012) destaca que esse decorreria de seu modo de funcionar, pois ela está organizada com base em conteúdos livrescos, exames e provas, reprovações e relações autoritárias. “Busca-se, então, outro tipo de escola, abrindo espaços e tempos que venham atender às necessidades básicas de aprendizagem [...] tomadas como eixo do desenvolvimento humano” (LIBÂNEO 2012, p. 18).

Nessa perspectiva, a escola se caracterizará como lugar de ações socioeducativas mais amplas, visando ao atendimento das diferenças individuais e sociais e à integração social. Para além disso, Libâneo (2018) também aponta que ela cumpre funções sociais que não são desenvolvidas por nenhuma outra instituição, a de prover formação geral básica – capacidade de ler, escrever, formação científica, estética e ética, desenvolvimento de capacidade cognitivas e operativas.

Canário (2008) apresenta algumas alternativas para transformar a escola em um local mais prazeroso e menos enfadonho. Para isso, indica que é preciso pensar a escola a partir de um projeto de sociedade, já que se torna contraditório ter uma escola “justa” em uma sociedade injusta, e valorizar as aprendizagens de fora da escola, observando e valorizando os saberes que os(as) alunos(as) já possuem. Dessa forma, para Canário (2008), deve-se realizar o procedimento inverso, “transformar os(as) alunos(as) em pessoas”, olhar os(as) alunos(as) (termo usado pelo autor) como sujeitos ativos da sociedade.

Nesse ponto, o texto de Canário dialoga com as ideias de Freire (2000), o qual aponta que o(a) aluno(a) não é uma “tabula rasa”, mas sim alguém que reage a interação social condicionada pelo(a) próprio(a) aluno(a) e pelo(a) professor(a). Canário (2008) apregoa que é preciso fazer uma crítica a escola que existe e imaginar uma outra, já que a que temos ficou obsoleta, pois configura-se como reprodutora e acentua as desigualdades, além de fabricar uma exclusão relativa.

Bourdieu (2007) elabora uma crítica à escola, indicando que da maneira como está organizada, em grande medida, tem fortalecido a perpetuação das desigualdades sociais. Tratando todos iguais, o sistema escolar é levado a dar sua sanção as desigualdades iniciais diante da cultura:

A escola ocupa nesta argumentação um papel de preservação das desigualdades sociais existentes. Para conservar a ordem estabelecida é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos, do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças de diferentes classes sociais (BORDIEU, 2007, p. 35).

Compartilhamos da ideia de que a prática pedagógica se situa no ato de reconhecer que cada um é diferente do outro, assim como na valorização do diálogo, da autonomia e no desenvolvimento da criticidade do(a) estudante, dando visibilidade às suas produções, o que “supõe desconstruir a perspectiva da homogeneização tão presente e configuradora da cultura escolar” (CANDAUI, 2011, p. 50).

A referida autora aponta que as diferenças são concebidas como construções históricas e sociais, cabendo à escola garantir um padrão comum e viabilizar a superação de tais diferenças:

A escola tem um papel importante na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados. E esta tarefa passa por processos de diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes, a utilização de pluralidade de linguagens, estratégias pedagógicas e recursos didáticos, a promoção de dispositivos de diferenciação pedagógica e o combate a toda forma de preconceito e discriminação no contexto escolar (CANDAUI, 2011, p. 253).

Nesse sentido, Neira e Nunes (2009) apontam que a escola necessita preconizar a importância da preparação dos(as) estudantes para compreender a vida real, além de estimular um posicionamento crítico e autônomo diante dela.

Outro aspecto a destacar, é de que a escola, assumindo um viés democrático, necessita fortalecer o princípio da reciprocidade e da cidadania, buscando preparar o(a) cidadão(ã) para exercer a capacidade de aperfeiçoar a sociedade em que vive, e formar a moral de um povo tornando geral o uso da razão, com senso de justiça social. A contribuição para a formação da moralidade autônoma, entretanto, somente pode ser conseguida na medida em que a escola se mantenha crítica, não dogmática e aberta aos progressos humanos (BRUTTI, 2014).

Segundo Silva e Tavares (2012), a escola precisa articular todos os seus campos de atuação, de maneira a formar sujeitos de direitos que gozem de autonomia e sejam protagonistas de sua história. Nesse sentido, Libâneo (2018) afirma que a escola necessária para fazer frente a essas realidades do mundo contemporâneo é a que provê formação cultural e científica, que possibilita o contato dos(as) alunos(as) com a cultura, promovida pela ciência, pela técnica, pela linguagem e pela ética. Uma escola de qualidade, que inclua e transforme, essa é a escola necessária para os novos tempos.

Por fim, Sacristán e Pérez-Gómez (1998), afirmam que a educação escolar deveria facilitar aos(as) estudantes a reconstrução dos conhecimentos, atitudes e formas de conduta que são assimiladas direta e acriticamente nas práticas sociais externas à escola. Para os autores, a escola deve “fomentar a pluralidade das formas de viver, pensar e sentir, estimular o pluralismo

e cultivar a originalidade das diferenças individuais como expressão mais genuína da riqueza da comunidade humana e da tolerância social” (SACRISTÁN; PÉREZ-GÓMEZ, 1998, p. 24).

Desse modo, Sacristán e Pérez-Gómez (1998, p. 22), entendem que a função da escola é tratar do:

[...] conhecimento, também social e historicamente construído e condicionado, como ferramenta da análise para compreender, para além das aparências superficiais do *status quo* real – assumido como natural pela ideologia dominante –, o verdadeiro sentido das influências de socialização e os mecanismos explícitos ou disfarçados que se utilizam para sua interiorização pelas novas gerações.

Tendo como base esses conceitos e essa discussão, no tópico que segue, a temática será o Ensino Médio, última etapa da Educação Básica e dentro dela o protagonismo juvenil, que representa o cerne dessa pesquisa.

2.3 ENSINO MÉDIO E O PROTAGONISMO JUVENIL: ELEMENTOS CENTRAIS DA PESQUISA

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, que deve dar condições para a participação dos(as) jovens nas organizações da sociedade, nas diferentes esferas, no ingresso ao mundo do trabalho e na continuidade dos estudos. Conforme a Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996), o Ensino Médio é um direito de cada cidadão e cidadã, previsto como dever do Estado a sua universalização.

Esse nível de ensino que agrega adolescentes, levando em conta a faixa etária entre 12 e 18 anos (conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA- Lei 8.069/1990), e até mesmo maiores de 18 anos, devido a realidade do sistema educacional brasileiro, representa um período crucial para o desenvolvimento humano. É nesse período também, que se inicia a convivência e a participação em diferentes grupos sociais e a preparação para a participação efetiva nas decisões da sociedade, como o direito ao voto. Portanto, segundo Tavares e Silva (2012), essa é a fase principal para o desenvolvimento de uma educação conscientizadora e da atuação deles(as) na sociedade.

Entre os objetivos do Ensino Médio, previstos no Art. 35 da LDB (BRASIL, 1996) encontramos: “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando” e ainda “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Compreende-se assim, que

o Ensino Médio é um dos períodos mais importantes para o processo de formação e aprofundamento de valores, comportamentos e atitudes relacionados a cidadania, aos direitos humanos, a democracia e ao desenvolvimento da criticidade, principalmente numa perspectiva emancipatória.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL 2013), em consonância com as Diretrizes da Educação Básica, definem em seu Art. 5 que: “O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização baseia-se na formação integral do estudante”. Sendo assim, é preciso que as ações educativas busquem desenvolver todos os aspectos humanos fundamentais para uma formação integral.

A formação integral é uma concepção que visa desenvolver o(a) estudante em todas as suas dimensões formativas, que segundo o Centro de Referências em Educação Integral – CREI⁶ (2018, p. 5) contempla:

- Dimensão cultural: está relacionada à apreciação e ao desfrute de diferentes culturas, questões identitárias, da produção cultural em diferentes linguagens e ao respeito de diferentes práticas, perspectivas e costumes sociais.
- Dimensão emocional (ou afetiva): diz respeito às questões do autoconhecimento, autoconfiança e capacidades de realização própria e interação na alteridade, além das possibilidades de se reinventar e se sentir pertencente a algo.
- Dimensão física: a compreensão das questões do corpo, como a atenção à saúde, o autocuidado, a potência e a prática de atividades físicas e motoras.
- Dimensão intelectual: diz respeito à apropriação de linguagens, códigos e tecnologias, ao exercício da lógica e da análise crítica, à capacidade de acessar e produzir informações e à leitura do mundo sob uma ótica crítica.
- Dimensão social: está relacionada à compreensão de questões sociais, ao exercício da cidadania e à participação do indivíduo na sociedade, além do conhecimento de seus direitos e deveres.

Nessa perspectiva, a educação deve estar voltada para a aprendizagem permanente e integral, em que se faça presente uma reflexão crítica constante em todas as dimensões que compõem a vida do(a) educando(a).

O Ensino Médio, segundo deliberam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:

[...] vai além da formação profissional, e atinge a construção da cidadania, é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais (BRASIL, 2013, p. 145).

⁶ Fonte: <https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/>. Acesso em 20 de junho de 2023.

Assim sendo, os conteúdos, conhecimentos produzidos e propostas metodológicas no Ensino Médio precisam estar em consonância com as diretrizes, que assinalam a importância de uma formação voltada para diferentes perspectivas, buscando a formação integral dos sujeitos.

Segundo o protótipo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (Unesco, 2011), as transformações globais da sociedade, da economia e do trabalho pressionam as escolas de Ensino Médio do mundo inteiro, para que busquem novas abordagens educativas. Dentro dessa perspectiva, é preciso que a escola do Ensino Médio desenvolva um modelo educacional adequado às características e à heterogeneidade dos novos grupos que a frequentam.

A UNESCO (2011) afirma ainda que é de fundamental importância buscar uma escola que corresponda e faça sentido às juventudes, que eles(as) se sintam integrantes e importantes naquele espaço, promovendo assim, o desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais, preparando o(a) mesmo(a) para viver e conviver em sociedade.

Nesse sentido, no Art. 16 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, consta que o Projeto Político Pedagógico das unidades escolares deve considerar o protagonismo dos(as) estudantes: “XXI – participação social e protagonismo dos estudantes, como agentes de transformação de suas unidades de ensino e de suas comunidades” (BRASIL, 2013, p. 7). Dessa forma, observa-se que o protagonismo dos(as) estudantes é um aspecto importante de ser considerado no processo formativo desenvolvido no Ensino Médio.

Nesse sentido, protagonista é a pessoa que ocupa lugar principal em um acontecimento ou ação. Segundo Costa (1999), protagonismo é um termo de origem grega, formado pela junção do proto (principal) e agon (luta). Para além disso, exercer o protagonismo significa participar da vida social de forma ativa, ocupando um lugar de destaque. Refere-se à capacidade de participar e decidir sobre os acontecimentos, e tomar controle sobre as questões de sua vida, com o objetivo de transformar sua realidade.

Como aponta Tavares e Silva (2012), o papel de ser protagonista é direito de todas as pessoas, mas nas relações estabelecidas no âmbito escolar é imprescindível que os(as) jovens tenham a oportunidade de exercê-lo. Isso implica um tipo de participação real, ativa e comprometida com a democracia, afastando qualquer possibilidade de uma participação conduzida, manipulada ou simbólica.

Dessa forma, o exercício do protagonismo implica aos(as) jovens a capacidade para realizar escolhas com lucidez. Nessa direção, “é preciso ter em mente que a capacidade de realizar escolhas está relacionada ao nível de autonomia, criticidade e emancipação que o

sujeito possui em relação aos próprios determinantes do contexto que o constitui” (BAGNARA; FENSTERSEIER, 2019 p. 49).

Tendo em vista as reflexões apresentadas, envolvendo a formação integral dos(as) estudantes no Ensino Médio, salientamos a importância do protagonista juvenil no processo de ensino e aprendizagem, sendo um construtor ativo do seu próprio conhecimento, através da curiosidade, dos questionamentos, da investigação e da busca pelas respostas para os problemas apresentados. Portanto, as metodologias e as estratégias de aprendizagem inseridas nessa etapa da Educação Básica precisam problematizar situações e buscar soluções para as mesmas, promovendo a participação ativa dos(as) estudantes nos processos de ensino-aprendizagem.

Uma questão a ser abordada dentro do tema Ensino Médio é a Lei nº 13.415/2007, popularmente conhecida como “Reforma do Ensino Médio”, que provoca mudanças profundas nessa etapa da Educação Básica, com destaque para o aumento da carga horária rumo ao ensino em tempo integral e a inserção de itinerários formativos ofertados de diversas formas.

A proposta de Reforma do Ensino Médio determina a ampliação da carga horária anual de 800 para 1400 horas, visando a implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral. Porém, no parágrafo 5 do Artigo 3º dessa mesma lei, consta que “a carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do Ensino Médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017).

Esse novo formato está sendo muito criticado, pois, como aponta Oliveira (2021), isso acarreta a diminuição da carga horária anterior, haja vista que 1800 horas divididas para cada uma das três séries, resulta em apenas 600 horas para a formação geral básica comum a todos(as) os(as) estudantes do Brasil. Ou seja, os componentes curriculares tradicionais, incluindo aqueles que teriam como pressuposto proporcionar uma formação mais reflexiva, crítica e emancipatória, perdem carga horária para os itinerários formativos.

Nesse sentido, Marques e Fraguas (2021) defendem que a formação de um sujeito crítico precisa deixar de ser privilégio de uma parcela de nossa sociedade, tornando-se necessário que um número maior de pessoas desfrute desta riqueza infinita de assuntos e áreas de informações. A realidade educativa precisa contemplar a experiência humana, possibilitar a todo momento um aprendizado significativo que leve em consideração as características específicas de cada estudante, compensando as diferenças, não prejudicando a individualidade e tampouco a formação do senso crítico.

Assim, a diminuição do quantitativo de carga horária para os componentes curriculares considerados da área de formação básica/geral acabam por comprometer severamente o

processo formativo desenvolvido em tão importante etapa da formação humana. Isso se agrava ainda mais, pois o cerne da proposta indica que os únicos componentes obrigatórios durante os três anos do Ensino Médio são Língua Portuguesa e Matemática. Sendo assim, é possível e provável que os demais deixem de existir em alguma das três séries (OLIVEIRA, 2021), tendo suas possibilidades de contribuição formativa reduzida de maneira considerável.

Além da hierarquização das disciplinas, outra crítica referente à reforma é a escolha precoce por uma área especializada de estudos em um período em que o(a) jovem ainda está se preparando para fazer suas escolhas. Momento em que ele(a) precisaria de um maior contato com as diferentes áreas e uma maior capacidade emancipatória para fazer escolhas lúcidas, esclarecidas. Cabe constar ainda, as dificuldades que as escolas possuem para ofertar os diferentes itinerários formativos apregoados pela Lei, devido, principalmente, à falta de professores(as) para isso. Dessa maneira, à problemática da escolha precoce, soma-se a restrita oferta de itinerários formativos pelas escolas, o que, em boa medida, acabará por “obrigar” os(as) estudantes a cursar apenas o itinerário ofertado pela escola.

Essa flexibilização do currículo do Ensino Médio, poderá agravar ainda mais as desigualdades já existente entre o sistema de ensino público e privado. Como aponta Hernandes (2019, p. 14-15):

As várias formas de flexibilizar o currículo do Ensino Médio, para os sistemas de ensino, deverão trazer desigualdades acentuadas a essa etapa da educação básica. Escolas com maior poder econômico poderão utilizar o tempo dos seus estudantes com ensinamentos significativos para o seu desenvolvimento científico e cultural, como linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e sociais. Enquanto isso, as escolas mantidas pelo Poder Público, para as classes populares, poderão proporcionar a seus estudantes doses homeopáticas de conteúdos escolares com formação aligeirada profissionalizante ou profissional, que poderão ser ministradas por graduados não licenciados. A escolha das disciplinas e dos arranjos curriculares será dos sistemas de ensino, de acordo com as suas condições de oferta, e não considerando o desejo dos estudantes.

O Ensino Médio no Brasil se constitui, segundo Kuenzer (1997, p. 9), “numa mediação entre a educação fundamental e a educação profissional. Carrega consigo, portanto, uma dupla função que é a continuidade da formação e a preparação para o mundo do trabalho”.

Para Oliveira (2021), essa contrarreforma reforça ainda mais a dualidade entre o prosseguimento de estudos “ou” o mundo do trabalho. Essa dualidade sempre existiu, e isto tem desembocado, historicamente, numa dualidade estrutural que vem caracterizando o Ensino Médio desde o início do século XX. As diversas reformas pelas quais a educação passou demonstram que está problemática não foi superada, pelo contrário, se agrava ainda mais com

essa nova reforma onde os(as) jovens da classe trabalhadora, mais uma vez serão prejudicados(as) e desfavorecidos(as).

No que diz respeito ao tempo integral, quanto a questão da carga horária, a problemática recai sobre os(as) jovens trabalhadores(as), pois como aponta Bertoldo (2019), a lei não leva em consideração a realidade deles(as). Os(as) jovens da classe trabalhadora desde cedo precisam trabalhar para contribuir no sustento familiar, sendo que o acesso ao Ensino Médio poderá ser inviabilizado uma vez que precisarão permanecer na escola por um período de sete horas (tempo integral). Nessa conjuntura, ao necessitar fazer uma escolha, hipoteticamente, teme-se que a opção por permanecer no mercado de trabalho, mesmo precarizado, seja a preferida, pois necessitam contribuir com a subsistência da família.

Por se tratar de um projeto de lei polêmico, o Governo Federal abriu consulta pública para debater as mudanças previstas. Após análise, uma nova proposta de lei foi encaminhada para o congresso nacional no dia 24 de outubro de 2023. A proposta do Ministério da Educação (MEC) garante o retorno às 2,4 mil horas da Formação Geral Básica, sem a integração com um curso técnico, veda o Ensino a Distância na formação básica e propõe a retomada de todas as disciplinas obrigatórias do Ensino Médio antigo, incluindo a Língua Espanhola. O ministério propõe mudar a nomenclatura dos Itinerários Formativos e reduzir o espaço dos mesmos no currículo (MEC, 2023).

Muitas são as preocupações em relação a Reforma do Ensino Médio no contexto geral, as quais ainda necessitam ser melhor dimensionadas e discutidas, pois abrange todos o território nacional vindo a influenciar a vida de milhares de jovens estudantes.

Considerando que esse estudo se desenvolve no contexto de uma escola pública do Estado do Rio Grande do Sul, nas páginas que seguem apresenta-se um panorama sobre o ensino Médio no estado do Rio Grande do Sul e as diversidades juvenil.

2.3.1 Panorama atual sobre o Ensino Médio no Rio Grande do Sul e a diversidade juvenil

Considerando que esse estudo possui o terceiro ano do Ensino Médio como escopo de análise e que tal *locus* é constituído por jovens, é fundamental ampliar o debate e apresentar dados específicos acerca do Ensino Médio, com ênfase no Estado do Rio Grande do Sul, e as principais características desse público no que concerne à educação escolar. Conforme dados do último Censo Escolar Brasileiro, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa

Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2022 foram registrados em todo o Brasil 7,9 milhões de matrículas no Ensino Médio, um aumento de 1,2% em relação a 2021. Desses, a grande maioria estão matriculados(as) nas redes estaduais, 84,2%, representando 6,6 milhões de estudantes, o restante divide-se em escolas federais e privadas (BRASIL, 2022).

O estado do Rio Grande do Sul apresentou na rede pública estadual em 2022⁷, um total de 319.397 matrículas, sendo divididas em: 1º ano (121.636), 2º ano (101.908) e 3º ano (89.579). Um total de 1.189 escolas com Ensino Médio regular e cerca de 24.526 professores(as).

No que diz respeito ao abandono, o Estado do Rio Grande do Sul vinha apresentando queda quase contínua entre 2011 e 2019, quando apresentou uma taxa de 5,3%. Em 2020, a taxa de abandono voltou a aumentar, alcançando 6,2%. Em 2022 essa taxa alcançou 6,5%.⁸

Em relação a distorção idade-série, que mostra a porcentagem dos(as) estudantes matriculados(as) que tem idade pelo menos dois anos maior que a esperada para aquela série, o índice apresentou melhora significativa no Ensino Médio, passando de 29,6% em 2021 para 26,7% em 2022 (INEP, 2022).

Outro índice importante a ser analisado é o IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, o qual é calculado a partir de dados sobre aprovação escolar, coletados nos Censos Escolares, e das médias de desempenho do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Em 2019, para o Ensino Médio, o Brasil⁹ apresentou IDEB de 4,2, não alcançando a meta para o ano, que era de 5,0. O Rio Grande do Sul¹⁰ também obteve IDEB de 4,2, com meta de 5,3. Em 2021 esse valor caiu para 4,1, abaixo da meta que permanece em 5,3.

Sobre a taxa de aprovação no Ensino Médio, percebe-se uma estabilidade até 2019, e o alcance do seu valor máximo em 2020. Entretanto, essa taxa de aprovação pode ser discutida, pois leva em conta o contexto da pandemia do COVID-19, o qual pode não condizer com a realidade da qualidade de ensino ofertada e de aprendizagens produzidas, como demonstra os índices do IDEB apontados acima.

⁷ Fonte: Site da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/censo-escolar>. Acesso em 10 de julho de 2023.

⁸ Fonte: <https://undime.org.br/noticia/22-05-2023-10-39-divulgado-resultado-da-2-etapa-do-censo-escolar-2022#:~:text=%2D%20Em%202022%2C%20as%20taxas%20de,6%25%20dos%20alunos%2C%20respectivam>. Acesso em 10 de julho de 2023.

⁹ Fonte: <https://qedu.org.br/uf/43-rio-grande-do-sul/ideb>. Acesso em 10 de julho de 2023.

¹⁰ Idem.

Acerca desses dados estatísticos é importante que se reflita: Quem é esse(a) jovem estudante que está por trás desses números? Nesse contexto, percebemos que existe uma grande diversidade juvenil, que muito mais que uma idade transitória, de criança para adulto, representa grupos de pessoas com sentimentos e anseios, repletos de dúvidas e incertezas, vivendo seu presente e pensando constantemente no seu futuro.

No Brasil, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), considera-se adolescente a pessoa entre doze e dezoito anos de idade, sem fazer referência ao termo jovem. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2021), considera-se jovem, as pessoas que se situam na faixa etária entre quinze a vinte e nove anos.

Definir a categoria juventude não é tarefa fácil, segundo Spósito (2000), juventude é uma categoria epistemologicamente imprecisa, não havendo uma unanimidade em sua definição:

Uma das formas de resolução desse impasse, para tornar exequível o empreendimento investigativo, reside em reconhecer que a própria definição do tema juventude encerra um problema sociológico passível de investigação, na medida em que os critérios que as constituem enquanto sujeitos são históricos e culturais (SPÓSITO, 2000, p. 8).

Fisiologicamente é possível marcar o início da juventude, quando se adquire o poder de procriar, quando o ser humano dá sinais de ter menos necessidade de proteção da família, quando começa a assumir responsabilidades, a buscar a independência e a dar provas de autossuficiência, dentre outros sinais corporais e psicológicos (MELUCCI, 2002).

Para Dayrell (2005), a noção de juventude não pode estar mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos em seu contexto social.

O desenvolvimento, nesse ponto de vista, é visto numa perspectiva de construção contínua em que, a cada fase que se vive, não se perde nada daquilo que foi acumulado no percurso, nem mesmo as sensibilidades primitivas e fragmentadas [...] A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem, assumindo a importância em si mesmo. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela quantidade de trocas que se proporciona (DAYRELL, 2005, p. 33 e 34).

Nesse sentido, é preciso compreender esse(a) jovem como sujeito social, que segundo Dayrell (2005), é um ser aberto que possui historicidade, desejos e é movido por esses desejos, ao mesmo tempo que também é um ser social, com uma determinada origem familiar, que ocupa um lugar social e encontra inserido em relações sociais. O autor aponta que esse(a) jovem está em processo de sua constituição juvenil no mundo das relações sociais.

Segundo Melucci (2011), analisar a condição juvenil se torna importante para descrever a estrutura social contemporânea. Os estudos sociológicos sobre jovens fazem da Juventude:

um espelho de toda a sociedade, uma espécie de paradigma dos problemas cruciais dos sistemas complexos [...] os jovens podem, portanto, tornar atores de conflitos porque falam a língua do possível; fundam-se na incompletude que lhes define para chamar a atenção da sociedade inteira para produzir sua própria existência ao invés de submetê-la; fazem exigência de decidir por eles próprios, mas com isso mesmo reivindicam para todos esses direitos (MELUCCI, 2011, p. 102).

Investigar jovens é instigante, segundo Melucci (1997), num tempo de mudanças onde a unidade, a constância e a regularidade dão lugar a diversidade, a fragmentação e ao efêmero. O trabalho de pesquisa precisa utilizar, segundo ele, uma rica e íntima experiência de escuta, explorando o espaço e o tempo nos quais se move, nas fronteiras do sonho, com o esforço de falar e a necessidade de serem escutados.

Essa preocupação com a escuta, remete a Freire (1997), que enfatiza que ao escutar o outro, aprendo a falar com ele. É preciso aprender a “língua” dos(as) jovens para então entendê-los:

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro (FREIRE, 1997, p. 135).

Para embasar a escuta desses jovens, a fim de entender a percepção dos(as) mesmos(as) sobre o uso do livro didático no ensino de História, discutiremos adiante sobre o contexto desse componente curricular na última etapa da Educação Básica.

3 O ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO: UM BREVE RECORTE TEMPORAL

A História como componente curricular escolar carrega consigo um forte viés político, como aponta Bittencourt (2010, p. 5):

O objetivo da História escolar tem sido o de entender as organizações das sociedades em seu processo de mudanças e permanências ao longo do tempo, e nesse processo emerge o homem político, o agente da transformação entendido não somente como um indivíduo, mas também como sujeito coletivo; uma sociedade; um Estado; uma nação; um povo.

Diante disso, o ensino de História sofreu modificações tanto em seu conteúdo quanto em sua carga horária no período da Ditadura Militar, por se tratar de um componente curricular formador de opinião crítica, em que o homem era visto como um agente político e transformador da sociedade.

As décadas de 1980 e 1990 representaram um grande avanço no ensino de História. Cresce o número de pesquisas científicas cujo objeto de estudo é o ensino e a aprendizagem em História, e passou-se a valorizar os saberes e as práticas educativas. Nessas décadas também se registram as edições de Eventos Nacionais na área do ensino de História, como destacam Silva e Fonseca (2010, p. 14):

Importantes eventos começaram a ocorrer em todo o Brasil como: o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, promovido pela primeira vez na Universidade de São Paulo em 1988, e o Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História em 1993, na Universidade Federal de Uberlândia. Tais eventos passaram a ser realizados de dois em dois anos em diferentes cidades do Brasil, tornando-se importantes espaços de formação continuada, troca de experiência científica e didática.

As autoras destacam ainda, que a produção acadêmica e as publicações sobre ensino de História se ampliaram, assim como muitas problematizações relevantes sobre o tema, por diferentes agentes e instituições, procurando responder a questões emergentes nesse campo de análise (SILVA; FONSECA, 2010).

A história do componente curricular de História tem sido objeto de vários estudos em diversos âmbitos, tanto no desenvolvimento de pesquisas, quanto na produção de livros didáticos, na legislação e na formação de professores(as) (RIBEIRO JR; VALÉRIO, 2017; BITTENCOURT, 2004; 2010; 2014; FONSECA, 1995; 2003; KARNAL, 2010). Observa-se que em diferentes contextos da História do Brasil, é possível dimensionar a preocupação do

Estado com a institucionalização de currículos e programas de História. Profundas mudanças ocorreram na política educacional e no ensino de História, conquistadas no processo de luta entre as décadas de 1980 e 1990, entre elas:

A extinção das disciplinas EMC (Educação Moral e Cívica), OSPB (Organização Social e Política) e EPB (Estudos dos Problemas Brasileiros); os cursos superiores de Licenciatura Curta em Estudos Sociais também, paulatinamente, foram extintos; e, a partir de 1994, a avaliação dos livros didáticos dos quatro anos iniciais do ensino fundamental. Esse processo foi institucionalizado, ampliado e desenvolvido de forma sistemática nos governos posteriores (FONSECA; SILVA, 2010, p. 17).

Os debates referentes ao Ensino de História se intensificaram na década de 90, em momentos de elaboração e implantação de novos currículos, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 2000) e as Diretrizes Curriculares para o ensino superior (BRASIL, 2018).

Como citado anteriormente, o Ensino de História possui em sua essência a política. Por essa razão, o mesmo terá seus objetivos regidos pelos valores de cada época. O ensino de História foi objeto de intenso debate, lutas políticas e teóricas no contexto de resistência à Políticas Educacionais na Ditadura Civil Militar Brasileira. Segundo Silva e Fonseca (2010, p. 51):

[...] isso significou refletir sobre o estado do conhecimento histórico e do debate pedagógico, bem como combater a disciplina de “Estudos Sociais” e a desvalorização da História, os currículos fragmentados, a formação de professores em Licenciatura Curtas e os conteúdos dos livros didáticos difundidos naquele momento, processo articulado às lutas contra as políticas de precarização da profissão docente.

Mathias (2011), destaca que no período da Ditadura Militar a História prostrou-se a serviço do aparelho de reprodução dos valores da classe militar dirigente, atuando como veículo de reprodução da memória dessa mesma classe. O autor ainda conclui que, com a redemocratização em 1985, inaugurava-se o tempo de repensar, e o componente curricular de História deixava de ajustar-se aos interesses do Estado autoritário para ser uma ferramenta da sociedade democrática.

O componente curricular de História ganhava novos objetivos, como contribuir com a formação de cidadãos para uma sociedade democrática. O ensino de História se modificava para atender uma demanda crescente de filhos(as) de trabalhadores(as) de diferentes realidades sociais (FONSECA, 2003).

No final da década de 1980 e início da década de 1990, a historiografia brasileira acelerava um significativo processo de renovação, expondo a influência cada vez mais nítida da chamada “Nova História”, tendência em crescente desenvolvimento dentro do ensino de História:

A partir do momento em que o debate sobre o ensino de História considerava cada vez mais conscientemente seus vínculos com a produção historiográfica, não demorou muito para que as propostas curriculares passassem por avaliações críticas e que novas propostas surgissem, fossem elas de caráter oficial ou formuladas na prática docente. Não havendo, legalmente a obrigatoriedade do uso dos programas oficiais, os professores e os autores dos livros didáticos dispunham de maior liberdade de ação, o que contribuiu para maior ousadia na produção de programas e de conteúdos para o ensino de História (FONSECA, 2004, p. 66).

Nesse sentido, observamos que a atuação dos(as) professores(as), principalmente no ensino de História, detém um papel muito importante na sociedade, pois tem por compromisso contribuir sobremaneira com a formação dos(as) estudantes para o exercício da cidadania. Segundo Pinsky (2008, p. 9):

[...] ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais.

Entender a História dessa forma é fazer o(a) estudante se perceber não como um ser passivo, mas como um agente capaz de transformá-la; entender o passado para criticá-lo e não simplesmente aceitá-lo; partindo da noção de que os homens fazem a História e são produtores de seus próprios conhecimentos históricos.

No contexto atual, as competências específicas das Ciências Humanas e Sociais (História, Geografia, Filosofia e Sociologia) direcionadas para o Ensino Médio são descritas na Base Nacional Comum Curricular:

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e a possíveis relações entre eles.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.
3. Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de

soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.

4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.

5. Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

6. Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2019, p. 558).

Essas competências gerais servem de guia para todos os componentes curriculares que compõem as Ciências Humanas e Sociais. Na versão final da Base Nacional Comum Curricular¹¹, o componente de História no Ensino Médio apresenta seis competências e trinta e uma habilidades. Praticamente continua o modelo de organização presente da matriz de referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), organizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no qual a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias abrange seis competências e trinta habilidades (OLIVEIRA, 2021).

No que se refere à História, constatamos atualmente características que se apresentam desde o início do ensino de História no Brasil, como a sequência cronológica do estudo (História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea), orientado por uma divisão política (Brasil Colonial, Imperial e Republicano). Para Oliveira (2021), a organização da BNCC é, portanto, um retorno à pedagogia das competências que visa o bom desempenho nas avaliações de larga escala ou o adestramento específico para as necessidades do setor produtivo.

Em outros termos, e na perspectiva de Zank (2020, p. 107-108):

Um currículo fragilizado e recortado apenas com o objetivo de atender às avaliações externas não apresenta condições mínimas para a apropriação necessária ao entendimento da realidade histórica. Esse esvaziamento de conteúdos propositalmente atende à demanda do sistema produtivo, ou seja, às necessidades do sistema capitalista, que, grosso modo, exige a formação para o trabalho com determinadas características. Essas características, que também podemos chamar de competências (pensando na organização e nos objetivos da BNCC), estão dissociadas da necessidade de compreender a sociedade em sua totalidade. Daí o foco no cotidiano, na experiência e, claro, nos resultados rápidos, conforme expectativa das avaliações em larga escala.

¹¹ A primeira versão da BNCC foi organizada e publicada no ano de 2015. A segunda versão da BNCC foi enriquecida após as contribuições de milhares de pessoas, organizações e escolas em todo o território nacional, em 2016. A terceira e última versão da BNCC, homologada em 2017, não foi objeto de debate público e desconsiderou as importantes contribuições sociais incorporadas na segunda versão.

Como destacado no tópico sobre o Ensino Médio, com a proposta do Novo Ensino Médio as Ciências Humanas vêm sofrendo uma perda constante em sua carga horária. A redução dessa área de conhecimento ocorre em detrimento ao aumento da carga horária obrigatória das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Na nova lei, não há qualquer menção de quantidade de horas-aulas para cada componente curricular em cada uma das três séries do Ensino Médio e, muito menos, garantia de qualquer um dos quatro componentes da área de Ciências Humanas em todas elas. Contudo, a redução é certa, e por isso, os professores de História do Ensino Médio precisarão completar sua carga horária ministrando itinerários formativos afins ou terão que se desdobrar em diversas escolas diferentes como já fazem os colegas de Filosofia e Sociologia (OLIVEIRA, 2021, p. 3).

Ainda, segundo Oliveira (2021), fica clara a intencionalidade por trás dessa proposta que retrocede aos tempos da Ditadura Civil Militar (1964 - 1985): atender a formação de técnicos de nível médio e de aplacar a pressão sobre o ensino superior.

É possível concluir que ambos os períodos históricos, bem como as reformas no Ensino Médio que aconteceram nestas duas respectivas fases, foram, na realidade, uma tentativa de conversão ora da educação em mercadoria, ora da mercadoria em educação. [...] Em face disso, pode-se compreender que a viabilização de pactos entre a iniciativa privada e a oferta da educação pública representa, na realidade, um retrocesso para o jovem da classe popular (PONCIANO et al., 2019, p. 17-18).

Diante de tantas tentativas de esvaziar as Ciências Humanas, e dentro dela o Ensino de História, é fundamental continuar na luta por uma educação crítica e libertadora (FREIRE, 2000), e por uma escola revolucionária e transformadora, que leve ciência aos(as) estudantes para que possam compreender melhor a realidade e vislumbrar a mudança.

No próximo tópico, abordaremos outro importante agente dentro do Ensino de História, o sempre polêmico livro didático.

3.1 O ENSINO DE HISTÓRIA E O LIVRO DIDÁTICO

Dentro do ensino de História é indispensável destacar que, há anos, o livro didático tem assumido o papel principal na prática educativa, atitude que gera uma complexa discussão. Esse importante material escolar tem sido objeto de debate nos últimos tempos, tanto pela forma como apresenta o conteúdo, quanto pela sua utilização por parte do(a) professor(a) em sala de aula (BITTENCOURT, 2010; CAIMI, 2010; CHOPPIN, 2004). Essas problematizações exacerbadas indicam que o tema é polêmico.

Muito se discute sobre as ideologias presentes nestes materiais, principalmente no componente de História, que como apontado em outras partes do texto apresenta um viés político acentuado. Sabemos que os livros didáticos são construídos no presente por alguém que narra o passado. Nesse recorte, a percepção da história é sempre subjetiva, construída por homens com suas próprias ideologias e concepções.

O livro didático é composto por narrativas históricas construídas ao longo do tempo. Karnal (2010) argumenta que as narrativas são formuladas através do tempo, que o passado existe, porém, quem recorta, escolhe, dimensiona e narra este passado, é um homem do presente. Assim sendo, uma vez produzido, todo texto histórico torna-se objeto da história, pois passa a representar a visão de um indivíduo sobre o passado.

O livro didático faz parte da cultura e da memória visual de muitas gerações e, ao longo de tantas transformações na sociedade, ainda possui uma função relevante para os(as) estudantes, na missão de atuar como mediador na produção do conhecimento. Além disso, apresenta-se como um instrumento de trabalho do(a) professor(a), fazendo parte do cotidiano escolar há pelo menos dois séculos. E pode, portanto, ser definido como um objeto cultural bastante complexo, principalmente por sua carga histórica. “É um objeto de múltiplas facetas, e para sua elaboração e uso existem muitas interferências” (BITTENCOURT, 2011, p. 15).

A importância do livro didático reside na explicação e sistematização de conteúdos históricos, provenientes das propostas curriculares e da produção historiográfica (BITTENCOURT, 2011).

Para Callai (2008), o livro didático no contexto do Brasil é uma possibilidade para democratizar o acesso ao conhecimento, mas ele não pode ser o elemento essencial e único do processo de ensino. Sendo assim, para a autora, o livro didático pode e deve ser considerado uma ferramenta para que o(a) professor(a) ensine, pois, “a didática supõe o uso do livro e do texto como auxiliar do processo” (CALLAI, 2008, p. 170).

Outra preocupação com essa complexa ferramenta diz respeito a ideologia, pois o livro didático:

[...] é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Várias pesquisas demonstram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa (BITTENCOURT, 2010, p. 72).

Percebe-se nos debates ocorridos, principalmente na década de 1990, o confronto entre diferentes concepções de História. No caso dos livros didáticos, as discussões se aprofundaram quando estes passaram a ser avaliados por comissões do Ministério da Educação em 1994.

É importante destacar que, no Brasil, as políticas públicas para o livro didático são representadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Este programa foi criado em 1985, tendo como objetivo a aquisição e distribuição universal e gratuita de livros didáticos para os(as) estudantes da rede pública da Educação Básica, sendo que, a política de planejamento, a compra, a avaliação e a distribuição do livro escolar são centralizadas pelo governo federal.

Segundo o Ministério da Educação (MEC)¹², para serem utilizados nas escolas, os livros didáticos são avaliados segundo três critérios básicos: a falta de erros conceituais; a coerência teórica-metodológica no conteúdo e nas atividades propostas e a contribuição para a cidadania, sem expressar preconceito, doutrinação ou publicidade. O MEC estabelece convênios com Universidades Federais para realizar a avaliação. Dessa forma, uma comissão técnica é elaborada, composta por especialistas em cada área, sendo que as editoras devem indicar os livros ao MEC pelo menos dois anos antes do período de avaliação.

Posteriormente, essa avaliação é publicada no Guia Nacional do Livro Didático e, por meio desse, professores(as) e coordenadores(as) de cada escola podem escolher duas obras para serem utilizadas durante os três anos subsequentes.

De acordo com Bittencourt (2004, p. 34):

O livro didático é um objeto da cultura escrita bastante corriqueiro e familiar, mas de complexa definição. Isso ocorre, pois sua função será determinada pelo uso que será feito desse. Em razão disso, congrega o *status* de mercadoria e de veículo de conhecimento e ideias, tornando-o, mesmo quando pouco usado pelos professores, um importante meio de aquisição de conhecimento por parte dos alunos que a esse tem acesso. A ampla distribuição de coleções didáticas, na rede pública de ensino brasileira, contribui para que os alunos de toda a educação básica tenham a possibilidade de um convívio intenso com esses livros, ocorrido não apenas no espaço escolar, mas também fora deste, pois, normalmente, podem levá-los para casa. Seu caráter de manual de instruções e sua popularidade junto a docentes e discentes ajudam a torná-lo possivelmente o mais importante material prescritivo no âmbito educacional.

Segundo Bittencourt (2010), o livro didático representa uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencente a lógica do mercado. Caimi (2010, p. 103), nessa direção, afirma que:

¹² Fonte: Portal do MEC – Ministério da Educação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>. Acesso em 5 de maio de 2020.

[...] este objeto cultural mobiliza inúmeros atores sociais na sua produção, circulação e consumo, tais como gestores educacionais, pesquisadores, professores, estudantes e suas famílias, políticas educacionais públicas, mercado editorial, mídia, enfim, o conjunto da sociedade brasileira.

Muitas foram as críticas proferidas sobre o livro didático, entre elas, que o livro didático é um material muito limitado e carregado de ideologias. Freitag (1989), afirma que professores(as) e alunos(as) acabam tornando-se escravos(as) do livro didático. Ao invés de o utilizarem como instrumento de contribuição para o desenvolvimento da autonomia, do senso crítico e de contra ideologia, acabam tornando-o o roteiro principal, ou exclusivo, do processo de ensino/aprendizagem.

Outra importante questão diz respeito aos silêncios presentes nos livros didáticos. Os silêncios ou inexistência de fatos, também representam algo relevante. Sobre esse tema, Choppin (2004, p. 53) destaca que:

Não é suficiente, no entanto, deter-se nas questões que se referem aos autores e ao que eles escrevem; é necessário também prestar atenção àquilo que eles silenciam, pois se o livro didático é um espelho, pode ser também uma tela.

Para Schaffer et al. (2010), diante das condições de trabalho do(a) professor(a), o livro didático tem ocupado a centralidade do processo educativo, convertido em um manual didático. Além disso, ele que deveria ser utilizado para auxiliar na produção do conhecimento e de habilidades que contribuam para uma mudança positiva de atitudes frente à realidade, tem servido para atividades de cópia e memorização.

Em síntese, o livro didático tornou-se um instrumento importantíssimo para a consolidação e disseminação de uma memória histórica determinada que, por sua vez, marca fortemente a representação do passado de gerações inteiras que passam pela escola. Acompanhando a trajetória do livro didático é possível identificar também as memórias privilegiadas e silenciadas em seus desdobramentos (SILVEIRA, 2015).

Entretanto, é preciso ressaltar que o livro didático deve constituir apenas um dos instrumentos metodológicos disponíveis para utilização dos(as) professores(as) em sala de aula. É fundamental que o Ensino de História não se materialize, nem se centre exclusivamente nele, e que os(as) professores(as), refletindo sobre sua prática pedagógica, não se transformem em meros seguidores das orientações destes livros, pois como aponta Bittencourt (2014), o bom livro didático é aquele usado por um bom professor.

3.2 POR UMA HISTÓRIA PREOCUPADA COM O DESENVOLVIMENTO DO SENSO CRÍTICO/EMANCIPATÓRIO E O PAPEL DOS(AS) PROFESSORES(AS)

Como destacado anteriormente e várias vezes, o componente curricular de História carrega consigo um forte viés político. Embora os demais componentes curriculares contribuam para a formação da consciência crítica e social do(a) estudante, “é no Ensino de História que mais eficazmente se realiza a educação política, baseada na clara compreensão das necessidades de ordem coletiva e no conhecimento das origens, dos caracteres e da estrutura das atuais instituições políticas e administrativas” (HOLLANDA, 1997, p. 18).

Um aspecto fundamental a ser discutido, nessa perspectiva, é: como o componente curricular de História pode desenvolver o senso crítico e emancipatório dos(as) estudantes? Segundo Ribeiro Jr. e Valério (2017), o(a) professor(a) de História, no universo escolar que atua, é um(a) dos(as) principais responsáveis pelo desenvolvimento da consciência histórica e do senso crítico de seus(as) estudantes.

Para além disso, a reflexão crítica e a emancipação intelectual são aspectos fundamentais na vida cotidiana dos(as) jovens e adultos(as), nas múltiplas escolhas que fazem diariamente, inclusive de caráter ético ou político. A criticidade não é permeada por tensões nem conflitos, mas sim se fundamenta na serenidade das argumentações maduras, pois quando o sujeito se posiciona de forma crítica, sua individualidade deve ser respeitada e a individualidade das outras pessoas também, uma vez que o senso crítico precisa garantir a convivência harmoniosa entre os diferentes sujeitos (MARQUE; FRAGUAS, 2021).

O(A) estudante com senso crítico, principalmente no Ensino Médio,

[...] levanta dúvidas sobre aquilo em que acredita, explora rigorosamente alternativas por meio da reflexão e avaliação de evidências, com a curiosidade de quem nunca se contenta com o seu estado atual de conhecimento. Tende a ser produtor de conhecimento ao invés de consumidor de um conhecimento previamente pronto, assim, não aceita passivamente as ideias dos outros. Na maioria das vezes sua curiosidade é tão aguçada que acaba encontrando questões de interesse em fenômenos que os outros não julgam necessário explicar (MARQUE; FRAGUAS, 2021, p. 4).

O senso crítico não pode ser concebido como um processo de pensamento sem orientação ou mediação, ao contrário, precisa ter um propósito muito bem definido diante dos problemas/eventos que devem ser analisados.

É importante considerar ainda que, tratando-se de um objetivo do Ensino de História, busca-se que o(a) estudante seja capaz de formular juízo de valor, e para isso é preciso observar,

estabelecer comparações e discernir semelhanças e diferenças. Tais atividades constituem um mecanismo metodológico de investigação que pode ser exercitado mediante a orientação do(a) professor(a).

Não basta exercitar os alunos a fim de que ele possa formular julgamentos concernentes a conteúdos de disciplinas ou a aspectos palpáveis do real, é preciso ainda levá-lo a considerar as questões éticas concernentes à vida humana, e isso exige sensibilidade ao contexto, redução de preconceitos, bem como ceticismo no tocante às ideias que nos são impostas (SILVA, 2003 p. 59).

Diante da quantidade de conteúdo a ser ensinado na disciplina de História, é comum que os(as) professores(as) abdicuem de metodologias participativas, dialogadas, em favor do “melhor” aproveitamento do tempo escolar.

Segundo Caimi (2006), os(as) professores(as) entendem que otimizar o tempo significa priorizar a leitura e a explicação sobre o capítulo do livro didático, seguindo-se a realização de exercícios pelos(as) estudantes. Essa formatação torna a ação docente repetitiva, acrítica e mecânica. O(A) professor(a), nesse caso, torna-se meramente um executor(a) isolado(a) e não criativo(a). Esse prisma constitui um “pedagogismo inoperante” que, de acordo com Veiga (1989), omite os fins sociais.

Nessa dinâmica do Ensino de História, o(a) estudante não é visto(a) como sujeito ativo, que procura compreender o mundo, resolver as interrogações e provocar outras. Para Caimi (2006), quando se fala em sujeito ativo, trata-se de alguém que constrói suas próprias categorias de pensamento, que compara, exclui, reformula, provoca, formula hipótese, tanto em uma ação interiorizada em pensamento, quanto em uma ação concreta.

Gramsci (1999), já defendia uma educação que não se limita a simples enunciação teórica de princípios e métodos, mas que realiza a articulação do trabalho educativo com a indução, a dedução, a lógica formal e a dialética. Assim, a educação passaria a assumir realmente um caráter emancipatório, contribuindo para a formação do indivíduo que age e reflete sobre sua própria história.

Para que o(a) estudante possa inteirar-se de outros pontos de vista relativos a um determinado tema ou assunto, e assim desenvolver seu senso crítico, é importante que o professor(a) saiba relacionar um texto a outros, que representem outras vozes, outras ideologias. Trata-se, muitas vezes, de evidenciar, segundo Fiorin (1994, p. 52), a intertextualidade - “o processo de incorporação de um texto em outro, seja para produzir o sentido incorporado, seja para transformá-lo”.

Não se pode deixar de considerar que o(a) estudante só é capaz de refletir criticamente sobre seu conhecimento se o(a) professor(a), agindo como mediador, fazê-lo enxergar o mundo com outros olhos, distintamente de um mero receptor. Sendo assim, o(a) professor(a) pode ensiná-lo(a) livremente a partir de suas concepções pedagógicas e ideológicas, fugindo da restrita instrução mecânica.

Perrenoud (2002), corrobora com essa ideia, afirmando que formar as pessoas visando compreender os mecanismos sociais não é algo neutro. Logo, os(as) professores(as), por serem profissionais especializados a serviço das políticas educacionais, posicionam-se automaticamente, sendo impossível manter uma neutralidade ideológica.

Seguindo essa discussão sobre o papel do(a) professor(a) no Ensino de História, Marque e Fraguas (2021, p. 9), apontam que:

O professor não pode assumir uma prática desprovida de reflexão, nem tão pouco se mostrar imparcial diante do conhecimento historicamente construído, pois esta atitude retratará seu descomprometimento com a formação social, cultural e intelectual do seu aluno. Nota-se que o professor precisa ter o compromisso da investigação e da análise crítica verificadora de certas teorias e práticas. Precisa favorecer o enriquecimento do repertório intelectual de seu aluno e este só será construído por meio da prática de leituras diferenciadas e relacionadas ao conteúdo trabalhado em sala ou aos fatos e acontecimentos diários.

Pimenta (1999), ressalta ainda que, o trabalho de professor(a) é um trabalho intelectual e não um trabalho técnico executor. Para a autora, o(a) professor(a) precisa de uma visão crítica e de capacidade de reflexão sobre sua ação.

O trabalho de professor implica compreender criticamente o funcionamento da realidade e associar essa compreensão com o seu papel de educador, de modo a aplicar sua visão crítica ao trabalho concreto nos contextos específicos em que ele acontece. [...] para isso é preciso valorizar os processos de reflexão na ação como processo de construção e identidade dos professores (PIMENTA, 1999, p. 31).

Assim sendo, os(as) professores(as) de História necessitam sempre estar atentos(as) aos procedimentos e metodologias de ensino, refletindo sobre sua prática pedagógica. Entende-se, portanto, que é necessário superar a educação e o Ensino de História que se caracteriza e se baseia na mera transmissão de informações e “conhecimentos” e propiciar uma educação participativa e interativa, que objetive e efetivamente promova a formação integral do(a) estudante.

Pimenta (1999), aponta para o papel do professor mediador na articulação da construção e formação do pensamento crítico no processo de ensino e aprendizagem. Segundo a autora

(1999, p. 131), para contribuir significativamente para essa aprendizagem, exige-se do professor habilidades para:

[...] criar um clima de busca e de respeito mútuo; estimular a expressão do aluno e seguir de perto o seu raciocínio ajudando-o a verbalizá-lo; incitar a classe a examinar e esclarecer o ponto de vista ou as dúvidas do companheiro; colocar questões instigadoras, desestabilizadoras e significativas que estimulem o reexame das ideias e promovam a relevância do diálogo; avaliar o debate, retomando os caminhos percorridos, proporcionando ao grupo uma visão de síntese e um sentimento de realização intelectual.

Para favorecer a construção desse pensamento crítico não basta ao(a) professor(a) dominar a arte de ensinar, é preciso dominá-la e colocá-la em prática, fazendo uso do conhecimento que possui, para que o conteúdo a ser ensinado possa estar repleto de significado para o(a) estudante.

O(A) professor(a) comprometido(a) com esse objetivo, a todo o momento deve instigar o(a) seu(a) estudante a ler, pesquisar, vivenciar situações para que o cognitivo possa ser ampliado diariamente. É a partir dessas experiências cognitivas que o(a) estudante conseguirá expor ideias com expressividade, argumentar para defendê-las ou negá-las, usando sua criatividade, dando um enfoque diferente do já conhecido (MARQUE; FRAGUAS, 2021).

Para finalizar esse tópico e o referencial teórico, é importante destacar que não há um receituário “pronto e acabado” que possa resolver os complexos problemas do ensino da História no Ensino Médio, centralidade deste trabalho. No entanto, é importante ter em mente que a história é viva e contada por pessoas e essa premissa implica no desenvolvimento de um processo educativo dialógico e que analise os fatos sob várias óticas e perspectivas, considerando a versão de diferentes agentes.

Realizada essa discussão passamos para o capítulo que apresenta os procedimentos metodológicos propostos para desenvolver esta pesquisa.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade (MINAYO, 1994). Ainda, segundo a autora, toda investigação se inicia por um problema, uma questão, uma dúvida, articulada a conhecimentos anteriores, mas que também pode demandar a criação de novos referenciais.

O caminho metodológico da pesquisa é por onde se guia o pensamento e a ação em função dos objetivos traçados. Mais do que apresentar “as técnicas e os procedimentos para a coleta de dados empíricos [...] indica um processo de construção, um movimento que o pensamento humano realiza para compreender a realidade social” (GONSALVES, 2007, p. 63). Assim, nas páginas que seguem, será apresentado o percurso trilhado para o desenvolvimento da pesquisa, em sua integralidade.

4.1 TIPO DE PESQUISA

No que concerne à sua abordagem, esta pesquisa possui caráter qualitativo. Relacionado aos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória e no que se refere aos procedimentos técnicos, constitui-se em uma pesquisa de campo. A pesquisa qualitativa apresenta características fundamentais, que se baseiam na “escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção do conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos” (FLICK, 2009, p. 23).

Segundo Ludke e André (1986), a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como principal instrumento. Para os autores, nessa pesquisa o pesquisador tem contato direto com seu objeto investigado.

Ainda segundo os autores, a pesquisa qualitativa se preocupa em analisar os dados produzidos de forma a contemplar o significado presente em cada elemento, ou seja, se preocupa com todo o processo e não apenas com o resultado. Assim, por meio do contato direto com os(as) estudantes, público participante da pesquisa, procurou-se identificar durante a produção de dados, os elementos que permitem compreender o processo em sua complexidade e com distintos olhares e percepções por parte dos(as) participantes envolvidos(as), considerando os significados atribuídos e/ou silenciados para cada temática que surgiu durante o percurso.

Relacionado aos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória, que por sua vez, permite ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema. O pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica (TRIVIÑOS, 1987).

Por fim, no que se refere a pesquisa de campo, Gonsalves (2001, p. 67) explica que:

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

Sendo assim, o trabalho de campo possibilitou o contato direto com a realidade pesquisada, possibilitando a produção do conhecimento, partindo diretamente deste respectivo local para descobrir novas informações, de forma a aproximar os pressupostos teóricos à realidade social.

4.2 AMBIENTE DA PESQUISA – APRESENTAÇÕES DO CONTEXTO ANALISADO

A pesquisa aconteceu em um Colégio Estadual¹³, localizado no centro da cidade de Erechim/RS, com a devida autorização da 15ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação). A pesquisadora apresentou o termo de concordância e agendou com a coordenadora da escola os encontros do grupo focal.

O Projeto Político Pedagógico (PPP, 2017) destaca que o Colégio tem sua origem e história vinculada ao processo de industrialização da região no qual se insere, portanto, a identidade está ligada a formação humana e profissional, sendo essa apenas uma, mas não a única característica da ação educativa desempenhada pelo colégio.

A concepção pedagógica dessa instituição de ensino, “centraliza-se nas práticas sociais tendo como origem e foco o processo de conhecimento da realidade, no diálogo como mediação dos saberes e de conflitos, buscando transformar a realidade pela ação crítica dos próprios sujeitos” (PPP, 2017 p. 6).

Ainda, segundo o PPP (2017, p. 7), o colégio tem por base uma educação democrática e humanística:

[...] partindo da realidade onde está inserido, numa proposta pedagógica que favoreça a construção de aprendizagens significativas, para que o educando adquira espírito crítico

¹³ Por questões éticas o nome do Colégio não será citado.

e participativo, o que o torna um cidadão consciente, capaz de interagir e intervir na sociedade e no mundo do trabalho.

Atualmente, o Colégio Estadual desenvolve suas atividades em três turnos: matutino, vespertino e noturno, atendendo os seguintes Níveis de Ensino: Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio e Educação Profissional Subsequente ao Ensino Médio. O corpo docente é formado por 90 professores(as). Possui 26 funcionários(as), sendo 16 de manutenção e infraestrutura e 10 agentes educacionais (PPP, 2017).

Quanto ao corpo discente, segundo dados do Censo (INEP, 2022), possui atualmente 1.039 alunos(as), assim distribuído: anos iniciais (246), anos finais (305), ensino médio (488), educação especial (30).

O perfil do público atendido apresenta costumes e hábitos diversos devido às origens, sendo descendentes de alemães, poloneses, italianos, afrodescendentes, indígenas e portugueses. A comunidade escolar é formada por famílias com renda entre 1 e 5 salários mínimos, sendo a maioria dos pais trabalhadores(as) de empresas da região e alguns(as) autônomos(as). Algumas mães trabalham em casa de família, no comércio local, ou são apenas do lar. É significativo o número de alunos(as) cujos pais são separados, tendo constituído novas famílias ou não (PPP, 2017).

Segundo o PPP (2017), o ensino médio tem como objetivo proporcionar o aprofundamento dos conhecimentos e habilidades já adquiridos, bem como o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia intelectual e das competências e habilidades para continuar aprendendo ao longo da vida. Ademais, tem como finalidades:

- a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (PPP, 2017, p. 13).

Constata-se que essa pesquisa está em consonância com os objetivos para o Ensino Médio descrito no PPP, quando propõe a discussão das metodologias de ensino para o ensino

de História, com ênfase na utilização do livro didático, visando o desenvolvimento do pensamento crítico e a emancipação intelectual dos(as) estudantes.

4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa são jovens estudantes do terceiro ano E noturno, do Colégio Estadual anteriormente descrito. O critério de escolha pela turma foi devido ao fato de ser a turma com maior assiduidade nas aulas de História.

Com a conversa agendada, o primeiro contato com os(as) estudantes do terceiro ano noturno (3E) aconteceu no dia 31/07/2023, no período destinado para a aula de História. Nesse dia, vinte e cinco estudantes estavam presentes na sala. No primeiro momento, a professora de História realizou a apresentação da pesquisadora, ressaltando o convite para participação na pesquisa. A pesquisadora destacou a importância da participação deles nessa etapa da pesquisa, apresentando os objetivos, os procedimentos que seriam realizados e justificando a necessidade de ouvir suas opiniões sobre as metodologias no ensino de História, principalmente sobre o uso do livro didático e sua relação com o senso crítico.

Alguns questionamentos foram realizados pelos estudantes: Quais seriam as perguntas feitas? Quem iria ouvir a gravação? Teriam que apresentar o trabalho depois de pronto? Seria realizada filmagem?

Entre muitas dúvidas (todas esclarecidas pela pesquisadora), a insegurança por diferentes motivos e certa desconfiança fizeram com, dos vinte e cinco presentes, treze estudantes aceitassem participar da pesquisa. Os termos de consentimento e assentimento foram entregues a todos (conforme o caso) e foi ressaltada a importância da assinatura do termo pelos responsáveis. Ficou acordado que os termos seriam entregues na semana seguinte, no início do encontro do grupo focal.

Considerando o quantitativo de estudantes que aceitaram participar do estudo, optou-se por organizar apenas um grupo focal com os(as) treze estudantes, realizando dois encontros nas semanas subsequentes. Para garantir o anonimato e confidencialidade, os(as) participantes foram identificados pelos códigos, E1, E2 e assim sucessivamente.

Dos(as) treze estudantes participantes, sete são menores de idade (dezessete anos) e seis maiores de idade. Ao todo, nove são do gênero masculino e quatro do gênero feminino. Em relação à inserção no mundo do trabalho, o relato é de que todos(as) trabalham em período integral (manhã e tarde), por isso estudam à noite.

4.4 ASPECTOS ÉTICOS

Toda e qualquer pesquisa que envolva a participação de seres humanos deve estar de acordo com as normas éticas estabelecidas, como forma de garantir proteção aos sujeitos envolvidos. Na área de Ciência Humanas e Sociais, a regulamentação se dá pela Resolução CNS nº 510, de 07 de abril de 2016 e, devido a isso, a pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Fronteira Sul, tendo sido aprovada pelo parecer consubstanciado nº 5.752.804, em 10 de novembro de 2022.

Para que a pesquisa pudesse ser desenvolvida no Colégio público estadual, foi firmado um acordo entre a pesquisadora e a instituição de ensino. Além do conhecimento, aprovação e assinatura do termo pela 15ª Coordenadoria Regional de Educação, da Declaração de Ciência e Concordância das Instituições Envolvidas. Nos documentos apresentados ao Comitê de Ética, constam as informações referentes ao projeto de pesquisa, enfatizando que todas as exigências éticas seriam cumpridas em seu desenvolvimento.

Ludke e André (1986), descrevem que para o desenvolvimento de uma pesquisa que envolve a participação de seres humanos, há a necessidade de consentimento dos(as) participantes. Nessa direção, e respeitando a Resolução CNS nº 510/2016, os(as) estudantes foram convidados(as) a participarem da pesquisa, manifestando sua vontade voluntariamente. Para participar, os(as) estudantes maiores de idade, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para maiores (TCLE). Os (As) estudantes menores de idade assinaram o Termo de Assentimento e os seus responsáveis assinaram o TCLE para responsáveis. Os respectivos termos foram assinados em duas vias de igual teor, ficando uma de posse da pesquisadora e outra de posse do(a) participante e/ou responsável, dependendo do caso.

Outra questão fundamental é a garantia do sigilo das informações e, para garantir esse sigilo, os(as) estudantes participantes não foram identificados(as), respeitando assim a garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos(as) participantes e da proteção da sua identidade (BRASIL, 2016). Findada a pesquisa, nenhum dado ou informação de cunho pessoal será publicado, sendo os nomes dos(as) estudantes substituídos por códigos, conforme descrito anteriormente.

Cabe descrever ainda, que os(as) participantes foram informados(as) sobre os benefícios relacionados a participação na pesquisa, sendo o principal deles proporcionar ao(a) estudante a oportunidade de ser ouvido(a) de maneira atenta, fazendo-o(a) refletir a respeito do desenvolvimento de sua criticidade, buscando assim uma aprendizagem mais significativa e uma perspectiva formativa emancipatória. Dessa forma, considera-se os(as) estudantes como

protagonistas do movimento de análise e reflexão do ensino desenvolvido no que concerne ao componente curricular de História, podendo assumir uma condição crítica perante o mesmo.

4.4 PRODUÇÃO DE DADOS

Como procedimento metodológico para produção dos dados, optou-se pela realização do grupo focal, que segundo Gatti (2012, p. 7), “no âmbito das abordagens qualitativas em pesquisa social, vem sendo cada vez mais utilizado”.

Para Gaskell (2002, p. 79):

o grupo focal é um debate aberto e acessível a todos: os assuntos em questão são de interesse comum [...]. O debate é uma troca de pontos de vista, ideias e experiências, embora expressas emocionalmente e sem lógica, mas sem privilegiar indivíduos particulares ou posições.

Ainda segundo Gaskell (2002), o número de participantes do grupo focal tradicional é de seis a oito pessoas, mas que dependendo dos objetivos, os critérios de organização do grupo podem variar. Conforme apresentado anteriormente, optou-se por realizar apenas um grupo focal com os(as) treze estudantes participantes. Sobre o ambiente, indica-se que o mais adequado é aquele onde as pessoas possam sentar-se em círculo, ficando frente a frente, de forma confortável.

Outra característica do trabalho de pesquisa com grupo focal, é que ele:

[...] permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes ao trato de uma dada questão por pessoas que compartilham algum traço em comum (GATTI, 2012, p. 11).

Quanto a justificativa da escolha pela utilização do grupo focal, o autor destaca que:

Tem sido a interação em grupo a justificativa maior para utilizar o grupo focal como técnica de pesquisa, elas devem merecer um olhar especial, através das sequências de falas, procurando compreender o impacto das vivências do grupo sobre as trocas entre os participantes, os consensos, os dissensos, as rupturas, as discontinuidades, os silêncios (GATTI, 2012, p. 47).

Para Gatti (2012, p. 7), na organização do grupo focal “privilegia-se a seleção dos(as) participantes segundo critérios pré-estabelecidos, desde que eles(as) possuam algumas

características em comum que os(as) qualifiquem para a discussão da questão que será o foco do trabalho interativo e da coleta do material”.

Nesse caso, os(as) participantes se conhecem e como característica comum são estudantes do terceiro ano do Ensino Médio noturno da mesma escola, sendo colegas de classe. Com base nos critérios de inclusão e exclusão descritos e com base na escolha pelo(a) participante do melhor dia e horário para participar do grupo focal, foi formado um grupo focal com a participação dos(as) treze estudantes.

Por meio da metodologia de grupo focal, tem-se a possibilidade de observar a capacidade de argumentação dos(as) estudantes, um dos fatores que constitui a formação do senso crítico. Buscou-se, nas falas transcritas, analisadas e interpretadas, “atingir um nível mais profundo, ultrapassando os sentidos manifestos do material” (MINAYO, 2010, p. 308).

De acordo com o planejamento para realização da intervenção, buscou-se não direcionar ou impor ideias negativas ou afirmativas sobre o grupo focal em questão. Os encaminhamentos embasam-se em um processo comunicativo “sem ingerências indevidas” (GATTI, 2012, p. 8).

Sobre a formulação das perguntas pré-estabelecidas, Triviños (1987, p. 169), assinala que algumas dessas perguntas são fundamentais e que “elas poderão ser vitais para a investigação”, também podem surgir variações nelas, de acordo com as respostas dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Por meio de reflexões e análise sobre conceitos e práticas pedagógicas no ensino de História, principalmente ao que se refere a utilização do livro didático, ao mesmo tempo em que ouviram os(as) colegas, o(a) estudante pode reorganizar e reelaborar suas ideias e pensamentos. Por isso, a atividade do grupo focal constitui-se uma forma de intervenção no processo de formação dos(as) estudantes (PAULI, 2019).

Para registro dos dados relativos ao grupo focal, foi utilizado um gravador de áudio e um diário de campo, a fim de registrar as percepções, angústias e questionamentos que surgiram no decorrer da investigação para contribuir com a fundamentação do objeto de investigação, de acordo com o que apregoa Neto (2001).

Os dados produzidos ficarão de posse da pesquisadora pelo período de cinco anos. Os dados físicos foram armazenados em pasta específica, que será guardada em armário com chave. Passados os cinco anos, os documentos físicos serão incinerados. Os dados digitais foram armazenados em pasta específica no computador da pesquisadora e em mídia externa (HD externo), por motivos de segurança. Após o período de cinco anos serão deletados completamente.

Logo após a Defesa da Dissertação (a qual será pública, com data publicada pelo site <http://uffs.edu.br/index.php>), os(as) participantes poderão ter acesso a mesma na Biblioteca da Universidade Federal da Fronteira Sul ou no site da mesma universidade, no momento que desejarem. Cabe constar, porém, que tanto a dissertação quanto as publicações decorrentes dela ou que utilizem os dados produzidos pela pesquisa, serão enviadas para a escola e para a turma participante. Além disso, será feita uma apresentação pública dos dados na escola, onde os(as) participantes e demais atores(as) da escola interessados na temática serão convidados(as) a participar.

4.4.1 Primeiro encontro dialógico

Os encontros em formato de grupo focal foram denominados de encontros dialógicos por reunirem diálogos, expressões, ações, comunicação e reflexões dentro de um coletivo. Em cada um dos encontros, foram abordados diferentes assuntos para atingir os objetivos da pesquisa.

O primeiro encontro aconteceu no dia 07/08/2023, às 19:45 horas, na biblioteca da escola e teve duração de quarenta minutos. Inicialmente os(as) estudantes participantes entregaram os termos de consentimento para a pesquisadora e foram encaminhados pela coordenadora pedagógica para a biblioteca da escola. Os (As) demais estudantes da turma, que optaram por não participar do grupo focal permaneceram na sala de aula com a professora regente.

O espaço escolhido pela coordenação da escola juntamente com a pesquisadora, deixou os(as) jovens estudantes mais confortáveis e seguros(as) para dialogarem. A biblioteca é um espaço acolhedor e inspirador para os(as) jovens, que se sentaram em círculo em volta de uma mesa redonda, formato indicado para a realização do grupo focal.

A proposta do primeiro encontro foi de apresentar a pesquisa, lembrando o que foi conversado no dia do convite para a participação da pesquisa. Os objetivos desse encontro foram: conhecer os(s) estudantes, seu interesse pelo componente curricular de História e discutir sobre metodologias desenvolvidas nessa disciplina.

No primeiro bloco, a pesquisadora deu as boas-vindas, enfatizou a importância da participação e agradeceu o aceite dos(as) estudantes presentes. Após, foi pedido que se apresentassem. No segundo bloco do primeiro encontro, começou-se a debater as questões levantadas pela pesquisadora (APÊNDICE A) sobre o tema pesquisado.

A participação dos(as) estudantes nesse encontro, em sua maioria, foi ativa, porém com respostas mais curtas e diretas. Alguns(as) mais retraídos(as) no começo, mas ao longo do encontro, sentindo-se mais confortáveis, expressaram suas opiniões, o que é comum visto o fator de ser algo novo para eles(as).

No terceiro bloco do encontro foram realizados os encaminhamentos finais, relembrando a data e o horário do próximo encontro na semana seguinte e o agradecimento pela participação. Ao final, os(as) estudantes foram encaminhados(as) para a sala de aula.

4.4.2 Segundo encontro dialógico

O segundo encontro aconteceu na semana seguinte, no dia 14/08/2023, no segundo período da aula, às 19:45 horas e teve duração de quarenta e cinco minutos. Nesse dia, novamente os(as) estudantes foram encaminhados(as) para a biblioteca da escola onde a pesquisadora os(as) aguardava.

No primeiro bloco foi relembrado alguns pontos do encontro anterior e realizada a conferência dos(as) estudantes presentes. Nesse dia, somente o(a) participante E13 faltou à aula, portanto, doze estudantes participaram desse encontro.

No segundo momento, os(as) estudantes responderam e comentaram as demais questões pré-estabelecidas (APÊNDICE A) pela pesquisadora. O tema central desse encontro foi o senso crítico vinculado à utilização do livro didático e ao ensino de História.

A participação dos(as) estudantes nesse dia foi maior, pelo fato de conhecerem a dinâmica do encontro dialógico. Apresentaram-se mais confortáveis e confiantes nas falas e atitudes. Nos encaminhamentos finais do grupo focal, foi disponibilizado um tempo para comentários e perguntas referentes a pesquisa e os temas abordados. Assuntos paralelos sobre a preocupação com o ENEM, as profissões que desejam seguir e desejos para depois de formados também foram comentados.

A pesquisadora ressaltou a importância de ouvir a opinião dos(as) estudantes sobre esses assuntos (ensino de História, metodologias, senso crítico), suas preocupações e angústias, para assim procurar alternativas para melhorar o ensino ofertado. Findado o encontro, os estudantes foram encaminhados para a sala de aula.

Apesar da participação ser mais ativa nesse encontro, a maioria das respostas dos(as) estudantes foram curtas e diretas, sem elaborar uma argumentação sólida sobre os temas levantados. Por esse motivo a quantidade de encontros foi pequena, em dois encontros os(as)

estudantes responderam os questionamentos da pesquisadora, porém poucas vezes se aprofundando nos assuntos. Essa dificuldade de argumentação, de certa forma demonstrou a fragilidade no desenvolvimento do senso crítico, a incapacidade de fazer julgamentos e expor as suas opiniões.

4.5 ANÁLISE DOS DADOS

Produzidos os dados, é chegado o momento da análise e interpretação. Como os objetivos são os orientadores do processo de pesquisa, retomá-los é importante, procurando garantir que não haja desvios e perda de foco e qualidade no processo. Portanto, tendo presentes os objetivos, realizadas as atividades do grupo focal, as falas foram ouvidas, transcritas e analisadas, considerando que, de acordo com Gatti (2012, p. 46), “não existe um modelo único e acabado de análise de dados para os grupos focais. A capacidade de elaboração de um processo de busca de significados nos dados obtidos está vinculada à formação do pesquisador, a seu esforço teórico e à sua criatividade”.

A autora ainda lembra que:

[...] é necessário mergulhar nas falas, nas expressões de diversas naturezas, no processo. Com isso, pode-se proceder à análise de sentido ou elaborar categorias a partir das falas, ou classificar as falas em categorias previamente escolhidas. Neste último caso, é preciso atenção ao grau de cobertura das expressões que emergiram e verificar o material que não se encaixa em nenhuma categoria e merece outra categorização (GATTI, 2012, p. 46).

Ainda segundo Minayo (1992, p. 69):

Na medida em que estamos em análise de pesquisa qualitativa, não devemos nos esquecer de que apesar de mencionarmos uma fase distinta com a denominação de “análise”, durante a fase de coleta de dados a análise já poderá estar ocorrendo.

A autora ainda aponta três finalidades para essa etapa “estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e responder as questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado” (MINAYO, 1992, p. 69).

A análise dos dados escolhida para esta pesquisa foi a “Análise de Conteúdo”. Este método de análise pode ser caracterizado como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2016, p. 44).

A categorização das mensagens por meio de “unidades de registro” e “unidades de contexto” (BARDIN, 2016) facilita a interpretação das mesmas. Isso permite a compreensão e a inferência a partir de elementos concretos, como palavras, frases ou mensagens que se repetem, no caso da unidade de registro, e a compreensão do contexto em que estas palavras, frases ou mensagens foram utilizadas, no caso da unidade de contexto.

Para a análise de dados em grupo focal, foi necessário ouvir várias vezes a gravação e ler várias vezes a transcrição para atentar aos detalhes significativos. Após, procedeu-se à elaboração de um plano descritivo das falas, em que foram destacadas as diferenças entre as opiniões ou relatos. Na análise de dados, destacou-se tanto as opiniões que foram majoritárias como as que ficaram em minoria, sendo relevante a exploração destas (GATTI, 2012).

Ainda, segundo Gaskell (2002), para analisar o conteúdo é preciso transcrever, ler, reler, anotar as intuições criativas no decorrer do processo e retornar ao material bruto de modo que a teoria justifique as conclusões. Sendo assim, confirma-se ou não a questão problemática da pesquisa, por meio da análise.

4.6 PRODUTO FINAL

Buscando estabelecer uma ponte entre a teoria e a prática, o Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, tem como uma das características a elaboração de um produto final, a fim de dar uma resposta ou uma contribuição para a sociedade por meio da pesquisa realizada.

Sobre o Mestrado Profissional em Educação, Fialho e Hetkowski (2017, p. 26) apontam que, “trata-se de um processo de dinâmica social, que implica instituir algo que não está dado, por vezes em meio a confrontos com o já existente, num contexto de debates, tensões, retrocessos, polêmicas, revisões, aprofundamentos e avanços”.

Segundo Sartori e Pereira (2019), a implantação do Mestrado Profissional em Educação na Universidade Federal da Fronteira Sul - *Campus* Erechim, consolida uma das maneiras da Universidade, enquanto ente público, potencializar sua atuação junto à sociedade para o fortalecimento da política de formação e atualização docente.

Nessa conjuntura, os Mestrados Profissionais caracterizam-se pelo desenvolvimento de pesquisa aplicada que, por sua vez, tem por finalidade apresentar um produto final. Assim, os Mestrados Profissionais que utilizam dessas pesquisas assumem uma característica mais

próxima do mundo do trabalho e dos dilemas sociais e naturais cotidianos (SARTORI; PEREIRA, 2019).

Como produto final da pesquisa, foi desenvolvida uma proposta metodológica no formato de oficina temática sobre livros didáticos, buscando esse novo olhar sobre esses materiais. Como explica Ribeiro Jr. e Valério (2017, p. 255):

A prevalência dessa cultura de produção de livro didático de História permite apenas a confecção de mais um capítulo de história - exterioridade e pouca reflexão sobre as razões de produzir mais uma narrativa, ou acerca das relações de poder que proporcionam ao livro didático ele mesmo ser um documento histórico.

Nessa proposta, os(as) estudantes são convidados(as) a conhecer o acervo da escola, onde os livros didáticos antigos ficam guardados e arquivados. Nesse espaço são selecionados livros didáticos de História de diversos anos. Após, os(as) estudantes retornam para a sala de aula, onde é realizada a análise dos conteúdos desses livros. O(A) professor(a) pode escolher um assunto específico para ser analisado, como por exemplo: Roma antiga; Grécia antiga; Egito antigo; Povos indígenas; Brasil colônia; Ditadura cívico militar no Brasil; entre outros. Os (As) estudantes, desse modo, pesquisam e analisam como os diferentes livros didáticos trataram desses conteúdos ao longo do tempo.

Com a oficina de livros didáticos pretende-se proporcionar ao(a) estudante a observação desse material enquanto um objeto histórico, elaborado, pensado e construído no seu tempo presente, que com o passar dos anos pode alterar a maneira de apresentar os mais diversos conteúdos do componente curricular de História. Além disso, acredita-se que a proposta possui potencial para contribuir com o desenvolvimento do senso crítico dos estudantes, por meio de um movimento de análise e reflexão sobre diferentes maneiras de narrar os mesmos fatos, além de perceber aspectos que podem ser enfatizados ou silenciados em diversas obras de diferentes autores.

5 COM A PALAVRA, OS(AS) ESTUDANTES: INTERPRETANDO OS DADOS DA PESQUISA

Ao submeter os dados ao tratamento analítico descrito na metodologia, foram identificados alguns temas centrais, organizados e apresentados no Quadro 1, na coluna Eixos. Em cada eixo, são apresentados termos específicos (categorias), que representam as palavras utilizadas pelos(as) participantes da pesquisa durante a realização dos encontros do grupo focal.

Durante a realização dos encontros, algumas categorias já foram sendo percebidas, pois se tornaram recorrentes nos encontros dialógicos, outras foram observadas posteriormente, durante o processo de análise e categorização dos dados. Desse modo, ao identificar as “unidades de registro” e as “unidades de contexto”, foi possível destacar as seguintes:

Quadro 1. Eixos e suas categorias principais.

Nº	Eixos	Categorias
01	Componente curricular de História	Assunto ou conteúdo/meu interesse
		Professor
		Aula de História é cansativa
		Dinâmica/interação
02	Metodologias de Ensino	Slides feitos no Power Point
		Jogos pedagógicos
		Google/internet/vídeos do YouTube
		Pesquisa
03	Uso do livro didático	Copiar/Resumir/Responder as questões
		Usar o livro didático é chato
		Não o usar
04	Desenvolvimento do Senso crítico	Criticar
		Opinião própria/ter argumentos
		Depende o assunto falado
		Na aula de história não há desenvolvimento do senso crítico
05	Educação/Discussões e debates	Silêncios/não sei opinar/isso que falaram
		Escutar o professor/Ficar quieto nas aulas
		O ensino é ruim

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Para melhor compreensão e ilustração, elaboramos uma nuvem de palavras com os termos mais citados pelos(as) estudantes durante a realização dos encontros dialógicos. Essa ferramenta digital, para Lemos (2016), é definida por gráfico digital que aglomera as palavras e as organiza de acordo com a sua incidência. A premissa básica foi selecionar a lista de palavras e inseri-las no programa, nesse caso o Microsoft Word 2016. Assim, aquelas que ficam maiores

representam as que apareceram mais vezes na transcrição das falas dos(as) estudantes, apresentando como resultado a seguinte nuvem de palavras:

Figura 1: Nuvem de palavras gerada a partir das respostas dos(as) estudantes.



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Conforme acentua Gomes (2001, p. 79), o produto final da análise de uma pesquisa deve ser sempre encarado de forma provisória e aproximativa. Desse modo, é possível ter clareza de que os argumentos dos sujeitos podem ir contra ou a favor do objeto de estudo.

Ao se considerar que não existe um padrão específico de análise de dados para grupos focais, a busca de significados depende muito da criatividade do(a) pesquisador(a) (GATTI, 2012). Porém, conforme proposto na metodologia deste estudo, a análise de conteúdo é o método escolhido para realizar esse movimento.

Parte-se agora, para uma análise e discussão mais detalhada de cada eixo com as respectivas categorias que emergiram dos dados da pesquisa. Essa fase, conforme descreve Triviños (1987, p. 162), pode ser compreendida como uma fase que conta com:

[...] interpretação referencial, apoiada nos materiais de informação, que se iniciou já na etapa da pré-análise, alcança agora sua maior intensidade. A reflexão, a intuição, com embasamento nos materiais empíricos, estabelecem relações, [...] aprofundando

as conexões das ideias, chegando, se é possível [...], a propostas básicas de transformações nos limites das estruturas específicas e gerais.

Assim, nas páginas que seguem, organizados em subtítulos com base nos eixos apresentados no Quadro 1, os dados da pesquisa serão analisados, discutidos, problematizados. Iniciemos pelo componente curricular de História e categorias.

5.1.1 Eixo: Componente curricular de História e categorias

O primeiro eixo categorizado diz respeito ao Componente Curricular de História. Dentro desse eixo, as categorias identificadas foram: assunto ou conteúdo/meu interesse (mostrando que nem todos os assuntos da História são relevantes para os(as) estudantes, professor(a) (nesse caso específico de História, sua personalidade e escolhas metodológicas), aula de História é cansativa, e, por fim, a dinâmica/interação (preferências metodológicas).

Quadro 2: Componente curricular de História e categorias.

Eixo	Categorias
Componente curricular de História	Assunto ou conteúdo/meu interesse
	Professor(a)
	Aula de História é cansativa
	Dinâmica/interação

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Por meio do componente curricular de História os(as) estudantes podem investigar como o homem atua na construção do tempo, conhecer, compreender e refletir sobre as ações do passado e ampliar a percepção sobre a realidade. Segundo Cunha (2021), a História como componente curricular tem um papel fundamental na construção da cidadania, uma vez que, ao analisarmos e questionarmos determinados comportamentos, podemos modificar aquela realidade. As reflexões e debates feitos nos últimos tempos serviram para garantir alguns direitos das pessoas historicamente excluídas.

A partir da compreensão de mundo historicamente construído, os(as) estudantes podem despertar seu senso crítico e refletir sobre a realidade que os(as) cerca. A História contribui para a formação de cidadãos(ãs) mais criteriosos(as) e com capacidade de mudar sua forma de vida. Desse modo, ao analisar a primeira categoria, os(as) estudantes referiram que as aulas de História são importantes para suas vidas. Além das respostas simples de “sim” (E1; E12, 2023), outras foram elaboradas, dentre as quais destaca-se: “Acho importante pra saber argumentar,

sabe, o que tu sabe sobre, pra poder falar sobre isso daí”¹⁴ (E12, 2023). “Tem que conhecer o passado pra entender o futuro” (E10, 2023). Registra-se, conforme anotações contidas no Diário de Campo (2023), que os(as) demais estudantes concordaram com as afirmativas dos(as) colegas, fazendo gestos de confirmação (sim) com a cabeça.

Conforme observado nos dados da pesquisa, os(as) estudantes consideram que as aulas de História são importantes para suas vidas, inclusive indicando alguns motivos para isso. Acerca da questão que refere a importância das aulas e dos conteúdos de História para a vida das pessoas, Boschi (2020) ressalta que eles nos ajudam a desnaturalizar as coisas e perceber a ação humana através do tempo, entendendo como o mundo se tornou o que é e não algo diferente.

Ainda, segundo o autor, estudar História é mais do que encontrar respostas prontas, é também aprender a fazer perguntas. Ao analisar a importância das aulas de História, percebemos que essas, se bem desenvolvidas, nos ajudam a compreender melhor a realidade, buscando explicações e sentidos para as questões que nos inquietam.

O ensino de história pode fornecer uma base sólida para a formação da cidadania dos(as) estudantes, desenvolvendo o pensamento crítico, cultural, reflexivo, além do respeito pela diversidade e pelos valores éticos. Nessa direção, Pellegrini et al. (2009, p. 03) indica que:

Ao estudarmos História, percebemos a importância do respeito à diversidade cultural e o direito de cada um ser o que é, e entendemos como esse respeito é indispensável para o exercício da cidadania e para construirmos um mundo melhor.

Desse modo, constata-se que a História é ferramenta indispensável para nos ajudar a entender como surgem e se expressam os valores locais, regionais e nacionais, ligados diretamente à consciência histórica da sociedade (BOSCHI, 2020).

Referente ao interesse pela História como componente curricular, a resposta da maioria dos(as) estudantes esteve fundamentada no tipo de conteúdo estudado, indicando que alguns possuem maior interesse que outros.

Depende do conteúdo, porque tem coisa que tu não vai usar nunca [...] tipo pra que que eu vou usar o feudalismo? (risos) Pra tu saber o porquê a gente tá aqui, mas algumas coisas não tem necessidade da gente aprender, por exemplo, a gente aprende todo ano sobre o descobrimento do Brasil. Não faz sentido nenhum, a gente já sabe de cor e salteado (risos) (E11, 2023).

¹⁴ As falas dos(as) estudantes foram mantidas conforme transcrição do áudio do grupo focal, com vícios de linguagem e abreviatura de palavras.

Isso é verdade! (E1, 2023).

Percebe-se que a “utilidade” do conteúdo em suas vidas é um fator de relevância para os(as) estudantes, por isso seu interesse depende do quanto aquele conteúdo ou informação terá impacto direto na vida. Acerca desse aspecto, Munhoz (1982, p. 67-68), busca esclarecer a compreensão que o(a) aluno(a) tem sobre o ensino de História assinalando que a maioria dos(as) nossos(as) estudantes não compreende a história que estuda nem suas finalidades. Esse pode ser um dos principais motivos do constante desinteresse pelo estudo de História.

No decorrer do tempo, muitas narrativas foram modificadas dentro do componente curricular de História, como por exemplo o “descobrimento” do Brasil, que deixou de ser ensinado como um fato inesperado e passou a ser considerado uma conquista de território. Ao analisar essa diferença de narrativas, o(a) estudante poderia exercer o seu senso crítico, refletindo sobre esse fato, percebendo como a História é dinâmica e mutável, dependendo das percepções de quem narra os diferentes fenômenos.

Porém, conforme explicitado pelos(as) estudantes, esse conteúdo repete-se ao longo de sua formação, deixando a impressão de que se “aprende todo ano” (E11) a mesma coisa. O que ocorre, ou o que deveria ocorrer, é a compreensão de que os conteúdos são ensinados no ensino fundamental de forma generalizada e retomados novamente no Ensino Médio, porém com aprofundamentos e ênfase em determinados aspectos.

Segundo Schmidt (2009), o ensino de História vem provocando o desinteresse por parte dos(as) jovens estudantes, principalmente devido ao fato de que lhes são apresentados um amontoado de fatos históricos destinados a serem memorizados sem que saibam para que. Essa premissa, geralmente está acompanhada de um ensino de conteúdos e temas sem significação para os(as) estudantes. Esse ensino, continua a autora, exclui a possibilidade de compreender a realidade, dificultando o estabelecimento de relações entre a História estudada e a história vivida no presente.

Ainda segundo a autora “o importante é que os conteúdos trabalhados sejam significativos, porque ajudam os estudantes a entender o presente, sobretudo porque algo do seu presente é identificado e os preocupa, e por isto, constroem o seu diálogo com o passado” (SCHMIDT, 2009, p. 228).

Possíveis questionamentos a serem explorados acerca dessa perspectiva é: onde está o interesse dos(as) jovens estudantes? Por que a História não atrai a curiosidade e desperta o interesse deles(as)?

Uma pesquisa realizada pelo MEC¹⁵ em 2013, revelou algo semelhante ao que os dados desse estudo revelam, que os(as) jovens não percebem a utilidade dos conteúdos das aulas. A área de Ciências Humanas, dentro dela o componente curricular de História foi considerada a menos relevante pelos(as) entrevistados(as), que destacam ainda a preferência por atividades práticas.

Ainda segundo a pesquisa realizada pelo MEC, os(as) jovens alegam que exemplos do cotidiano usados em sala de aula facilitariam o aprendizado. Mesmo que não considerem o conteúdo das aulas relevantes para a vida, os(as) jovens acreditam que o certificado do Ensino Médio garante mais chances no mercado de trabalho.

O interesse dos(as) jovens entrevistados na pesquisa do MEC, está em entrar no mercado de trabalho o mais rápido possível, e sabem que para isso é importante conseguir o diploma do Ensino Médio. De acordo com essa pesquisa, a maioria dos(as) jovens deseja entrar para o mercado de trabalho antes mesmo de terminar o Ensino Médio.

Outro fator que desmotiva os(as) estudantes e gera desinteresse pelo ensino em geral é o baixo uso de tecnologia em sala de aula, apesar do crescente aumento de escolas equipadas com computadores e outros dispositivos tecnológicos. A dificuldade em acessar a internet e a proibição do uso de celulares estão entre os fatores que mais incomodam os(as) estudantes (MEC, 2013). Para Dannemann (2013), este cenário deixa claro que a escola precisa se aproximar da realidade dos(as) estudantes, entender as suas expectativas e anseios e envolvê-los(as) nas questões escolares de forma a adequar melhor os projetos pedagógicos às necessidades.

Outra questão levantada pelos(as) estudantes nos encontros dialógicos do grupo focal, que define o interesse pelo componente curricular de História é o(a) professor(a), principalmente no que concerne a relação interpessoal com os(as) professores(as).

Ao definir seu interesse por História, E11 (2023) declara: “Depende o professor”. Ao serem questionados(as) de que forma o(a) professor(a) influencia em seu interesse, E2 (2023) explica que: “Tem professor que não sabe explicar a matéria em si, tem professor que a aula é boa, mas tem professor que não”. Complementando, E12 (2023) relata: “Tem professor que dá vontade de entender o assunto que eles estão falando, até pelos jeitos deles explicar”.

O que os(as) estudantes expressam em suas falas, é que o perfil do(a) professor(a) de História e como a aula é conduzida, os(as) influencia e pode determinar de alguma forma o seu

¹⁵ Fonte: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/estudante/ensino_basico/2013/06/25/ensino_basico_interna.373237/estudo-revela-motivos-para-o-desinteresse-de-estudantes-pelo-ensino-medio.shtml. Acesso em 07 de outubro de 2023.

interesse pelo componente curricular. Essa é uma questão importante, pois a tarefa de um(a) educador(a), é profundamente humana e desafiadora. Conforme afirma Pereira (2018, p. 36):

É comum um jovem professor sair da faculdade cheio de ideias e projetos e se deparar com grandes obstáculos nos sistemas de ensino. Por influência das rotinas e burocracias escolares, nos tornamos professores antigos ainda no início de carreira, pois tendemos a mais reproduzir do que produzir novas relações.

Dessa forma, é importante que a formação continuada tenha o intuito de transformar os(as) professores(as) em profissionais reflexivos e que adquiram conhecimentos a partir do objetivo principal de compreender e analisar, coletivamente, o contexto social e a Educação.

O importante é assumirmos que o estudo e a formação continuada são elementos essenciais da nossa profissão docente. Compreendemos as limitações que enfrentamos no nosso cotidiano profissional. Estudar exige investimento de tempo e recursos financeiros, algo desafiador ao magistério. [...] É um grande desafio a criação de espaço de estudo, sejam coletivos ou individuais. Refletir sobre o que fazemos e como fazemos é fundamental para fazermos bem (PEREIRA 2018, p. 37).

Ainda, segundo Pereira (2015, p. 29), a tarefa de professor(a) é perpassada por uma responsabilidade ética da própria condição humana.

[...] no contexto atual de desvalorização da atividade docente, é relevante um movimento de reafirmação do trabalho de professor, não aquele tradicional e preso à reprodução de conteúdo, mas um profissional que ouse, que crie o ambiente necessário para a manifestação das potencialidades humanas.

Desse modo, cabe ao(a) professor(a) desenvolver a habilidade de instigar os(as) estudantes para questionar, analisar criticamente fatos e situações do mundo, fugindo de uma postura conteudista e mecânica em suas aulas (PEREIRA, 2015). Neste sentido, um(a) professor(a) comprometido(a) com uma postura educadora, se dedica a apontar aos(as) estudantes novos caminhos que visem criar o interesse pelo conhecimento e compreensão da História como um processo, potencializando o desenvolvimento de sua criticidade.

A criticidade é o modo de relação com a informação que supera o modo espontâneo e irrefletido de conhecer (BASSO, 1998). Dessa forma, o que se pode esperar do(a) professor(a) é que ele(a) consiga manter um envolvimento com a sua práxis, voltado à construção da cidadania, a emancipação dos(as) estudantes, tendo um olhar crítico social.

O (A) professor(a) tem grande importância em despertar a consciência e permitir que o(a) aluno(a) construa a sua história e o seu conhecimento. Dentro do componente curricular

de História, não se pode esquecer que os sujeitos estão inseridos e participando do processo histórico, em seus espaços e tempo construídos e em constante mudanças. Portanto, o(a) professor(a) deve, antes de tudo, ter consciência do seu próprio tempo, da sociedade em que vive e as vivências cotidianas, as relações sociais, o entendimento do seu próprio lugar nessa sociedade, as relações que constrói ou pode ajudar a construir, a sua identidade pessoal e social (MORETTO; SCHIMITT, 2017).

É possível perceber que alguns(as) professores(as) privilegiam as datas e personagens históricos que contribuem pouco para a formação de um(a) estudante crítico(a), capaz de “analisar e comparar fatos históricos, resultantes das ações humanas em diversos tempos e espaços, como a noção mais ampla do que seja realmente importante no conhecimento histórico” (CASTILHO E SILVA, 2013, p13).

Dentro dessa discussão cabe lembrar que o(a) professor(a) e os(as) estudantes fazem parte do mesmo sistema, que por vezes sobrecarrega ambos, deixando um sentimento de cansaço e de falta de tempo. A elevada carga horária de trabalho e as demandas de tarefas burocráticas dos(as) professores(as) da atualidade, diminuem o tempo de planejamento, o que invariavelmente reflete na qualidade das aulas.

A intensificação do trabalho docente é uma realidade preocupante. De acordo com Dal Rosso (2010, p.15),

Princípios e práticas intensificadores do trabalho empregados em outros setores de atividade atingem mais cedo ou mais tarde o campo da educação, seja nas empresas privadas seja nos serviços governamentais. No levantamento realizado no Distrito Federal, professores das escolas privadas queixavam-se da acumulação de tarefas, da administração por resultados, do alongamento das horas, muitas delas não remuneradas, da polivalência e da flexibilidade. No magistério público, a cobrança por resultados opera como uma espada de Dâmocles sobre a cabeça de professores e pesquisadores. A atividade de magistério, do maternal ou pós-doutorado, está sujeita ao processo de intensificação.

Como consequência do aprofundamento da intensificação do trabalho, de acordo com Oliveira e Vieira (2012, p. 173), “[...] observa-se um comprometimento do trabalhador que faz com que assuma para si a responsabilidade pelos resultados do trabalho e da instituição, o que pode ser considerado processo de auto intensificação do trabalho”.

Ainda sobre esse aspecto, Hargreaves (2005) aponta como expressão da intensificação do trabalho a redução do tempo de descanso, a carência de tempo para atualização profissional, a sobrecarga persistente, a escassez de tempo para planejamento e a redução da qualidade do trabalho. Segundo suas pesquisas, a intensificação do trabalho docente nos dias atuais se

caracteriza por “expectativas maiores, exigências mais amplas, uma crescente demanda de prestação de contas, mais responsabilidades de ‘trabalho social’, múltiplas inovações e o importante incremento de trabalho administrativo” (HARGREAVES, 2005, p. 152).

Essa intensidade de trabalho docente não tem se manifestado apenas durante a jornada de trabalho, mas também no extraclasse. O cansaço dos(as) profissionais da educação, por vezes reflete nas aulas, prejudicando a qualidade da mesma. Esse aspecto é sentido pelos(as) estudantes que relatam a aula como “cansativa” (E1, E2, E5 e E10, 2023).

Além desse aspecto envolvendo o cansaço, outro elemento sobressaiu nas falas dos(as) jovens estudantes dentro da categoria “componente curricular de História”: o cansaço que os(as) afeta por serem jovens trabalhadores(as) que estudam (DIÁRIO DE CAMPO, 2023).

Dentre as falas/desabafos dos(as) estudantes sobre o cansaço do corpo e da mente diante das aulas de História, destacamos as seguintes: “A gente já chega cansando, com sono, daí ficam falando assim no mesmo tom de voz o tempo todo, é cansativa” (E12, 2023). “Pensar e estudar é cansativo! (risos)” (E10, 2023). “Dá sono, sinceramente, dá sono, dá vontade de é cansativa...” (E1, 2023). “A gente nem fica em casa, só vai pra dormir” (E11, 2023).

Sobre esses aspectos, Moretti (2013) argumenta que ainda é preciso lidar com a desvalorização dos(as) alunos(as), que veem as aulas de História como chatas, cansativas, desinteressantes e sem relação com sua realidade atual. O desinteresse pelas aulas de História pode ocorrer por diversos motivos, entre eles uma visão de que a História é o estudo somente do passado, não tendo relação com o presente, sendo essa uma visão equivocada e distorcida da História.

Outro aspecto importante sobre o cansaço provocado pelo trabalho, está presente na fala do(a) estudante E10, referindo-se ao trabalho de ajudante de pedreiro: “Tamo lá erguendo casa [...] no pesado!” Essa é a realidade de muitos(as) jovens trabalhadores(as) no Brasil, que, por necessidade, precisam dividir seu tempo entre estudo e trabalho. Nesse sentido, segundo Pereira (2018), as assimetrias sociais não podem ser desconsideradas no percurso escolar, e os expressivos números de evasão escolar atestam os enormes desafios de permanência desses(as) jovens estudantes.

Em contextos de desigualdade social como o que vivemos, os(as) estudantes trabalhadores(as) e de classes populares, estão absorvidos(as) pelo trabalho para suprir as necessidades da vida. No contexto da pesquisa, conforme descrito na metodologia, todos(as) jovens trabalham. São, conforme apresenta Brandão (2006, p. 212), “trabalhadores(as) que estudam, e enfrentam os desafios do cotidiano de conciliar trabalho e estudo”. Nesse escopo, conforme revelaram os dados da pesquisa, a falta de tempo para estudar foi apontada pela

maioria dos(as) estudantes e representa um grande obstáculo que influencia sobremaneira na formação desses(as) jovens.

Esses(as) jovens estudantes trabalhadores(as), veem sua força e energia se esvaír no terceiro turno do dia. É nesse contexto que as aulas de História, para alguns(mas), é definida como cansativa.

A busca por recursos financeiros também é um fator que leva os(as) estudantes a entrar no mercado de trabalho. Nessa fase da vida, a autonomia financeira significa maior liberdade e menor dependência dos pais ou responsáveis. Mas ao optarem por trabalhar, o tempo torna-se escasso, como comentam E12 e E2 (2023): “A gente não tem tempo! A maioria não tem tempo, a maioria trabalha!”

O perfil do grupo focal é de jovens trabalhadores(as) de classe média baixa. Sobre o fato de ter que trabalhar, o(a) estudante E1 explica que: “É que a gente nasceu pobre profe, então pra conquistar as coisas é meio difícil (risos)”. Em outro momento, E3 comenta que: “Precisa trabalhar já que não nasceu herdeiro(a)”.

Percebe-se nas falas desses(as) estudantes, uma consciência de classe, mesmo que sem embasamento teórico e com argumentos sustentados por jargões vinculados ao senso comum, mas em boa medida refletindo a realidade na qual estão inseridos. Para eles(as), a educação representa um caminho ou um meio de transformar sua realidade. (DIÁRIO DE CAMPO, 2023).

Ainda sobre o componente curricular de História, esses(as) jovens estudantes (cansados(as)) revelam que desejam aulas mais dinâmicas e que haja interação de maneira que os(as) motive a participar, atraindo sua atenção, proporcionando um melhor entendimento do conteúdo e por conseguinte uma melhor aprendizagem. Nessa direção, a última categoria vinculada ao eixo Componente Curricular de História, diz respeito a forma como as aulas são conduzidas. Os (As) estudantes apontaram que existe pouca interação e diálogo no andamento das aulas, como enfatiza E11 (2023): “É algo monótono, sempre explicando, falando, falando, falando...”.

Ao explicar seu interesse por História, o(a) estudante E5 declarou:

Eu acho que tem que ter mais, tipo, como posso explicar com uma palavra assim, alguma coisa que tá acontecendo hoje, sabe, tipo, a história de um negócio que já passou, mas nunca é, tipo, relacionando com o que tá acontecendo hoje, que tudo se repete sempre, como é que a gente pode evitar as coisas no futuro, entendeu, então tipo, a matéria de história, infelizmente, ela é uma coisa muito... tipo uma coisa assim, livro, sabe, muito... só aquilo, sabe, não é contextualizada... (deveria ser) mais dinâmica, porque acaba sendo muito chato!

Para ele(a) o conteúdo de História deveria dialogar com a atualidade e a metodologia ser dinâmica: “Pra tu aprender, tipo segunda guerra mundial, primeira guerra mundial, tu olha uns vídeos no YouTube tu aprende muito mais que uma aula” (E2, 2023).

Sobre a importância da interação na sua aprendizagem, E11 (2023) fala em tom de desabafo:

Sendo sincero, é muito difícil segurar minha atenção por muito tempo, então tem que ficar mudando o jeito que tu explica e não falar sempre a mesma coisa, do mesmo jeito, sem tipo, tu, sei lá, dá uma distraída, brincar cá gente, quando a professora brinca cá gente, a gente aprende bem mais.

Seja em sala de aula, seja na produção do conhecimento, o diálogo se constitui em estratégia potente nas relações humanas (PEREIRA, 2018). O autor enfatiza que o estabelecimento do diálogo como metodologia de ensino é a mais atual possibilidade de dotarmos nossas aulas de sentido, valorizando a palavra dos(as) estudantes e dinamizando o trabalho com os conteúdos.

Segundo Pereira (2018), o diálogo é um conceito central na proposta pedagógica freiriana. Dialogar está presente na própria natureza social das pessoas e representa uma necessidade de socialização para a vida. Para ele, ao praticar o diálogo como opção pedagógica, os(as) professores(as) deixam de falar aos(às) estudantes e passam a falar com os(as) estudantes. Essa interação contribui para que os(as) estudantes se sintam incluídos(as) nas aulas, participando de forma mais ativa delas.

Ainda nesse contexto de interação, o diálogo possui potencial para contribuir para o desenvolvimento de uma educação democrática, pois segundo Freire (2008, p. 87), o(a) educador(a) sabe que:

O diálogo, não apenas em torno dos conteúdos a serem ensinados, mas sobre a vida mesma, não somente é válido do ponto de vista do ato de ensinar, mas formador também de um clima aberto e livre no ambiente de sua classe. Falar a e com os educandos é uma forma despretensiosa, mas altamente positiva que tem a professora democrática de dar, em sua escola, sua contribuição para a formação de cidadãos e cidadãs responsáveis e críticos.

Para Freire (2008, p. 91) “o diálogo é um encontro dos homens, mediatizado pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.” Ainda sobre o diálogo, Freire e Shor (1986) nos ajudam a descrever o momento:

O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem. Outra coisa: na medida em que somos comunicativos, que nos comunicamos uns com os outros enquanto nos tornamos mais capazes de transformar nossa realidade, somos capazes de saber que sabemos, que é algo *mais* do que só saber (FREIRE; SHOR, 1986, p. 123).

Para que o diálogo ocorra é preciso uma relação aberta entre educandos(as) e educadores(as), e um ambiente aberto propiciando esse momento. Mas o que encontramos na fala de E5 (2023) é o oposto disso: “é muito fechada, isso mesmo, e também, tipo, usando outros métodos pra ensinar, tipo não só escrevendo assim, só passando coisa”.

Nesse contexto é necessário repensar o que as aulas de História representam para esses(as) estudantes. Ao defini-la como fechada, ele(a) aponta que não há uma ligação entre o conteúdo trabalhado e os assuntos que os(as) cercam atualmente. Sente a História fechada, não conseguindo fazer a conexão entre o passado e o presente, que como sabemos, se correlacionam em muitos momentos. Sobre a temática, Moretto e Schmitt (2017, p. 6) apontam:

A relação entre passado e presente também assume importância na produção de conhecimento histórico. Se o passado é importante para conhecer o presente, não é possível conhecer o passado sem estar inserido no presente. Afinal, estuda-se o passado com perguntas do presente. Só podemos agir no presente e esta é a única coisa que temos em relação ao que estudamos no passado: as ações ocorrem no presente.

Os autores ressaltam ainda que uma das funções do ensino de História é fazer com que os(as) alunos(as) e professores(as) possam identificar como também intervir e participar na realidade em que vivem, através do diálogo entre o presente e passado.

Para que as aulas sejam mais dinâmicas e que haja mais interação é fundamental a escolha de metodologias que estejam alinhadas a esse objetivo, assunto que discutiremos no próximo eixo, com suas categorias.

5.1.2 Eixo Metodologia de ensino e categorias

Discutir as metodologias de ensino é fundamental e determinante no que concerne ao processo educativo desenvolvido no Ensino Médio, pois representa a maneira como são desenvolvidas as aulas para que haja efetivamente a aprendizagem. Na maioria das instituições educativas, os recursos metodológicos disponíveis são muitos e a escolha do método acaba sendo realizada, em boa medida, pelo gosto pessoal do(a) professor(a). Dessa forma, especificamente nessa categoria, como apresenta o Quadro 3, serão discutidos os seguintes

aspectos: apresentação em slides, jogos pedagógicos, mídias digitais (Google, Internet, vídeos do YouTube) e, por fim, atividades de pesquisa.

Quadro 3: Metodologias de ensino e categorias.

Eixo	Categorias
Metodologias de ensino	Slides feitos no Power Point
	Jogos pedagógicos
	Google/internet/vídeos do Youtube
	Pesquisa

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Cabe ao professor(a) de História escolher a metodologia de ensino que será desenvolvida em sua aula. Bezerra (2004) enfatiza que o desenvolvimento de metodologias apropriadas para a construção do conhecimento histórico, seja no âmbito da pesquisa científica, seja no do saber histórico escolar, torna-se um mecanismo essencial para que o(a) estudante possa apropriar-se de um olhar consciente para sua própria sociedade e para si mesmo(a).

Com o avanço da internet e dos programas tecnológicos, a realidade escolar apresentou algumas mudanças, dentro elas, o uso de ferramentas como programas e aplicativos de computador. Um desses programas utilizados pelos professores em sala de aula é o Power Point. Nele é possível criar apresentações em forma de slides, inserindo figuras, vídeos, tabelas, textos, imagens, entre outras possibilidades.

Desse modo, com o surgimento de novas possibilidades educativas e considerando as diferentes maneiras com que os(as) estudantes aprendem, o(a) professor(a) de História necessita adequar-se as ferramentas tecnológicas, que estão provocando mudanças na maneira de acessar o conhecimento e, de ensinar e aprender os conteúdos escolares.

[...] hoje, é bastante óbvio que a sala de aula não é mais o palco onde se apresentam monólogos para um público passivo. O professor de História sabe que não basta falar, para que os alunos aprendam. O trabalho em sala de aula exige um professor em permanente situação de investigação, despertando a curiosidade, a criatividade e o interesse pelo ensino que leva como pressuposto a descoberta (FONSECA, 2009. p.121).

Porém, o uso de tecnologias como o Power Point gerou discussões no contexto desse estudo, pois o(a) professor(a) é quem elabora os slides e os apresenta para a turma, lendo e comentando o que ele(a) produziu. Isso pode ser observado na fala do(a) estudante E13 (2023): “só lê slide também, e manda a gente copiar tudo da TV”.

Em certa medida, conforme pode-se inferir a partir do dado referido, a utilização do recurso tecnológico (Power Point) não tem proporcionado acréscimo ao processo de ensino e aprendizagem, pois, ao que parece, ele apenas substituiu o tradicional “copiar do quadro” para o “copiar do monitor/TV”. Essa problemática necessita ser melhor dimensionada, pois um dos pressupostos da utilização de recursos tecnológicos na sala de aula seria ampliar as possibilidades de aprendizagens dos(as) estudantes, apresentando informações, imagens, organogramas, fluxogramas, etc., que pudessem melhor ilustrar o conteúdo em estudo, ampliando as experiências dos estudantes. Analisar essa premissa é importante, pois conforme afirma Reolo (2021), a utilização dessas ferramentas deve ser incorporada nas práticas educativas cada vez mais.

Ainda sobre o aspecto das apresentações em slides feitas nesse programa, Domingues (2016) aponta que, desorientado sobre a linguagem do Power Point, a tendência do(a) professor(a) é transferir para o slide a velha aula expositiva. Essa é uma preocupação, visto que um recurso tecnológico moderno não funciona com métodos de ensino antiquados. Desse modo, muitas vezes o que ocorre é a transferência do texto ou imagens do livro didático, para a apresentação do Power Point, o que continua representando o ensino tradicional onde somente o(a) professor(a) fala e os(as) estudantes escutam.

Outra metodologia utilizada nas aulas de História citada pelos(as) estudantes foram os vídeos do site YouTube. Sobre essa metodologia os(as) estudantes apresentaram uma diferença de opiniões. Para E2 (2023): “ela é boa pra tu aprender, tipo, segunda guerra mundial, primeira guerra mundial, tu olha uns vídeos no YouTube, tu aprende muito mais que uma aula”. Como contraponto E12 (2023) afirma: “passar a videoaula que tá no YouTube, não é bom”. E13 (2023) também entende que não é bom e explica:

Vídeo do YouTube, videoaula do YouTube não é legal porque a professora tem que tirar as nossas dúvidas, não ela passar um vídeo do YouTube e falar: oh, decorrem isso daí, memorizem isso daí, porque vai cair na prova, [...] não, isso não é legal!

Os vídeos do YouTube representam uma boa estratégia metodológica, quando apresentados em forma de documentários ou filmes, de maneira contextualizada e com intencionalidades pedagógicas estabelecidas. Em contrapartida, quando transmitida em formato de videoaula, sem discussões ou análises mais aprofundadas, não atrai o interesse dos(as) estudantes, mantendo o mesmo “princípio ativo” de uma aula expositiva em que um fala (professor(a)) e outros(as) escutam (estudantes), com a fragilidade de que nos vídeos do

YouTube não se pode tirar as dúvidas com o(a) interlocutor(a) de maneira síncrona, como se pode fazer na presença de professores(as). No entanto, um documentário assistido diretamente do YouTube, com análise e mediação do(a) professor(a) pode se constituir numa interessante estratégia didático-pedagógica para analisar determinados conteúdos escolares.

Existe uma grande variedade de videoaulas postadas na plataforma YouTube, contemplando a maioria (senão todos) os assuntos/conteúdos dos mais variados componentes curriculares. A fragilidade, reitera-se, é que nessas aulas, geralmente gravadas, não há interação entre professor(a) e estudante, mas sim, uma aula expositiva. Novamente, o(a) professor(a) está no centro do processo, lendo ou falando sem haver trocas, diálogos, perguntas, análises e reflexões.

Além dessa premissa, Oliveira (2022, p. 83) apregoa que um aspecto que o professor ou a professora pode observar, antes de apresentar aos estudantes um vídeo do YouTube, é a identificação das pessoas que produzem e promovem um determinado canal. Quem é, de onde vem, que grupo social representa, qual o objetivo do canal, são algumas perguntas que podem ser realizadas, antes de levar essa metodologia para a sala de aula.

Diante da fala de E13, percebe-se que, mais importante do que alguém falando e depositando informações, é instigar as dúvidas e reflexões sobre os temas abordados. Considerando a perspectiva apresentada pelos(as) estudantes na pesquisa, apesar do uso da tecnologia, continua-se praticando uma educação tradicional e bancária, criticada por Freire (1987).

Outra ferramenta muito utilizada e citada pelos(as) estudantes foi o site de pesquisa Google, que é utilizado como fonte de informação para o conteúdo da aula. “O professor passa coisa do google, só põe na TV assim” (E11, 2023). E1 (2023) relata: “Agora começamos a usar mais o Google.” Em tom de insatisfação E11 (2023) complementa: “É, ultimamente não tá sendo nem slide, tá sendo direto do Google”.

Primeiramente, não se pode negar o potencial informativo que as buscas em sites como o Google possuem. Nele podemos encontrar artigos científicos, teses, dissertações, e-books, enfim, uma quantidade significativa de opções de materiais que vinculam os resultados de pesquisas científicas e que podem contribuir sobremaneira com o processo educativo. No entanto, buscas no Google de maneira livre podem se transformar em motivos de preocupações. Uma delas se refere a, basicamente, responder às seguintes perguntas: qual é a qualidade desse conhecimento histórico que vem sendo difundido na internet? Os sites utilizados para busca e as informações por eles veiculadas possuem validade científica?

Essa preocupação se acentua ainda mais “na era das Fake News” ou informações falsas, espalhadas pela internet ao alcance de todos(as). Desse modo, é preciso alertar os(as) estudantes de que, apesar do potencial didático que essas tecnologias podem apresentar, nem todo tipo de conhecimento disponível na internet é confiável.

Concordamos com Costa (2015), que tem defendido que esta discussão precisa, também, ser inserida nos currículos acadêmicos de formação, bem como nas escolas, onde ainda há uma aversão ou um desinteresse por parte dos(as) professores ao tratar do assunto. Para a autora, é preciso buscar um caminho para o uso da tecnologia na sala de aula, e esse caminho nem é o da nostalgia com os métodos mais “tradicionais”, que vê a tecnologia como inimiga; e nem o do entusiasmo ingênuo, que a coloca como a solução para todos os problemas didático-pedagógicos.

As tecnologias digitais são uma realidade presente na vida das pessoas, desse modo, não se pode negá-la, mas sim compreendê-la em suas diferentes interfaces. Segundo Oliveira (2021, p. 6):

Não se trata de tomar uma posição dicotômica em relação ao assunto, tratando as tecnologias digitais ou como vilãs ou como “salvadoras da pátria”, que resolverão o problema da falta de interesse dos nossos alunos pela História. Muito menos de dizer que só historiadores profissionais produzem bom conteúdo. Estas seriam formas muito limitadas de tratar da questão. O que nós entendemos é que o uso dessas tecnologias com fins escolares é um fato, e que precisamos, na medida do possível, torná-las aliadas no processo de ensino e aprendizagem em História.

Ainda, discutindo as metodologias de ensino de História, os(as) estudantes ressaltaram que: “A professora já passou jogo e isso faz a gente aprender mais” (E11, 2023). O aprender para E11, é traduzido em “decorar para passar de fase”, pois essa é a estratégia apresentada pelo jogo. Para E1 (2023): “O jogo é uma ideia legal”. Opinião confirmada por E2 (2023), que entende que o jogo “É bom, que ajuda um monte, é competitivo, isso que é legal”. “Ela dá joguinho no Kahoot¹⁶ pra gente acertar, tentar fazer quiz” (E12, 2023).

Utilizando um sistema de tecnologia, os jogos eletrônicos pedagógicos são ferramentas metodológicas cada vez mais incluídas no processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, Bianchessi (2023, p.15) aponta que:

¹⁶ Kahoot! é uma plataforma de aprendizado baseada em jogos, usada como tecnologia educacional em escolas e outras instituições de ensino. Seus jogos de aprendizado, "Kahoots", são testes de múltipla escolha que permitem a geração de usuários e podem ser acessados por meio de um navegador da Web ou do aplicativo Kahoot. Fonte: <https://kahoot.com/pt/home/kahoot-plus>. Acesso em 14 de outubro de 2023.

Com o avanço da transformação digital na sociedade, o diálogo acerca do papel da tecnologia na educação ganha maior relevância e urgência. Nesse contexto, é inegável que a utilização estratégica da tecnologia nas escolas pode e deve ser empregada com o propósito de amplificar e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Com a ampla popularização dos dispositivos tecnológicos, é cada vez mais comum que as novas gerações estejam imersas nesse contexto em seu cotidiano, o que torna essencial a inclusão dessas influências no ambiente escolar.

Segundo Barboza e Silva (2014), antes com fins apenas lúdicos, agora os jogos assumem variados papéis, onde podemos ressaltar o viés educacional, campo de investigação relativamente recente, mas que está em crescente interesse por parte de pesquisadores da área da educação. A utilização de jogos na educação não possibilita apenas a modernização do ensino e da aprendizagem, como também atrai os envolvidos para a participação na construção do conhecimento, sendo elemento ativo nesse processo (BARBOZA E SILVA, 2014).

Defensor dos jogos como estratégia educacional, Gee (2004) afirma que o jogo possibilita vários incentivos à aprendizagem, tais como estímulos, recompensas para as conquistas e objetivos cumpridos, permitindo uma diversidade de estilos e de aprendizagem, podendo o jogador tomar decisões e resolver os problemas da melhor forma que escolher.

Para esse autor são muitas as habilidades treinadas enquanto se joga, dentre elas: o jogo faz com que o jogador reflita, encontre soluções para situações complexas, exercitando o tempo todo habilidades como ponderação, gerenciamento de recursos e tomada de decisões; precisa usar a intuição (ou o conhecimento tácito); adaptar uma situação problema a outra similar e transferir o conhecimento aplicado para outros desafios; aprender a gerenciar ao mesmo tempo todos os objetivos, desde os mais imediatos (as habilidades e aquisições necessárias para ir progredindo por etapas) até os finais, que vão levar ao fechamento do jogo.

Um aspecto importante a ser destacado é a maneira como os jogos serão utilizados. Gee (2014) apregoa que como todas as outras tecnologias, os jogos digitais por si só não determinam a viabilidade do conhecimento, pois isso depende de como eles serão utilizados para atingir os objetivos estabelecidos no planejamento prévio.

Apesar dos aspectos positivos apontados, não significa que a inserção dos jogos eletrônicos na educação deva ser fundamentada sem uma perspectiva crítica. Buckingham (2008, p. 3) defende que:

Se quisermos usar a internet, os jogos ou outros meios digitais para ensinar, precisamos equipar os alunos para compreendê-los e ter uma visão crítica desses meios: não podemos considerá-los simplesmente como meios neutros de veicular informações e não devemos usá-los de um modo meramente funcional ou instrumental.

O papel mediador do(a) professor(a) se torna fundamental. Segundo esse autor, para que haja uma mediação pedagógica ao incluir os jogos eletrônicos no contexto escolar, no entanto, é importante ter clareza de que o(a) professor(a) tem a função de ajudar crianças e jovens a interagir com esses jogos, não esquecendo da relação de ensino e aprendizagem e dos objetivos que almeja.

Buckingham (2008) sugere ainda que a escola explore o potencial dos jogos e da internet, que propiciam um leque de processos de aprendizagem informal e atividades cognitivas (lembrar, testar hipóteses, prever e usar planos estratégicos) e de relação democrática entre professores(as) e estudantes.

Entretanto, somente oportunizar a prática de jogos nas aulas não apresenta garantias de que ocorra aprendizagem. Essa premissa é abordada por Karnal (2012, p. 9) ao afirmar que:

Uma aula pode ser extremamente conservadora e ultrapassada contando com todos os mais modernos meios audiovisuais. Uma aula pode ser muito dinâmica e inovadora utilizando giz, professor e aluno. Em outras palavras, podemos utilizar meios novos, mas é a própria concepção de educação que deve ser repensada.

Desse modo, observa-se que a utilização de jogos pedagógicos na educação escolar, sejam eles eletrônicos ou não, necessita ser realizada com base em determinadas intencionalidades pedagógicas (objetivos de aprendizagem) e pautadas por uma dimensão de análise crítica, caso contrário, pode-se incorrer num processo educativo pautado, ainda, exclusivamente na memorização de eventos, datas, fatos, etc., desvinculados da realidade.

Entrando no debate da última categoria do Eixo Metodologias de ensino, de forma geral, a pesquisa foi citada pelos(as) estudantes como uma boa metodologia para o ensino de História (E1, E2, E5 e E10). Por outro lado, sobre as pesquisas e seu potencial educativo, E2 e E11 ressaltam, respectivamente que ela pode contribuir: “quando são dois períodos, mas não quando é um período hoje e um lá na quarta-feira. Daí é corrido!”. “Quando tem dois períodos seguidos, que nem tá tendo agora, eu acho que tá bom!”

A utilização da pesquisa em História pelos(as) estudantes(as) como metodologia de ensino, está relacionada a princípio, com a questão do avanço tecnológico e de comunicação, que permite ao indivíduo ter um alcance facilitado das informações que, anteriormente, estava em livros e enciclopédias (as famosas Barsas) nas bibliotecas – das escolas ou da própria cidade – e que, muitas vezes, o indivíduo poderia não saber localizar (OLIVEIRA, 2022).

Para Demo (2011), o nível educacional se atinge quando desperta nos(as) estudantes a capacidade de propor, de questionar, de criticar. Para despertar esse espírito crítico, ele indica

muita pesquisa e incentivo à elaboração própria. Nesse cenário é indispensável na aula, a orientação e acompanhamento do(a) professor(a).

Quando o(a) estudante é levado a desmistificar, através da curiosidade e interesse, a fazer sua elaboração, a se expressar, argumentar, a buscar fundamentação no que faz e diz, aprende a fazer uma crítica ao que lê, cresce como sujeito capaz de ter opinião própria (DEMO, 2011).

O autor entende a pesquisa como princípio de todo o processo educativo, por isso, segundo ele, torna-se necessário incentivar o(a) estudante a elaboração própria, buscando a informação, tomando iniciativa, sendo sujeitos ativos no processo educativo. O conhecimento, não se restringe à repetição dos outros, mas prevê a criação e produção do conhecimento próprio (DEMO, 2011).

Ainda sobre a prática da pesquisa como metodologia no ensino, Bezerra (2004, p. 42) aponta que:

Ciente de que o conhecimento é provisório, o aluno terá condições de exercitar nos procedimentos próprios da História: problematização das questões propostas, delimitação do objeto, exame do estado da questão, busca de informações, levantamento e tratamento adequado das fontes, percepção dos sujeitos históricos envolvidos (indivíduos, grupos sociais), estratégias de verificação e comprometimento dos conceitos (historicidade), proposta de explicação para os fenômenos estudados, elaboração da exposição, redação de textos. Dada a complexidade do objeto de conhecimento, é imprescindível que seja incentivada a prática da pesquisa.

A partir da pesquisa no âmbito educacional, segundo Barros (2018), o(a) educador(a) se transfere de uma função central para mediador, na qual compartilha deveres e oportuniza a construção de conhecimento. O(A) educando(a) larga sua função de receptor e começa a construção de novas respostas; esse espaço e tempo podem acontecer por meio da tecnologia, ou utilizando de outras fontes como revistas, jornais, livros e o próprio livro didático. Nesse sentido, cabe ao professor(a) direcionar os(as) estudantes a fazer uso dessas fontes corretamente.

A falta de tempo levantada como obstáculo para a realização da pesquisa, ocorre devido aos(as) jovens serem trabalhadores(as) durante o dia e estudarem a noite, como destacado no eixo anterior. A realidade relatada por E12 (2023), de que: “a gente só vai pra casa pra dormir!”, descarta a possibilidade da realização da pesquisa como tarefa de casa, implicando a sua realização durante o desenvolvimento das aulas, com mediação dos(as) professores(as).

A sugestão dos(as) estudantes seria realizar a pesquisa em aula, nos períodos de História, que segundo já referido, poderia acontecer quando tivessem dois períodos de aulas sequenciais, ou seja, com noventa minutos de duração, que, na concepção dos(as) estudantes, seria mais adequado para pesquisar sobre determinado assunto.

É importante ressaltar que, no processo investigativo histórico do(a) estudante, a intervenção/mediação do(a) professor(a) é fundamental, para que esse momento não esteja relacionado apenas a buscar informações para realizar o trabalho solicitado, mas sim, necessita ser elaborada, explicando aos seus interlocutores a forma como a pesquisa deve prosseguir, quais elementos buscar, quais as fontes – se primárias, secundárias ou terciárias – necessárias para chegar ao resultado final da investigação; durante o processo, a contextualização histórica e a explicação do conteúdo deve complementar a atividade, possibilitando posterior debate entre os(as) estudantes para completa apreensão do tema estudado (OLIVEIRA, 2022).

A metodologia de ensino fundamentada na pesquisa, no componente curricular de História, necessita ser mediada, transformando o(a) estudante em um sujeito que deixe de ser um(a) espectador(a) passivo(a) e se transforme em sujeito ativo do seu processo de construtor de conhecimentos. A relação de confronto de diversas fontes, é um modo de aprimoramento do senso crítico dos(as) estudantes, que poderão perceber as diferentes concepções acerca de um determinado assunto, elencando argumentos, fazendo reflexões e podendo chegar, mesmo que provisoriamente, a determinadas conclusões.

Segundo Fonseca (2009, p. 122):

[...] o aluno constrói conhecimentos, desenvolve atividades, discute, participa, busca informações. E o professor orienta e conduz o trabalho na busca das respostas aos problemas levantados. A assimilação se processa de forma contínua, ativa e questionadora. Mais do que adquirir conhecimentos o aluno questiona. O professor, por sua vez, também não apenas ensina, transmitindo conhecimentos – ele investiga, apreende, questiona, estimula, organiza, orienta e sistematiza.

Conforme observado, os pressupostos apresentados e problematizados neste tópico se referem a metodologia de ensino de História. Pode chamar a atenção o fato de que o livro didático, que pode ser considerado uma estratégia metodológica de ensino, não foi abordado neste tópico. Porém, por se tratar de um elemento central do processo investigativo aqui desenvolvido, a metodologia referente a utilização do livro didático será analisada em um eixo exclusivo, apresentado nas páginas que seguem.

5.1.3 Eixo Uso do Livro Didático e categorias

O eixo referente a utilização do livro didático, especificamente no ensino de História, apresenta duas categorias, a saber: copiar/resumir/responder as questões; e usar o livro didático é chato/não usar.

Quadro 4: Eixo Uso do livro didático e categorias.

Eixo	Categorias
Uso do livro didático	Copiar/Resumir/Responder as questões
	Usar o livro didático é chato/Não usar

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Como apresentado no referencial teórico da dissertação, o livro didático é um objeto complexo que gera inúmeros debates, desde sua produção, comercialização até sua utilização em sala de aula como metodologia de ensino. O fato é que esse material didático é presença constante nas escolas brasileiras e sua utilização frequentemente está associada a leitura e resumo de textos por ele apresentados.

Referente a forma como era utilizado, os(as) estudantes revelam que em todas as aulas de História a prática era resumir determinado capítulo, responder as questões e copiar o texto. Sobre essa maneira de utilização, explica E2 (2023): “resumo do capítulo tal e isso aí”. A resposta foi complementada por E12 (2023) e E1 (2023) que lembraram: “e responda as questões”; “ou copie cinco páginas de tal assunto”.

A discussão prosseguiu com mais relatos de como era utilizado o livro didático, entre eles “resumo de tópicos” (E13, 2023) e “copiar e responder questões, que cada questão dava um texto” (E1, 2023). Os (As) estudantes expressaram sua insatisfação quanto a utilização dos livros didáticos que, segundo E11 (2023): “são utilizados em toda a aula” de forma rotineira. Percebe-se nas narrativas dos(as) estudantes, uma profunda insatisfação entorno da forma como o livro didático tem sido utilizado nas aulas de História.

As falas dos(as) estudantes, remete à educação bancária que Freire (1987) incessantemente denunciava. A pura transmissão de conteúdo da História da humanidade não leva ao comprometimento, à criticidade e a emancipação visto que “a consciência bancária pensa que quanto mais se dá, mais se sabe, mas a experiência revela que com este mesmo sistema só se formam indivíduos medíocres, porque não há estímulo para criação” (FREIRE, 1987, p. 21).

Nesse sentido, Pereira (2015) adverte que é preciso substituir a pedagogia da resposta e da transmissão de conteúdos, pela “pedagogia da pergunta e pelo diálogo problematizador, para aguçar a curiosidade e a criatividade nos(as) educandos(as).

A postura do(a) professor(a) (mesmo ao usar o livro didático), necessita ser como aponta Freire (1997), uma postura dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou ouve. Salienta ainda o autor, que a educação da resposta não ajuda em nada a curiosidade indispensável ao processo cognitivo. Ao contrário, ela enfatiza a memorização mecânica de conteúdo, por isso a educação deve ser da pergunta uma vez que assim, aguça, estimula e reforça a curiosidade

Copiar partes do capítulo, realizando um resumo do mesmo e respondendo as questões não estimula nem aguça a curiosidade dos(as) estudantes, uma vez que o processo se torna mecânico e repetitivo, não potencializando o desenvolvimento do senso crítico. Com a pedagogia da pergunta, por outro lado, o(a) educando(a) passa a dialogar e refletir sobre a realidade e sobre si mesmo(a), entrando no processo de conscientização que é permanente e inacabado, o qual fará com que saia da condição de passivos(as) receptores(as) de algo pronto a agentes ativos(as), assumindo a autoria de suas palavras e ações (HENZ, 2015).

Para despertar o interesse e aguçar sua curiosidade, o(a) professor(a) de História necessita oportunizar aos(as) estudantes a compreensão de que são sujeitos históricos, superando a visão da História que, enquanto componente curricular, estuda somente os fatos, acontecimentos e personagens do passado (MORETTI, 2013). Para isso a autora sugere que o(a) professor(a):

[...] supere o uso exclusivamente do livro didático que possui sempre uma visão parcial. Então, a tornar as aulas mais atraentes para os alunos começa com uso de diferentes metodologias e materiais em sala de aula. O professor de História deve se sentir pesquisador, ou seja, não apenas transmitindo as informações contidas no livro, mas motivando o questionamento e a investigação do que dizem os textos (MORETTI, 2013, p. 4).

Concordamos com Fonseca (2009) quando afirma que, se o objetivo do componente curricular de História é formar, educar, explicando, reconstruindo e buscando compreender o real, a lógica docente deve ser fundamentalmente construtiva. Isso para a autora, “implica uma busca permanente de superação do mero reproduativismo livresco que ainda predomina nas aulas de história” (FONSECA, 2009. p. 119).

Sobre essa metodologia de ensino nas aulas de História, os(as) estudantes foram enfáticos: é “chato”. Na definição popular¹⁷, algo chato é uma situação maçante, aborrecida, inconveniente, incômodo, ou ainda algo ou situação monótona e sem criatividade. Ao traduzirem o uso do livro didático como chato, os(as) estudantes deixam claro que não aprovam a maneira como essa metodologia frequentemente tem sido utilizada nas aulas de História.

Para E11 (2023): “É difícil lembrar de alguma coisa das aulas de História, porque é só ler o livro”. Essa afirmação corrobora a percepção da maioria dos(as) estudantes, que através de um ensino tradicional, não lembram dos assuntos ou conteúdos de História, mas sim da metodologia associada ao uso do livro didático.

Segundo Ribeiro e Valério (2017), a maioria dos(as) estudantes tem sua principal lembrança de aulas expositivas, com o uso do livro didático como principal estratégia metodológica. Os autores analisam que:

Os impactos dessa estratégia metodológica de ensino têm surtido pouco efeito na formação social e cidadã do indivíduo, pois não deixaram lembranças significativas na memória escolar dos alunos que mencionamos, eles recordam da estratégia metodológica adotada, mas não dos conteúdos trabalhados e apreendidos (RIBEIRO; VALÉRIO, 2017, p. 127).

Ainda no que concerne à utilização do livro didático nas aulas de História, o(a) estudante E1(2023) trouxe uma importante informação indicando que: “Antes da pandemia usavam mais”. Essa afirmação foi confirmada por E11 (2023) ao afirmar: “Eu acho que tipo, depois da pandemia eles pararam de usar tanto o livro”.

Durante a pandemia de COVID-19, as aulas presenciais foram suspensas pelo risco de transmissão do vírus. Dessa forma, os sistemas educacionais buscaram alternativas para que os(as) estudantes continuassem seus estudos, sendo uma dessas alternativas, a realização de aulas online ou atividades remotas, realizadas em casa, não necessariamente utilizando o computador. Com o auxílio da tecnologia, as metodologias digitais também foram incorporadas à educação, e passou-se a utilizar mais a rede mundial de computadores e a plataforma digital YouTube. Com a retomada das aulas presenciais, essas metodologias continuaram incorporadas na área educacional e também nas aulas de História.

Segundo França e Simon (2021), a utilização de novas tecnologias no ensino tem crescido em quantidade e qualidade, embora ainda haja resistência, entre alguns(as)

¹⁷ Fonte: Dicionário informal. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/chato>.

professores(as), em dispor de linguagens diferenciadas das convencionais (tais como o livro didático).

Seja qual for a metodologia pedagógica escolhida pelo(a) professor(a), essa deve vir ao encontro dos objetivos pretendidos no componente curricular de História. Sobre essa relação pedagógica, Meinerz (2010) afirma que as aulas de História devem proporcionar ao sujeito o estímulo à reflexão histórica, através das teorias e metodologias próprias dessa área. Isso exige a incorporação de uma reflexão pedagógica sobre a relação que se estabelece com o saber e com os sujeitos sociais.

A educação é o espaço de possibilidades de praticar novas maneiras de fazer a História, para isso é preciso que o(a) estudante forme opiniões e desenvolva um senso crítico sobre o mundo a sua volta. Desenvolvimento do senso crítico, que é o aspecto de análise do próximo tópico.

5.1.4 Eixo Desenvolvimento do senso crítico e categorias

Como apontado no referencial teórico, desenvolver o senso crítico dos(as) estudantes é um dos objetivos do ensino de História e da educação escolar como um todo. Nesse estudo o senso crítico é considerando um importante aspecto da formação dos(as) jovens.

Referente ao desenvolvimento do senso crítico, foi possível identificar as seguintes categorias: criticar; opinião própria/argumentos; depende do assunto; na aula de História não acontece; além de momentos de silêncio acompanhados da resposta não sei.

Quadro 5: Eixo Desenvolvimento do senso crítico e suas categorias.

Eixo	Subcategorias
Desenvolvimento do Senso crítico	Criticar
	Opinião própria/argumentos
	Depende o assunto
	Na aula de história não acontece
	Momentos de Silêncios/não sei

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Desenvolver a capacidade de pensamento crítico nunca foi tão necessária como atualmente. Em uma sociedade altamente conectada, onde temos acesso as informações na palma da mão em segundos, torna-se indispensável saber filtrar, analisar e questionar tudo que nos é apresentado, usando, para isso, critérios com validade científica.

Quando questionados(as) sobre o que entendiam por senso crítico, os(as) estudantes apresentaram diferentes respostas e uma concepção um tanto quanto frágil. Um exemplo disso está na fala de E1 (2023): “Há! Criticar todo mundo é falar mal de uma pessoa”. Essa concepção faz parte de um senso comum em que apresenta a crítica apenas como algo ruim e negativo.

Em outra concepção, E2 entende que crítica pode ser algo bom e corrige a fala do(a) colega E1: “Não... crítica construtiva... é quando tu fala alguma coisa não pra, tipo, xingando, mas pra pessoa se tocar e melhorar.” (E2, 2023).

Para esses(as) estudantes, senso crítico ou é visto como “falar mal” ou falar algo para a “pessoa melhorar”, traduzida como crítica construtiva. Essas concepções demonstram, dentre outras coisas, que o entendimento sobre esse tema não está suficientemente claro.

Sobre essa questão, Castanho (2006, p. 54) argumenta:

Ao grande apelo por criticidade, respondeu-se às vezes como um não saber direito quais as possibilidades e quais os limites do senso crítico, bem como com certa ausência de autocritica que predisponha à arrogância de se imaginar que se pode criticar tudo, todo o tempo, com ou sem o devido conhecimento daquilo que se fosse criticar.

Os (As) jovens estudantes encontram-se em uma fase importante do desenvolvimento de seu senso crítico, e seria fundamental, nessa etapa escolar, ampliar visão sobre a realidade que os norteia. Para que isso ocorra é necessário, porém, que entendam o conceito de criticidade, buscando desenvolvê-la. Conforme apresentado anteriormente, o conceito de senso crítico é a capacidade de argumentar, analisar e refletir sobre algo e essa capacidade pode ser desenvolvida ao longo de todo o processo educacional, porém, com ênfase no Ensino Médio.

Ser crítico, segundo Carraher (2011), envolve uma curiosidade intelectual que se baseia não somente em satisfazer e solucionar as problemáticas através de conversas sociais. A curiosidade intelectual depende de um investimento do indivíduo durante muito tempo a fim de compreender os fenômenos profundamente.

Outra concepção apresentada pelos(as) estudantes é a ideia de senso crítico como tendo opinião própria: “Senso crítico é dar a sua opinião” (E10, 2023). Para E5 (2023), senso crítico é definido como “o poder do discernimento, [...] o poder do discernimento, de ter opinião própria, de se questionar sobre os negócios” (E5, 2023).

Sobre esse tema, E11 (2023) desabafou: “Profe, eu não tenho opinião própria [...] eu sou muito fortemente influenciável, é muito fácil me influenciar, profe (risos)”.

Percebe uma tímida vergonha no tom de voz e no olhar do(a) estudante ao relatar essa situação. O fato de não ter opinião própria incomoda, assim como o fato de ser facilmente

influenciável, demonstrando uma fragilidade referente ao senso crítico para opinar sobre os assuntos. Outra demonstração da falta de opinião própria está na fala de E1 (2023), afirmando que: “vai só pelos outros”. Nessa mesma linha argumentativa E2 (2023) ressalta: “Acho que a maioria é isso aí”.

A postura relatada de “ir pelos outros”, representa a falta de senso crítico que a educação escolar (incluindo o ensino de História) não conseguiu desenvolver. Na falta ou na fragilidade do senso crítico o sujeito tende a consumir conhecimentos previamente prontos e aceitar passivamente a ideia dos outros (MARQUES; FRAGUAS, 2021). Essa premissa mantém os jovens numa condição de oprimido, pois a fragilidade de analisar as diferentes demandas sociais com base em critérios preestabelecidos (com base nos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade), diminui consideravelmente as possibilidades de lutar por modificações no contexto sociocultural que estão inseridos.

Fonseca (2021) destaca a dificuldade que ainda temos em desenvolver um pensamento crítico no sistema educacional. No ensino, o debate e as argumentações, quando ocorrem, são rasos, faltando critérios de análise e interpretação aprofundada dos fenômenos.

Para grande parte dos(as) jovens estudantes, essa fase da vida se constitui no momento de se afirmar como cidadão(ã) pertencente a sociedade. Ter opinião própria demonstra sua capacidade de pensar e refletir sobre os assuntos que os rodeiam e atravessam. Porém, percebe-se que muitos(as) estudantes não conseguem se posicionar de forma crítica, por não dominarem os assuntos e/ou não possuírem conhecimentos (critérios) que possam sustentar a elaboração de uma argumentação ou de uma reflexão.

A opinião é subjetiva e deve ser construída com base argumentos, diálogo e debates pedagogicamente mediados. A sala de aula é um dos espaços onde a opinião pode ser pensada e construída sem julgamento de valor, pois os que ali estão presentes encontram-se (ou pelo menos, deveriam se encontrar) em processo de formação intelectual. Desse modo, a sala de aula se constitui em locus privilegiado para o desenvolvimento do pensamento e para o estabelecimento de uma base referencial para a análise das problemáticas sociais do tempo presente.

Segundo Reolo (2021), historicamente os(as) estudantes são treinados(as) a buscar respostas certas ou erradas dentro de um texto, mas não para analisar (desconstruir e reconstruir) um argumento. Para a autora, é preciso desenvolver as habilidades desses(as) jovens estudantes com práticas que estimulem a argumentação e a troca de ideias.

Um grande aliado para o desenvolvimento de argumentações e reflexões que levem a construção de opiniões próprias é o ensino de História, que segundo Boschi (2020), permite

promover a transformação da percepção dos fatos, de modo a emitir opiniões próprias, mantendo com o passado uma relação ativa. O desenvolvimento do senso crítico interfere significativamente na interpretação e escolha dos argumentos, sendo a reflexão crítica a principal aliada para a realização de boas escolhas e a elaboração de bons argumentos.

Questionados(as) se mais alguém se sentia ou pensava assim, sobre a dificuldade de formar uma opinião própria, os(as) estudantes E1, E11 e E12 responderam que: “Depende do assunto”. Buscando explicar a afirmação, E10 (2023) afirma: “É que se é um assunto que me interessa, eu tenho opinião, senão eu não tenho opinião”.

Em certo sentido, tais falas nos aproximam das ideias de Freire (1987), quando expõe que o(a) educando(a) não é uma tábula rasa, ou recipientes a serem enchidos. Para o autor, não considerar o(a) educando(a) durante o processo de ensino/aprendizagem é reduzi-lo(a) enquanto agente do processo ou, em outras palavras, coisificá-lo(a).

Quando os(as) jovens estudantes afirmam ter seus próprios interesses, é importante que sejam respeitados, e a partir deles, o(a) educador(a) pode aprofundar as explicações e reflexões sobre os assuntos ou temas que são importantes de serem estudados, fazendo, também, que se tornem relevantes a eles(as). Assim, a partir de seus interesses, almeja-se despertar no(a) educando(a) a curiosidade por novos conhecimentos ou a busca por conhecimentos que possibilitarão compreendê-lo, compreendendo suas interfaces e nuances e que possuem significativa importância para a vida em sociedade.

Para Menegas (2018), a formação da postura crítica do(a) estudante depende tanto da apropriação do conhecimento já produzido como do processo de produção deste conhecimento. Dessa forma, a participação ativa do(a) estudante significa, ao longo do processo educacional, tornar-se sujeito de sua relação com o conhecimento e sua apropriação de forma reflexiva e crítica.

Sobre esse aspecto, os(as) participantes do grupo focal foram questionados(as) se, na percepção deles, as aulas de História estavam contribuindo para o desenvolvimento do senso críticos. E1, E2 e E11, de forma simplificada responderam que “não”. Concordando, E12 (2023) afirma que “do jeito que estava sendo, não”. Os (As) demais concordaram com a colocação dos(as) colegas, gesticulando e balançando a cabeça positivamente.

Ampliando essa premissa, E1 (2023) destaca que: “A aula de História tá meio robotizada”. Seguindo esse argumento, E12 (2023) complementa: “Ela só fala e o aluno escuta”.

Novamente as colocações dos(as) estudantes nos remetem a educação bancária de Freire, onde somente o(a) professor(a) é detentor(a) do conhecimento e deposita informações para seus(as) estudantes. Com base nos relatos dos estudantes, da maneira como tem sido

desenvolvida, percebemos que as aulas não tem oportunizado ao estudante construir seu conhecimento, tampouco estimulado o desenvolvimento do pensamento crítico. Essa premissa pode ser ratificada pela fala de E11 (2023): “Eu não lembro de nada das aulas de História, profe, sinceramente”.

Considerando a premissa posta, pode ser importante refletir acerca do que escreve Oliveira (2017, p. 5), que afirma:

Quando o ensino de História é apresentado com reflexão em sala de aula, a aprendizagem dos estudantes torna-se mais significativa, sendo capaz de romper com os padrões tradicionais da aprendizagem neutra, passiva e fragmentada, ainda presente em alguns contextos educacionais.

Nesse sentido, é necessário que o(a) professor(a) saiba trabalhar as competências e habilidade em seus(as) estudantes, principalmente as que concernem a criticidade, promovendo estímulos significativos, desenvolvendo pesquisas, buscando fomentar o diálogo e o debate em que os(as) jovens sejam vistos(as) como agentes ativos(as) de seus próprios conhecimentos.

Aprofundando o diálogo sobre o porquê o desenvolvimento do senso crítico não acontecia nas aulas de História, os(as) estudantes relataram: “Ela lê do Google. Falou, escutou, copiem no caderno o que tá no Google, e, cala a boca” (E2, 2023).

Essa fala corrobora com o que foi tematizado anteriormente e reflete a realidade do ensino tradicional ora praticado. É sabido que para ter entendimento de si e do mundo, a formação de sujeitos com capacidade de análise crítica é fundamental. Esse prisma, uma perspectiva educacional bancária, que apenas transmite as informações, sem levar em conta a realidade concreta dos(as) estudantes, não pode atingir, uma vez que tende a formar seres passivos, verdadeiros depósitos de conhecimentos dos outros (PEREIRA, 2015).

Quando nos propormos a escutar atentamente os(as) jovens estudantes, precisamos estar atentos(as) às entrelinhas do que é dito e do que é silenciado. Outras vezes é preciso entender o que o(a) estudante quer dizer, por exemplo na expressão, “é isso aí que falaram” (E10, 2023) e “não sei” (E5, E8 2023), quando questionados e instigados a dar a sua opinião.

Muito mais do que a aceitação da afirmação posta, essa expressão denota uma falta de criticidade, ou ainda uma influência velada. Aceitar o que falaram é deixar o outro pensar/refletir/analisar sobre determinado assunto. Isso pode ocorrer devido ao desconhecimento sobre o tema, ou pela incapacidade de fazer julgamentos e argumentar. No entanto, o fato de se permitir ou não saber como sair da condição de “ser pensado pelos outros” é uma condição preocupante, pois possui o potencial para manter os(as) jovens, principalmente

aqueles(as) pertencentes a classes sociais que são impedidas de acessar o acervo cultural da humanidade, em condições de vida desumanas e alienados.

Os (As) estudantes E4 e E9 interagiram durante o encontro do grupo focal somente fazendo gestos de sim ou não com a cabeça (DIÁRIO DE CAMPO). Os (As) estudantes E3, E6 e E7 não falaram nada no primeiro encontro dialógico do grupo focal, talvez por timidez, vergonha, ou por não saberem opinar, argumentar sobre os assuntos tratados (DIÁRIO DE CAMPO). O fato é que o silêncio também pode nos trazer algumas informações. Ao não querer se manifestar e concordar com as opiniões dos colegas, indiretamente, o(a) estudante demonstra falta de iniciativa e autonomia, características de um sujeito que não possui o senso crítico desenvolvido

Segundo Gustsack e Santos (2006), para estranhar a realidade social, desnaturalizar as relações sociais e assim demonstrar sua criticidade, os(as) estudantes precisam dizer a sua palavra, compreender-se como sujeito do processo de conhecimento e do próprio mundo, para que mais bem compreendido, possa ser intensamente vivido e transformado. No entanto, mesmo que o tema central desse estudo seja o ensino de História, é preciso entender que a problemática atravessa o currículo escolar de todos os componentes curriculares. Assim, analisar, mesmo de maneira menos alargada e aprofundada, algumas concepções sobre a educação levantadas pelos(as) estudantes do grupo focal, pode ser importante no contexto desse estudo.

5.1.5 Eixo Educação/discussões e debates e categorias

Diante do exposto, a educação permeou todas as categorias apresentadas, junto dela a necessidade de discussões e debates educacionais. O último eixo identificado remete a compreender como a educação escolar é entendida pelos(as) estudantes e realizada na prática. Dentro do eixo Educação/Discussões e debates, foram identificadas duas categorias (Quadro 6) que trazem preocupação e podem ser consideradas um alerta: escutar o professor/ficar quieto nas aulas; e o ensino é ruim.

Quadro 6: Eixo Educação/discussões e debate e categoria.

Eixo	Categorias
Educação/discussões e debates	Escutar o professor/ficar quieto nas aulas
	O ensino é ruim

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Como apresentado no referencial teórico, o papel da educação é a transformação social, a qual ocorre por meio da produção de conhecimento pelos sujeitos, pois os conhecimentos possibilitam novas formas de pensar e atuar no meio sociocultural. A educação, assim, é vista como um processo pelo qual os sujeitos conseguem compreender as distintas e diversas relações nos contextos que vivem e abre portas para criar condições para nele intervir.

A escola tem como premissa básica o ato de educar. É a instituição destinada a educar os sujeitos na sociedade, mas parece que na escola muitas contradições acontecem. Em uma das falas, E11 (2023) afirma: “A escola só manda a gente ficar quieto”. Nessa mesma linha, E1 (2023) complementa: “é o professor fala, a gente escuta e copia, e depois ele repete tudo de novo”.

Diante das falas, concordamos com Morin (2004), quando aponta que a escola contemporânea se abstém do papel, cada vez mais exigido pela sociedade, de construtora de subjetividades e prefere traçar metas academicistas alienadas do contexto, ignorando a crescente necessidade social de uma visão crítica responsável e a implicação dos processos de mudanças cada vez mais necessários.

O processo educacional escolar, como construtor da sociedade pode tomar diferentes caminhos dependendo das concepções de mundo que desenvolve. Guzzo (2009), analisa a realidade educacional atual a partir do compromisso social. Seguindo a linha de Paulo Freire, afirma a vocação ontológica do homem e o seu desenvolvimento necessariamente dialógico, ou seja, relacional diante do outro.

Apresenta-se assim como uma escola acrítica, silenciosa, apática, principalmente na sua capacidade de se reconhecer como potencial instrumento de transformação. Reproduz as relações de opressão das desigualdades sociais na relação professor(a) – estudantes e na classificação engessada dos(as) bons(as) (estudiosos(as), silenciosos(as), obedientes) e maus(às) (subversivos(as), desleixados(as), indisciplinados(as)) alunos(as) (GUZZO, 2009).

Em outro momento do diálogo sobre a educação escolar, E2 (2023) mostra sua decepção com a escola: “É copia e cola”, resume. Os (As) demais colegas concordam com essa afirmação, gesticulando afirmativamente com a cabeça. Quando questionados(as) sobre o debate em sala de aula E1 (2023) esclarece: “Não é que é assim, o debate não acontece, a gente tirou uma dúvida, aí ela vai lá e só repete o que ela falou antes e continua deixando sem a gente entender”.

Sabemos que a escola tradicional que pratica uma educação bancária, tem passado nesses últimos anos por duras críticas. Apesar disso, mantém resistência à mudança, pois se encontram em um constante dilema histórico entre manter sua ideologia capitalista ou acompanhar o desenrolar dos acontecimentos sociais (ARAGÃO, 2013).

Entretanto, de acordo com o autor, uma profunda transformação não é tão simples quanto pode parecer nos estudos teóricos, é necessária uma mudança radical. Dessa forma, não nos limitamos ao questionamento à simples prática pedagógica, mas sim essencialmente à base, aos objetivos da educação, à uma nova concepção de saber, de política e de compromisso social.

Como um ato subversivo, a educação toma para si o compromisso de promover as mudanças necessárias. Um processo educativo não alienador, mas libertador do sujeito. Libertador no sentido freiriano, diz respeito ao sujeito capaz de compreender o contexto em que vive e que, sendo ativo e crítico, considera a responsabilidade de suas ações e, portanto, é capaz de tomar decisões de maneira consciente (FREIRE, 2018).

Dentro do contexto da educação, dialogando sobre a qualidade da educação ofertada no Ensino Médio, os(as) estudantes relataram que: “É horrível” (E11, 2023), “Muito ruim” (E1, 2023). Na análise dos(as) estudantes citados(as), o Ensino Médio ofertado “apresenta muitas deficiências e fragilidades, não os prepara para a vida nem para o mundo do trabalho” (DIÁRIO DE CAMPO, 2023). Retornando ao aspecto da utilidade dos conteúdos¹⁸ estudados, E10 (2023) avalia que muitos conteúdos “não são úteis pra nada”, ao passo que, conforme anotações do diário de campo, na opinião dos(as) estudantes, “outros que deveriam ser ensinados, não o são”. Sobre esse aspecto E5 (2023) esclarece: “Ninguém ensina educação financeira, por exemplo”.

Sobre a iminente diminuição da carga horária das ciências humanas, os(as) jovens acreditam que prejudicará ainda mais a qualidade do Ensino Médio: “Vai piorar ainda mais” (E12, 2023). Os(As) estudantes consideram que os componentes curriculares das ciências Humanas, são importantes para sua formação integral e sua drástica diminuição deixará lacunas nessa formação, além disso preocupa o fato da fraca preparação para o ENEM e vestibulares, pela falta de conteúdos que possivelmente farão parte dessas provas (DIÁRIO DE CAMPO).

O Ensino Médio sempre foi palco de constantes debates e críticas. Cury (1998) afirmava que o nosso Ensino Médio refletia a “realidade perversa” da sociedade brasileira, caracterizado como dual, elitista e seletivo, sem destinação social e reconhecido como nível de ensino esquecido, por isso “médio”, ou em segundo plano, secundário, local de reprodução e discriminação.

Castro (2009), constata que o Ensino Médio continua sendo ponto de encontro das muitas contradições. Passa a receber uma diversidade crescente de alunos(as) e não sabe o que fazer com eles(as), com funções demais, tornando-se um nível em crise permanente. Concordamos com esse autor quando aponta que os principais problemas do Ensino Médio

¹⁸ Tratamos desse aspecto no Eixo Componente curricular de História na página 55.

advêm da falta de qualidade do ensino fundamental, o que faz com que os(as) alunos(as) cheguem ao secundário com graves deficiências de aprendizagem, além da tradição de currículos extensos, com muitas disciplinas para os(as) alunos(as) aprenderem e pouco tempo de aula, além de um ensino descontextualizado da vida real e profissional dos(as) alunos(as).

Além disso, temos a multiplicidade de objetivos do Ensino Médio, que engloba desde sua perspectiva formativa, possibilitando a formação integral do(a) jovem como um(a) cidadão(ã) crítico(a) e participativo(a), até a sua preparação para o trabalho e garantia do ingresso no ensino superior (MESQUITA; LELIS, 2015).

A percepção de que o Ensino Médio não está atingindo todos os seus objetivos está na reconhecida condição de trabalhador(a) oprimido(a) de E2 (2023), que afirma: “Ninguém quer que a gente cresça, a gente foi feito para trabalhar pros outros.” Diante desse cenário, torna-se necessário repensar o sentido da educação escolar e do ensino oferecidos no Ensino Médio. O ensino praticado não liberta, não conscientiza e não emancipa os(as) estudantes, que tem sua esperança esvaziada e, porque não, boa parte do seu destino traçado ao nascer.

6 PRODUTO EDUCACIONAL

A pesquisa que aqui se desenvolveu, tratou dentre outros aspectos, da metodologia do ensino de História, com destaque para o uso do livro didático no Ensino Médio. Inclusive, seu principal objetivo foi investigar e analisar a percepção que os(as) estudantes do terceiro ano do Ensino Médio noturno possuem acerca das estratégias didático-pedagógicas/metodológicas desenvolvidas para o ensino de História e, dentre elas, a utilização do livro didático. Desse modo, destaca-se que o objetivo supracitado se constitui no pano de fundo para a elaboração do produto educacional (APÊNDICE B) vinculado a este trabalho. A criação do produto educacional é uma exigência do Programa de Pós-Graduação Profissional, para que os conhecimentos produzidos nesse programa sejam aplicados, podendo ainda esse produto ser replicado em contextos reais (FREITAS, 2021).

Para Freitas (2021, p. 12-13) um produto educacional é...

[...] qualquer instrumento ou objeto que possa servir como recurso para que, mediante sua manipulação, observação ou leitura se ofereçam oportunidades para aprender algo, ou seu uso interfere no desenvolvimento de alguma função de ensino. [...] instrumentos e meios que fornecem critérios para colaborar para tomadas de decisão tanto no planejamento quanto na intervenção direta no processo de ensino.

O produto educacional é o resultado de um processo criativo gerado a partir da pesquisa, visando responder a uma pergunta ou a um problema¹⁹ (BRASIL, 2019). Refletindo sobre essa definição, o produto educacional proposto a partir da análise dos dados dessa pesquisa, parte de uma pergunta central: Quais as possibilidades de utilização do livro didático a fim de potencializar o desenvolvimento do senso crítico dos(as) estudantes no ensino de História?

Em resposta, o produto educacional elaborado propõe uma prática pedagógica em formato de oficina temática. Essa oficina busca diversificar a maneira como o ensino de História é desenvolvido, apresentando uma proposta pedagógica que engaje os(as) estudantes na pesquisa e potencialize o desenvolvimento do senso crítico. Como aponta a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL 2017, p. 17) é preciso:

Selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.;

Conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens;

¹⁹ Definição apresentada no Documento de Área-Ensino (BRASIL, 2019).

Selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender.

O Produto Educacional, ora apresentado, busca pensar no livro didático por um outro viés, podendo ser utilizado, analisado e interpretado como um documento histórico, por meio de uma proposta pedagógica denominada oficinas temáticas.

Como explicado na metodologia dessa dissertação, a Oficina Temática de livros didáticos ocorrerá nos períodos das aulas de História, e sua duração dependerá da quantidade de material encontrado para análise, podendo estender-se por mais de uma aula.

Os (As) estudantes serão convidados(as) a conhecer o acervo da escola onde são guardados os livros didáticos antigos. Nesse espaço serão selecionados por eles livros de diferentes autores e anos, que contenham o assunto/conteúdo previamente definido pelo(a) professor(a). Em nosso caso, utilizamos como exemplo o tema Ditadura Civil Militar no Brasil, mas, a critério do(a) professor(a), considerando as necessidades educativas da turma e série em questão, poderia ser outro conteúdo.

Após selecionados, os livros didáticos serão levados para a sala de aula onde acontecerá a análise do conteúdo que trata do tema selecionado. Essa análise será realizada pelos(as) estudantes, que poderão observar e discutir as rupturas e permanências das narrativas históricas sobre o assunto determinado. Nesse momento da oficina os(as) estudantes poderão fazer anotações, recortes e destaques sobre o tema.

Observando e analisando as narrativas presente nos diferentes livros didáticos, espera-se que o(a) estudante entenda a História como uma construção no tempo, contemplando mudanças (ou permanências) de conceitos e de narrativas. O resultado dessa análise poderá ser apresentado pelos(as) estudantes em exposição oral.

Nesse movimento de reflexão, questionamentos, debates e análises, é importante estimular o desenvolvimento do senso crítico nos(as) estudantes por meio da elaboração de perguntas que estimulem a reflexão e que potencializem uma ressignificação dos conceitos explicitados, considerando, ao mesmo tempo, sua temporalidade e atualidade.

A opção pela elaboração de um produto fundamentado na metodologia de oficinas temáticas, ocorreu pelo fato de que elas procuram tratar os conhecimentos de forma interrelacionada e contextualizada, envolvendo os(as) estudantes em um processo ativo na construção de seu próprio conhecimento (MARCONDES, 2008).

Paviani e Fontana (2009), definem a oficina como uma proposta de construção de conhecimento, com destaque na ação, mas sem esquecer da base teórica. Assim, a oficina propicia a vivência de momentos concretos e significativos, tendo como objetivos pedagógicos

o sentir, o pensar e o agir. Dessa maneira, a metodologia da oficina modifica o cerne da educação tradicional (cognição), incorporando a reflexão e a ação, “[...] numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva” (PAVIANI; FONTANA, 2009, P. 78).

As autoras complementam:

O professor ou coordenador da oficina não ensina o que sabe, mas vai oportunizar o que os participantes necessitam saber, sendo, portanto, uma abordagem centrada no aprendiz e na aprendizagem e não no professor. Desse modo, a construção de saberes e as ações relacionadas decorrem, principalmente, do conhecimento prévio, das habilidades, dos interesses, das necessidades, dos valores e julgamentos dos participantes (PAVIANI; FONTANA, 2009, p. 79).

Diante do exposto, pretende-se com a realização das oficinas temáticas, oportunizar aos(as) estudantes uma nova concepção da utilização dos livros didáticos de História, a fim de levá-los(as) a um processo de reflexão mais densa sobre diferentes e diversos assuntos do componente curricular de História, com a principal intencionalidade de contribuir com o desenvolvimento do seu senso crítico.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo central investigar e analisar qual a percepção dos(as) estudantes do terceiro ano noturno do Ensino Médio referente as estratégias didático pedagógicas e dentre elas, a utilização do livro didático no ensino de História. Tendo como objetivos específicos, compreender as opiniões dos(as) estudantes acerca da utilização do livro didático; o que entendem por senso crítico e como o livro didático poderia contribuir com uma formação que potencializa o desenvolvimento de sua criticidade

Diante disso, buscamos os referencias teóricos que serviram de base para discutir essas temáticas, iniciamos apresentando algumas concepções da Educação e do ensino na contemporaneidade, perpassando pelos conceitos que nortearam a pesquisa: Educação libertadora, de criticidade e emancipação de Paulo Freire. Nesse percurso, discutimos a função social da escola, dentro dela o Ensino Médio, o(a) jovem como protagonista e as diversidades juvenis. Adentramos no ensino de História no Ensino Médio e debatemos o livro didático como metodologia pedagógica, e ainda discutimos a importância do desenvolvimento do senso crítico dos(as) estudantes e o papel dos(as) professores(as) nesse contexto.

Esse movimento demonstrou que a Educação segue sendo o principal caminho para a tão desejada transformação social. Transformação que começa por cada jovem estudante, que através da educação emancipatória e cidadã poderá transformar a sua realidade. Assim, concordamos com Freire (2008), a educação não muda o mundo, a educação muda as pessoas, as pessoas é que mudam o mundo.

As respostas dos(as) jovens estudantes participantes dos encontros dialógicos (grupo focal) e analisadas na pesquisa demonstram que é importante repensar a forma como o ensino de História tem sido desenvolvido no Ensino Médio.

Os dados revelam que, os(as) estudantes consideram o componente curricular de História importante para suas vidas, principalmente quando vêm relação entre o conteúdo e sua realidade. Apontam que, a “utilidade” do assunto, o perfil do(a) professor(a) e a metodologia escolhida por eles(as), são fatores que determinam o interesse pela História.

As metodologias de ensino foram um ponto destacado nas falas dos(as) estudantes, demonstraram a preferência pelas mais dinâmicas e interativas, como os jogos eletrônicos pedagógicos em formato de quiz e a pesquisa quando realizada em horário de aula, pois o tempo de estudo em casa para esses(as) estudantes do ensino Médio noturno é escasso, devido ao fato de serem trabalhadores(as) de tempo integral.

Quanto a percepção sobre o livro didático é de que o uso desse material pedagógico não contribui com o desenvolvimento do senso crítico, desaprovando essa metodologia no ensino de História. Como observado nos dados da pesquisa, o uso do livro didático era uma prática rotineira antes da pandemia do Covid-19, diminuído com a retomada das aulas presenciais. Sobre as formas de uso, foram relatadas a prática de copiar partes dos textos, responder as questões e resumir os capítulos. Consideram essa forma de utilizar o livro “chata”, que não desenvolvem sua criticidade.

Referente a educação e o ensino atual indicam que poderia ser melhor, se estivessem pautados no diálogo e em propostas dinâmicas e interativas, fato esse que não ocorre nas aulas de História. Preocupam-se com a diminuição dos períodos das ciências humanas na reforma do ensino Médio e a fraca preparação para o ENEM e vestibulares.

Analisando os dados da pesquisa, percebemos o quanto esses(as) jovens estão cansados(as) de um ensino tradicional, com metodologias tradicionais que não os(as) instiga a pensar, a refletir, e não desenvolve sua criticidade. Ouvindo atentamente esses(as) jovens, percebemos a fragilidade do senso crítico, quando o ensino repete os mesmos conteúdos e os(as) professores utilizam os mesmos métodos, ano após ano.

Ensinar História é fazer com que os(as) estudantes(as) construam o próprio ponto de vista. Os acontecimentos históricos não devem ser estudados isoladamente, pois o processo histórico é dinâmico e não estático. É necessário ensinar aos(as) estudantes a ação do pensar/refletir historicamente, seja em sociedade ou em sua própria existência.

Ensinar o(a) estudante a pesquisar, a confrontar diferentes versões históricas, a refletir suas vivências e sua realidade, seja por meio de diferentes projetos da escola, oficinas ou na própria sala de aula, na educação libertadora que busca produzir conhecimento significativo e transformador.

Somos seres inacabados, nos lembra Freire (2018), e como tal estamos em constante formação. Como educadores(as), professores(as)/pesquisadores(as), sonhamos e acreditamos que podemos fazer a diferença em nossas escolas, em nossa sociedade, começando com a relação com o outro, com nossos(as) estudantes, pela maneira que enfocamos e ressignificamos os conteúdos, pelas pesquisas que realizamos, quando assumimos o compromisso de uma práxis pedagogia crítica-reflexiva.

Podemos começar a fazer a diferença em cada aula, com os(as) jovens estudantes que conosco participam do processo de ensino-aprendizagem, fazendo-os(as) refletir sobre os temas, preparando aulas cativantes, incentivando a pesquisa, o diálogo e a participação ativa.

Sofremos, nesse tempo atual, com a desvalorização da atividade docente e percebemos a importância de um movimento que reafirme o trabalho do(a) professor(a), não aquele tradicional preso à reprodução de conteúdo, mas um(a) profissional que ouse, que sonhe e crie o ambiente necessário para a manifestação das potencialidades de cada estudante (PEREIRA, 2015).

Certamente, estudar o passado não é aceitar tudo que os livros didáticos nos apresentam sobre a História, mas sim, é sabermos analisar os fatos ocorridos sob diferentes óticas. Nessa perspectiva, como produto educacional, propomos uma oficina temática de livros didáticos, que pretende proporcionar ao estudante a análise desse material considerando-o um objeto histórico, elaborado, pensado e construído no seu tempo presente e passível de reinterpretação.

Com esse processo didático-pedagógico procura-se contribuir com o desenvolvimento do senso crítico dos(as) estudantes, um dos objetivos estabelecidos para o Ensino Médio e para o Ensino de História.

Trazer a pesquisa para a sala de aula ressignificando um material familiar e de fácil acesso, como é caso do livro didático de História, é uma proposta metodológica que busca discutir/analisar e refletir sobre as mudanças através do tempo.

O tempo histórico não é linear, mas sim, descontínuo e múltiplo. É o tempo das atividades humanas, não o tempo cronológico, possui vários ritmos e várias durações. Falar dele significa falar de permanências e mudanças, de diferenças e semelhanças. Refletir e analisar esses movimentos é uma maneira de potencializar o desenvolvimento da criticidade nos(as) estudantes.

A curiosidade, o diálogo e a reflexão são elementos fundamentais de uma proposta pedagógica que tenha como horizonte o desenvolvimento da criticidade dos(as) estudantes. É preciso desenvolver uma prática educativa significativa e com potencialidade para evocar o senso crítico desses(as) jovens, que devem ser protagonistas de suas histórias, agentes históricos e cidadãos(ãs) do mundo, com sua individualidade, realidade e desafios a enfrentar, mas repletos(as) de possibilidades e esperança, proporcionados, mesmo com limitações, pela produção de conhecimentos escolares.

Diante do exposto, nessa pesquisa, foi possível identificar novos (tecnologias educacionais) e velhos (educação bancária) desafios na e para a educação escolar, porém sem negar seu aspecto transformador.

É importante retomar, ao finalizar esse percurso, a indagação problematizadora que intitula essa dissertação: Para onde vai o ensino de História? Além dessa, podem-se referir

outras questões, a saber: Que caminhos seguirá o ensino de História, um caminho problematizador e reflexivo, ou um caminho tradicional e acrítico? A resposta dependerá das variantes que permeiam o ensino de História, como as escolhas metodológicas de cada professor(a).

Quanto a possível redução da carga horária do componente curricular de História (visto que a nova proposta ainda não foi discutida e aprovada no Congresso Nacional), a discussão necessária é: quais são os motivos por trás dessa mudança? Por que algumas áreas do conhecimento são tratadas como mais relevantes, se um dos objetivos do novo ensino Médio é a formação integral dos(as) jovens estudantes? A quem pode interessar diminuir o espaço de reflexão que a área de Ciências Humanas pode oferecer no Ensino Médio?

Como apontado, com os questionamentos elencados, as discussões não se encerram aqui. Além desses, obviamente, outros embates surgirão. Um trabalho de pesquisa é sempre uma resposta momentânea e provisória a uma problemática e, sabemos que na Educação e no Ensino, muitas são as pautas a serem discutidas. Por isso, seguimos...

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- ARAGÃO, Wilson Honorato et al. **Políticas públicas de educação no Brasil: fracasso escolar, culpabilização dos alunos**. Dossiê “Inclusão e diversidade, exclusão, formação de professores” v. 21, n. esp. 2, nov./2013.
- ARENDT, Hannah. **A crise na educação. Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972, p. 221-247. 1ª edição (Between past and future): 1961.
- AU, Wayne. Lutando com o texto: contextualizar e recontextualizar a pedagogia crítica de Freire. In: APPLE, Michael W; AU, Wayne; GANDIN, Luís A. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- BAGNARA, Ivan Carlos.; BOSCATTO, Juliano Daniel. **Educação Física no Ensino Médio Integrado: especificidade, currículo e ensino (uma proposição fundamentada na multidimensionalidade dos conhecimentos)**. Ijuí: Editora Unijuí, 2022.
- BAGNARA, Ivan Carlos; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Educação física escolar: política, currículo e didática**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2019.
- BARBOZA, E.; SILVA, A. **A evolução tecnológica dos jogos eletrônicos: do videogame para o newsgame**. In: 5º Simpósio Internacional de Ciberjornalismo, 2014. Campo Grande. Anais Campo Grande, 2014. Disponível em: <http://www.ciberjor.ufms.br/ciberjor5/files/2014/07/eduardo.pdf>>. Acesso em: 15 de outubro 2023.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Almedina Brasil, 2016.
- BARROS, Aline Fabiana. **O uso das tecnologias na educação como ferramenta de aprendizado**. Rio de Janeiro, UFRJ, 2018.
- BASSO, Itacy Salgado. **Sentido e significado do trabalho docente**. Cad. CEDES 19 (44) Abril 1998. Disponível em : <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100003>. Acesso em 10 de outubro de 2023.
- BERTOLDO, Edna. **A Dualidade Estrutural na Reforma do Ensino Médio**. Gesto debate. v. 06, 2019.
- BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na Sala de Aula – Conceitos, Práticas e Propostas**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2004. pg. 37-48.
- BIANCHESSI, Cleber. (Org) **Fazer e pensar a educação e o ensino: múltiplas abordagens** - 1.ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2023.

BITTENCOURT, Circe M.F. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **“O bom livro didático é aquele usado por um bom professor”**. In: Gente que Educa, Nova Escola, Ed. 269, fev. 2014.

_____. **Livros e Materiais Didáticos**. In: BITTENCOURT, C.M.F. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BOSCHI, Caio. **Por que estudar História?** Revista Vida de Ensino Relação presente e passado: experiência de um Projeto de Intervenção Didática em turmas do Ensino Fundamental em uma escola de Caxambu do Sul – SC. 2020.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (org.). 9 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Documento de Área – Ensino**. Brasília, 2019.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/censo-da-educacao-basica-2022-notas-estatisticas>. Acesso em: 20 de junho de 2023.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23. dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília 2013.

BRASIL. **Ministério da Educação. Programa nacional do livro didático – PNLD**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>>. Acesso em: 11 março. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação. Novo ensino Médio**. <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>>. Acesso em: 12 março. 2022.

BRUTTI, Tiago Anderson. **A educação republicana em Condorcet**. 2014. 128 f. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2014.

BUCKINGHAM, David. **Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização**. Revista Educação Real. Porto Alegre, v. 35, n. 3, set./dez., 2008. p. 37-58. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 15 de outubro de 2023.

CAIMI, Flávia Eloisa. Escolhas e usos do livro didático de História: o que dizem os professores. In.: **Ensino de história: desafios contemporâneos**. (org). Vera Lucia Maciel Barroso. (et al.) Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010

CALLAI, Helena Copetti. **O livro didático no contexto dos processos de avaliação**. In: Revista OKARA: Geografia em debate, João Pessoa: v. 10, n. 2, p. 273-290, 2008.

CANÁRIO, Rui. **A escola: das “promessas” às “incertezas”**. In: Educação Unissinos. v. 12, n. 2. 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Currículo sem fronteiras, v1. N2, RJ. Julho/Dezembro 2011.

CARRAHER, David Willian. **Senso crítico: do dia-a-dia às ciências humanas**. Campinas/ SP. Pioneira. 9 ed. 2011.

CASTANHO, Michele E. A criatividade na sala de aula universitária. In: Veiga, I. P. A. Castanho, M. E. L. M. (Orgs.) **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2006. p. 75-90.

CASTILHO, Maria Augusta; SILVA, André Luiz. **O ensino de história e a produção do conhecimento**. Multitemas, Campo Grande, MS, n. 44, p. 43-56, jul./dez. 2013.

CASTRO, Cláudio Moura. Desventuras do Ensino Médio e seus desencontros com o profissionalizante. In: VELOSO, F. et al. (orgs.). **Educação básica no Brasil**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 145-69.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHOPPIN, Allan. **História dos livros e das edições didáticas: Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004.

COSTA, Marcella Albaine Farias da. **Ensino de História e tecnologias digitais**. Trabalhando com oficinas pedagógicas. Revista História Hoje, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 247-264, dez/2015.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. Salvador/BA. Fundação Odebrecht, 1999.

CREI – Centro de Referência em Educação Integral. **Conceito de Educação Integral**. Disponível em <https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/>. Acesso em: 20 de junho 2022.

CUNHA, Rogério. **Por que História e Geografia fazem diferença na formação crítica dos alunos**. Colégio Positivo, 2021. Disponível em <https://g1.globo.com/pr/parana/especial-publicitario/colégio-positivo/para-um-futuro-positivo/noticia/2021/09/30/por-que-historia-e-geografia-fazem-diferenca-na-formacao-critica-dos-alunos.ghtml>. Acesso em 02 de setembro de 2023.

CURY, Carlos Roberto. **O Ensino Médio no Brasil: histórico e perspectivas. Educação em Revista**, Belo Horizonte. n. 27, p. 73-84, 1998.

DAL ROSSO, Sadi. **Mais trabalho! A intensificação do labor na sociedade contemporânea**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

DANNEMANN, Ângela. **Estudo revela motivos para o desinteresse de estudantes pelo ensino médio**. Correio Brasiliense. 2013. Disponível em: https://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacaobasica/2013/06/25/ensino_educacaobasica_interna,373237/e-studo-revela-motivos-para-o-desinteresse-de-estudantes-pelo-ensino-medio.shtml . Acesso em 15 de outubro de 2023.

DAYRELL, Juarez. **A música entra em cena: socialização da juventude**. Belo Horizonte/MG: Editora UFMG, 2005.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DhESC BRASIL. **Relatório Nacional para o Direito Humano à educação**. São Paulo. <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2009/06/sergiohaddad.pdf>. Acesso em 20 março 2023.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DOMINGUES, Joelza Ester. **Dicas para criar aulas no power point**. Blog: Ensinar História. Disponível em: <https://ensinarhistoria.com.br/12-dicas-criacao-aula-power-point/> Acesso em: 19 de outubro de 2023.

FIALHO, Nadia Hage; HETKOWSKI, Tânia Maria. **Mestrados Profissionais em Educação: novas perspectivas da pós-graduação no cenário brasileiro**. Educar em Revista, Curitiba, p. 19-34, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/7Fw3HtVgNXg5TZcGgYzGfPH/?lang=pt>. Acesso em 23 de outubro de 2021.

FIORIN, José Luís. **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade em torno de Bakhtin**. Belo Horizonte: UFC, 1997.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANÇA, Cyntia Simioni; SIMON Cristiano Biazzo. **Como conciliar ensino de História e novas tecnologias?** Dissertação de Mestrado em História Social - Universidade Estadual de Londrina/PR. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2018.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora. UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora. 10 ed. UNESP, 2008.

_____. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Rony. **Produtos educacionais na área de ensino da capes: o que há além da forma?** Educação Profissional e Tecnológica em Revista, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 5-20, 2021. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1229>. Acesso em: 30 de outubro de 2023.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados.** 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

_____. **Caminhos da História Ensinada.** 4ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. **História e Ensino de História.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FREITAG, Bárbara. **O Livro didático em questão.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

GADOTTI, Moacir. “A Voz do Biógrafo Brasileiro: A Prática à Altura do Sonho”. In: GADOTTI, Moacir. (org.). **Paulo Freire: Uma Bibliografia.** São Paulo: Cortes, 1996, p. 69-116.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, MARTIN W. **Pesquisa qualitativa com texto, imagens e som: um manual prático.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GATTI, Bernardete Angelina. **O grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livros Editora, 2012.

GEE, James Paul. **Bons Videogames e boa aprendizagem.** Florianópolis: Perspectiva, v. 27, n. 1, 2014.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. 4. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GRAMSCI, Antônio. **Introdução ao estudo da filosofia**. A filosofia de Benedetto Croce. 1999. Civilização Brasileira.

GUSTSACK, Felipe; SANTOS, Vitor. **Linguagem em Freire: uma poética do ser**. Espaço Pedagógico. Passo Fundo, v. 13, n. 1, jan/jun 2006.

GUZZO, Raquel S.L., LACERDA J., Fernando (orgs). **Psicologia Social para América Latina: o resgate da psicologia da libertação**. Campinas, SP. Ed. Alínea, 2009.

HARGREAVES, Andy. **Professor, cultura e pós modernidade**. Morata, Barcelona, 2005.

HENZ, Celso Ilgo. **Dialogus: círculos dialógicos, humanização e auto transformação de professores**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

HERNANDES, Paulo Romualdo. **A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar**. *Educação*, Santa Maria, v. 44, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/34731> Acesso em: 06 de maio de 2023.

HOLLANDA, Guy de. **Um quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino secundário brasileiro (1931-1956)**. Rio de Janeiro: INEP/CBPE 10 ed.1997.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**, 2022. Brasília: MEC, 2022.

KARNAL, Leandro. **História em sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

LE MOS, Ligia Maria Prezia. **Nuvem de tags como ferramenta de análise de conteúdo: uma experiência com as cenas estendidas da telenova Passione na internet**. *Lumina*, v.10, n.1, 2016.

LENT, Roberto. (2010). **Cem bilhões de neurônios?: conceitos fundamentais de neurociência** (2 ed.). São Paulo: Atheneu.

LESSA, Shara Cristina Ferreira. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 3. ed. IJUI: Ed. Unijuí, 2012.

LIBANEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 de abril de 2023.

_____. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática.** 6 ed. São Paulo, Heccus editora. 2018.

LIPMAN, Matthew. **O pensar na educação. Petrópolis.** Vozes. 1995

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARCONDES, Maria Eunice Ribeiro. **Proposições metodológicas para o ensino de química: oficinas temáticas para a aprendizagem da ciência e o desenvolvimento da cidadania.** Revista Em Extensão, Uberlândia, v. 7, p. 67-77, 2008.

MARQUES, Ronualdo; FRAGUS, Talita. **A formação do senso crítico no processo de ensino e aprendizagem como forma de superação do senso comum.** Research, Society and Development. V 10 n.7 ISSN 2525-3409. DOI: <Http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i.16655>. Acesso em 15 de outubro/2023.

MATHIAS, Carlos Eduardo. **O ensino de História no Brasil: Contextualização e abordagem historiográfica.** Revista História Unisinos: ISSN: 2236-1782. v. 15 n. 1 (2011): Janeiro/Abril.

MEINERZ, Carla Beatriz. Ensino de História: A relação pedagógica presente em nossas práticas. In: BARROSO, Vera Maria Maciel et. al. (orgs). **Ensino de História, Desafios contemporâneos.** Porto Alegre: ANPUH/RS; EST, Exclamação!, 2010. p. 203-212.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do Eu: Mudança de si em uma sociedade global.** Petrópolis, RJ, Vozes, 2002.

_____. **Juventude e contemporaneidade.** Revista Brasileira de Educação. São Paulo, ANPED, Nº 5, mai/jun/julh. 1997.

MENEGAS, Rômulo. **Programa escola sem Partido: tentativas de controle da ação dos professores.** Dissertação de Mestrado – PPGPE, UFFS. 2018.

MESQUITA, Silvana Soares de; LELIS, Isabel Alice Oswaldo Monteiro. **Cenários do ensino Médio no Brasil. Ensaio.** Rio de Janeiro, v.23, n. 89, p. 821-842, out./dez. 2015. Acesso em: 20 de outubro/2023.

MOREIRA, Carlos Eduardo. Criticidade. IN: REDIN, E.; STRECK, D.R.; ZITKOSKI, J.J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MORIN, Edgar. **Diálogo sobre o conhecimento.** São Paulo: Cortez, 2004.

- MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni. **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul. dez. 2014.
- MORETTI, Francielie. **O Estágio Supervisionado em História: Limites e Possibilidades na atuação docente do acadêmico de História**. Uniamérica: Anais do IV Congresso Internacional de Educação, VII Semana Acadêmica do Curso de Pedagogia da Uniamérica: 2013
- MORETTO, P. Samira; SCHMITT M. Anderson. **Relação presente e passado: experiência de um Projeto de Intervenção Didática em turmas do Ensino Fundamental em uma escola de Caxambu do Sul – SC**. Revista Vida de Ensino. Chapecó. 2017.
- MUNAKATA, Kazumi. **O livro didático como mercadoria**. Pro-Posições, Campinas, SP, v. 23, n. 3, p. 51–66, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642828>. Acesso em: 12 de março 2021.
- MUNHOZ, Sidnei. Para que serve a história ensinada nas escola?. In: Silva, Marcos A. (Org.). **Repensando a história**. São Paulo: Marco Zero, 1982, p. 65-68.
- MYNAIO Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social. Teoria, método e criatividade**. 21ª ed. Editora Vozes Petrópolis, Rio de Janeiro.
- NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009. 285p.
- NOBRE, Francisco Edileudo; SULZART, Silvano. **O papel social da escola**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, Ed. 08, Vol. 03, pp. 103-115, Agosto de 2018. ISSN:2448-0959.
- OLIVEIRA. Ana Amélia Rodrigues. **O youtube no Ensino de História: reflexões sobre uma experiência de pesquisa**. Revista Historiar | Vol. 14| Nº. 26| Jan./Jun.de 2022.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade de; VIEIRA, Lívya Fraga. Condições de Trabalho Docente: uma análise a partir de dados de sete estados brasileiros. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade de; VIEIRA, Lívya Fraga (Orgs). **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.
- OLIVEIRA, Vitor Lins. **O Ensino De História No Contexto Do Novo Ensino Médio**. Conedu. VII Congresso Nacional de Educação. 2021.
- PALUDO. Conceição. **Educação Popular como resistência e emancipação humana**. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio-ago, 2015.

PAULI, Graciela Regina Gritti. **A contribuição da Geografia, na Educação Básica, na construção da cidadania: uma análise a partir do território**. Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Chapecó 2019.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli.; FONTANA, Niura Maria. **Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência**. *Conjectura*, v. 14, n. 2, 2009.

PELLEGRINI, Marco; et al. **Vontade de Saber História**. Coleção Vontade de Saber História, 1º Edição. Editora FTD. São Paulo: 2009

PEREIRA, Thiago Ingrassia. **A atualidade do pensamento pedagógico de Paulo Freire**. Porto Alegre: Cirkula, 2018.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 1999.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma história prazerosa e consequente. IN: Karnal, L. **História em sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **História da Cidadania**. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

PONCIANO, Jéssica Kurak; CASTANGE, Ronaldo Desiderio; LIMA, Márcia Regina Canhoto de; LIMA, José Milton de. **A "Base Nacional Comum Curricular" e a lei nº 13.415/2017: Educação dos jovens brasileiros de volta aos “anos de chumbo”**. *Educação*, Santa Maria, v. 44, 2019. Disponível <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/35824> Acesso em: 06 de maio de 2023.

RATHS, Louis E. Arnold. **Ensinar a pensar**. 2. ed., São Paulo: EPU, 1977.

RIBEIRO JÚNIOR. Halferd Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi (org). **Ensino de História e Currículo**. São Paulo: Paco Editorial, 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ-GÓMEZ, Angel. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SARTORI, Jeronimo. PEREIRA, Thiago Ingrassia (org). **Construção do conhecimento no mestrado profissional em Educação**. Porto Alegre: Cirkula, 2019.

SCHAFFER, Neiva Otero. O livro didático e o desempenho pedagógico: anotações de apoio à escolha do livro texto. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; SCHAFFER, Neiva Otero; KAERCHER, Nestor André (Org.).

Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. 5. ed. Porto Alegre: UFRGS, Associação dos Geógrafos Brasileiros-Seção Porto Alegre, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História. In: KUENZER, Acacia Zeneida (org). **Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** 6ª ed – São Paulo: Cortez, 2009

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. **A Formação Cidadã no Ensino Médio.** São Paulo: Cortez, 2012.

SILVEIRA, R.D. XXVIII Simpósio Nacional de História. **História do Tempo presente e livro didático: os sujeitos da Ditadura Militar nos livros didáticos de História.** Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1434405376_ARQUIVO_trabalhoanpuhdefinitivo.pdf>. Acesso em: 13 março 2021.

SPÓSITO, Marília Pontes. **Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação.** In: Revista Brasileira de Educação. São Paulo, ANPED, Nº 13 jan/fev/mar. 2000.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado: resumo executivo Educação.** Nº 1 – Maio de 2011. ISSN 2236-2843. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192271>. Acesso em: 02 de maio de 2023.

VICENTINI Dayanne; VERÁSTEGUI, Rosa de Lurdes. **A pedagogia crítica no Brasil: a perspectiva de Paulo Freire.** 2019. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/ARTIGO/PERSPECTIVAS%20FILOSOFICAS/A%20PEDAGOGIA%20CRITICA%20NO%20BRASIL%20A%20PERSPECTIVA%20DE%20PAULO%20FREIRE.pdf>. Acesso em: 02 de maio de 2023.

ZANK, Debora Cristine Trindade. **Base Nacional Comum Curricular e o “Novo Ensino Médio: análise a partir dos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica.** Dissertação de Mestrado em Ensino. 2020. 147 f. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Foz do Iguaçu, 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro do grupo focal.

Bloco 1: Conversa inicial. Apresentação dos(as) estudantes participantes do grupo focal e da pesquisadora. Explicação sobre o tema da pesquisa.

Bloco 2: Questões a serem debatidas no grupo focal.

- 1) Como é o interesse de vocês pelas aulas de história?
- 2) Como foram desenvolvidas a maioria das aulas de história ao longo desse ano? E quais foram as metodologias mais utilizadas?
- 3) Vocês utilizaram o livro didático nesse componente curricular? Em caso de resposta afirmativa, como ele foi utilizado e com que frequência?
- 4) O que vocês entendem por senso crítico?
- 5) Na sua opinião, as aulas de história podem contribuir para o desenvolvimento do seu senso crítico? Explique.
- 6) E quanto ao uso do livro didático, você percebeu que contribui ou não com o desenvolvimento de seu senso crítico?
- 7) Vocês como estudantes concluintes do ensino médio, acreditam que o uso do livro didático foi a melhor metodologia para desenvolver o seu senso crítico? Explique.

Bloco 3: Considerações finais, agradecimentos e possíveis complementações.

APÊNDICE B – Produto Educacional

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO



OFICINA TEMÁTICA DE LIVROS DIDÁTICOS

AUTORA: VALÉRIA TORTELLI
ORIENTADOR: DR. IVAN CARLOS BAGNARA



Produto educacional elaborado para o Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim – como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof^o Dr. Ivan Carlos Bagnara
Linha de Pesquisa: Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional

Erechim - 2023

O exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, contra quê, o contra quem, são exigências fundamentais de uma educação democrática a altura dos desafios do nosso tempo.
(Paulo Freire)

<h2>SUMÁRIO</h2>	
	Apresentação.....6
	Presupostos teóricos.....9
	Ensino Médio e o protagonismos juvenil.....10
	Ensino de História no Enino Médio: um breve histórico.....12
	O livro didático no Ensino de História: concepções.....14
	Origem do produto educacional16
	Produto educacional.....17
	Oficina temática.....18
	Considerações finais21
	Referências.....23

APRESENTAÇÃO

O produto educacional é o resultado de um processo criativo gerado a partir da pesquisa, visando responder a uma pergunta ou a um problema (BRASIL, 2019). Refletindo sobre essa definição, o produto educacional proposto originou-se a partir da análise dos dados da pesquisa intitulada "Para onde vai a História? Uma análise das metodologias de ensino e da utilização do livro didático no Ensino Médio; parte de uma pergunta central: Quais as possibilidades de utilização do livro didático a fim de potencializar o desenvolvimento do senso crítico dos(as) estudantes no ensino de História?



A pesquisa teve por objetivo **investigar e analisar** qual a percepção que os(as) estudantes do terceiro ano do Ensino Médio noturno, possuem acerca das **estratégias metodológicas** dentre elas, a utilização do **livro didático**, desenvolvidas no ensino de **História.**

Para a produção dos dados foi estruturado um grupo focal com os(as) estudantes do terceiro ano noturno, de um Colégio Estadual da cidade de Erechim/RS que aceitaram o convite.

A realização dos encontros do grupo focal, ocorreram na biblioteca da escola nos dias 07 e 14 de agosto de 2023.

Os dados produzidos no decorrer do estudo foram analisados por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2016) e categorizados em cinco eixos temáticos, com suas categorias.



A figura 1 ilustra os termos mais citados pelos estudantes durante a realização dos encontros do grupo focal. O programa utilizado foi o Microsoft Word 2016.

Figura 1: Nuvem de palavras elaborada a partir das respostas do grupo focal



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Pressupostos teóricos

O produto educacional está ancorado nos pressupostos teóricos de Paulo Freire (1987, 2008, 2018)

1	2	3	4
<p>A pedagogia crítica de Freire pauta-se na capacidade dos(as) estudantes e dos(as) professores(as) desenvolverem uma compreensão crítica consciente de sua relação com o mundo.</p>	<p>A educação preconizada por Freire é libertadora, em contraponto a uma educação bancária que, segundo o autor, somente transfere ou deposita conteúdos nos educandos.</p>	<p>O método freireano de educação baseia-se em uma educação para a decisão, que fosse dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, ancorada em uma profunda interpretação dos problemas, assentada em um trabalho pedagógico crítico, apoiado em condições históricas propícias.</p>	<p>Defende uma pedagogia para homens e mulheres se emanciparem mediante a uma luta pela libertação, que só faz sentido se os oprimidos buscarem a reconstrução de uma nova sociedade realizando uma tarefa humanística e histórica, libertando a si mesmos e aos opressores.</p>

Ensino Médio e o protagonismo juvenil

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, que deve dar condições para a participação dos(as) jovens nas organizações da sociedade, nas diferentes esferas, no ingresso ao mundo do trabalho e na continuidade dos estudos.

Esse nível de ensino que agrega adolescentes, levando em conta a faixa etária entre 12 e 18 anos (conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA- Lei 8.069/1990), e até mesmo maiores de 18 anos, devido a realidade do sistema educacional brasileiro, representa um período crucial para o desenvolvimento humano.

Segundo Silva e Tavares (2012), essa é a fase principal para o desenvolvimento de uma educação conscientizadora e da atuação deles(as) na sociedade.

Salientamos a importância do **protagonismo juvenil** no processo de ensino e aprendizagem, sendo um construtor ativo do seu próprio conhecimento, através da **curiosidade**, dos **questionamentos**, da **investigação** e da **busca pelas respostas** para os problemas apresentados.

Portanto, as metodologias e as estratégias de aprendizagem inseridas nessa etapa da Educação Básica precisam **problematizar** situações e **buscar soluções** para as mesmas, promovendo a **participação ativa** dos(as) estudantes nos processos de **ensino-aprendizagem**.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL 2013), em consonância com as Diretrizes da Educação Básica, definem em seu Art. 5 que: “O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização baseia-se na formação integral do estudante”. Sendo assim, é preciso que as ações educativas busquem desenvolver todos os aspectos humanos fundamentais para uma formação integral.

Ensino de História no Ensino Médio

A História como componente curricular escolar carrega consigo um forte viés político, sendo importante agente na formação crítica dos jovens.



“O objetivo da **História** escolar tem sido o de entender as organizações das sociedades em seu processo de mudanças e permanências ao longo do tempo, e nesse processo emerge o homem político, o agente da transformação entendido não somente como um indivíduo, mas também como sujeito coletivo; uma sociedade; um Estado; uma nação; um povo” (BITTENCOURT, 2010, p.5).

O ensino de História sofreu modificações tanto em seu conteúdo quanto na sua carga horária, dependendo do período político, por se tratar de um componente curricular formador de opinião crítica, em que o homem era visto como um agente político e transformador da sociedade. A linha do tempo a seguir sintetiza alguns períodos.

Figura 2: Linha do Tempo



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

O livro didático no ensino de História: concepções

Dentro do ensino de História é indispensável destacar que, há anos, o livro didático tem assumido o papel principal na prática educativa, atitude que gera uma complexa discussão. Esse importante material escolar tem sido objeto de debate nos últimos tempos, tanto pela forma como apresenta o conteúdo, quanto pela sua utilização por parte do(a) professor(a) em sala de aula (BITTENCOURT, 2010; CAIMI, 2010; CHOPPIN, 2004). Essas problematizações exacerbadas indicam que o tema é polêmico.

Faz parte da cultura e da memória visual de muitas gerações e, ao longo de tantas transformações na sociedade, ainda possui uma função relevante para os(as) estudantes, na missão de atuar como mediador na produção do conhecimento. Além disso, apresenta-se como um instrumento de trabalho do(a) professor(a), fazendo parte do cotidiano escolar há pelo menos dois séculos.

Na figura 3 destaca-se algumas concepções e ideias sobre esse objeto.



Origem do Produto Educacional

Os resultados apontam que, apesar de considerar a **História** importante para suas vidas, os(as) jovens estudantes não vêm relação entre o que é estudado e sua realidade. O **interesse** dos(as) estudantes depende do **conteúdo** trabalhado, da **“utilidade”** do assunto e do(a) **professor(a)** de História e suas **metodologias de ensino**.

Em relação as metodologias de ensino, preferem as **dinâmicas e interativas**, como os **jogos eletrônicos pedagógicos** em formato de quiz e **aprovam a pesquisa** realizada em horário de aula. Referente ao uso do **livro didático**, os(as) estudantes relatam que antes da pandemia do Covid 19, o uso era maior e que a maneira utilizada é **“chata”**. Sobre a forma de uso, descreveram a **leitura, cópia, resumo e responder questões**.

Também **não acreditam** que a utilização do livro didático como proposta metodológica no Ensino de História possa **desenvolver seu senso crítico**. Referente a **educação e o ensino** indicam que poderia ser melhor, se estivessem pautados no **diálogo e em propostas dinâmicas e interativas**.



Produto educacional



Ao finalizar esse estudo foi elaborado um produto educacional, em formato de oficinas temáticas de livros didáticos, que busca pensar no livro didático por um outro viés, podendo ser utilizado, analisado e interpretado como um documento histórico.

A duração dessa oficina dependerá da quantidade de material selecionado para a análise do conteúdo.

Oficina Temática



O(A) professor(a) ou coordenador da oficina não ensina o que sabe, mas vai oportunizar o que os participantes necessitam saber, sendo, portanto, uma abordagem centrada no aprendiz e na aprendizagem e não no professor.

A Metodologia da oficina modifica o cerne da educação tradicional (cognição), incorporando a reflexão e a ação, “[...] numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva” (PAVIANI; FONTANA, 2009, P. 78).

As oficinas temáticas são estruturadas com base nos momentos pedagógicos, conforme proposto por Delizoicov e Angotti (1991), a saber: problematização inicial, organização do conhecimento e aplicação/produção do conhecimento.

Oficina de livros didáticos de História

1

Os (As) estudantes serão convidados(as) a conhecer o acervo da escola onde são guardados os livros didáticos antigos. Nesse espaço serão selecionados por eles(as) livros de diferentes autores e anos, que contenham o assunto/conteúdo previamente definido pelo(a) professor(a).
Como exemplo: A Ditadura Militar no Brasil



2

Após selecionados, os livros didáticos serão levados para a sala de aula onde acontecerá a análise do conteúdo que trata do tema selecionado. Essa análise será realizada pelos(as) estudantes, que poderão observar as rupturas e permanências das narrativas históricas apresentadas nos livros didáticos.

Oficina de livros didáticos de História

3

Nesse momento da oficina os (as) estudantes poderão fazer anotações, recortes e destaques sobre o tema selecionado.

Observando e analisando as narrativas presentes nos diferentes livros didáticos, espera-se que o(a) estudante entenda a História como uma construção no tempo, contemplando mudanças (ou permanências) de conceitos e de narrativas.



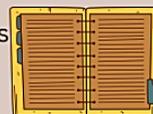
4

Os resultados dessa análise poderão ser apresentados pelos(as) estudantes em exposição oral.

Nesse movimento de reflexão, questionamentos, debates e análises, é importante estimular o desenvolvimento do senso crítico nos(as) estudantes por meio da elaboração de perguntas que estimulem a reflexão e que potencializem uma ressignificação dos conceitos explicitados, considerando, ao mesmo tempo, sua temporalidade e atualidade.

Considerações finais

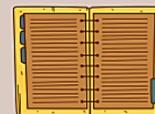
Diante dessa pesquisa foi possível identificar novos e velhos desafios na educação escolar porém, sem negar seu aspecto transformador.



Ensinar o(a) estudante a pesquisar, a confrontar diferentes versões históricas, a refletir suas vivências e sua realidade, seja por meio de diferentes projetos da escola, oficinas ou na própria sala de aula, é pautar o processo de ensino-aprendizagem na educação libertadora que busca produzir conhecimento significativo e transformador.



Trazar a pesquisa para a sala de aula ressignificando um material familiar e de fácil acesso, como é caso do livro didático de História, é uma proposta metodológica que busca discutir/analisar e refletir sobre as mudanças através do tempo. O tempo histórico não é linear, mas múltiplo. Falar dele significa falar de permanências e mudanças, de diferenças e semelhanças. Refletir e analisar esses movimentos, poderá proporcionar o desenvolvimento da criticidade nos estudantes.



Ensinar **História** é fazer com que os(as) alunos(as) construam o próprio ponto de vista. Os acontecimentos históricos não devem ser estudados isoladamente, pois o processo histórico é dinâmico e não estático. É necessário ensinar aos(as) estudantes a **ação do pensar/refletir historicamente**, seja em sociedade ou em sua própria existência.

Com a realização da **oficina de livros didáticos** pretende-se oportunizar aos(as) estudantes uma nova concepção da utilização dos livros didáticos de História, a fim de levá-los(as) a um processo de reflexão mais densa sobre diferentes e diversos assuntos do componente curricular de História, com a principal intencionalidade de contribuir com o desenvolvimento do seu senso crítico.

Como **educadores(as) professores(as)/pesquisadores(as)**, sonhamos e acreditamos que podemos **fazer a diferença** em nossas escolas, em nossa sociedade, começando com a relação com o outro, com nossos(as) estudantes, pela maneira que enfocamos e ressignificamos os conteúdos, pelas pesquisas que realizamos, quando **assumimos o compromisso** de uma práxis pedagógica crítico-reflexiva.





Referências

- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Almedina Brasil, 2016.
- BITTENCOURT, Circe. O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília 2013.
- CHOPPIN, Allan. História dos livros e das edições didáticas: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004.
- DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André. Ensino de ciências: fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- _____. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora. UNESP, 2008.
- _____. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- KARNAL, Leandro. História em sala de aula: conceitos, práticas e propostas. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. A Formação Cidadã no Ensino Médio. São Paulo: Cortez, 2012.
- PAVIANI, Neires Maria Soldatelli.; FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. Conjectura, v. 14, n. 2, 2009.

