



UNIVERSIDADE DE UBERABA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:  
FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA  
MESTRADO PROFISSIONAL

MICHELINE REZENDE DE OLIVEIRA PELLEGRINI INDELICATO

A CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA NA COLEÇÃO DE LIVROS  
DIDÁTICOS ADOTADA NO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA ESTADUAL  
GENERAL CARNEIRO, NA CIDADE DE SABARÁ, MINAS GERAIS (2018-2020)

Uberlândia, MG

2024



MICHELINE REZENDE DE OLIVEIRA PELLEGRINI INDELICATO

A CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA NA COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS ADOTADA NO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA ESTADUAL GENERAL CARNEIRO, NA CIDADE DE SABARÁ, MINAS GERAIS (2018-2020)

Dissertação/produto apresentado à Banca Examinadora como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Gercina Santana Novais.

Linha de pesquisa: Práticas Docentes para a Educação Básica.

Uberlândia, MG

2024

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

- I2c Indelicato, Micheline Rezende de Oliveira Pellegrini.  
A contextualização do ensino de história na coleção de livros didáticos adotada no ensino médio na Escola Estadual General Carneiro, na cidade de Sabará, Minas Gerais (2018-2020) / Micheline Rezende de Oliveira Pellegrini Indelicato. – Uberlândia (MG), 2024.  
140 f. : il., color.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. Linha de pesquisa: Práticas Docentes para a Educação Básica.  
Orientadora: Profa. Dra. Gercina Santana Novais.
1. Ensino. 2. História – Estudo e ensino. 3. Livros didáticos. 4. Ensino médio. I. Novais, Gercina Santana. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. III. Título.

CDD 371.102

Trabalho desenvolvido com o apoio da SEE/MG, no âmbito do Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação do Estado de Minas Gerais, Trilhas de Futuro - Educadores, nos termos da Resolução SEE Nº 4.707, de 17 de fevereiro de 2022.

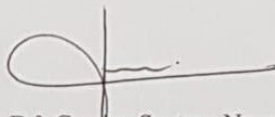
**MICHELINE REZENDE DE OLIVEIRA PELLEGRINI INDELICATO**

**A CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA NA COLEÇÃO DE  
LIVROS DIDÁTICOS ADOTADA NO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA  
ESTADUAL GENERAL CARNEIRO, NA CIDADE DE SABARÁ, MINAS  
GERAIS (2018-2020)**

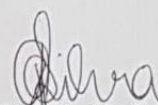
Dissertação/Produto apresentada ao Programa de Pós – Graduação Profissional em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 20/06/2024

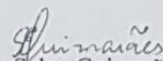
BANCA EXAMINADORA



Profª. Drª. Gercina Santana Novais  
(Orientadora)  
Universidade de Uberaba – UNIUBE



Profª. Drª. Gizelda Costa da Silva  
Universidade Federal de Uberlândia -  
UFU



Profª. Drª. Selva Guimarães  
Universidade de Uberaba – UNIUBE



## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade de acordar viva todas os dias e pelas pedras que Ele me concedeu no caminho. Eu fui tirando uma de cada vez e com elas construí meu sonho.

À Professora Doutora Gercina Santana Novais, que fez do nosso Conversatório uma aula de aprendizagem, de respeito e amor ao próximo.

Ao professor Doutor Tiago Zanquêta de Souza, que me ensinou algo que levo para vida: “Não se posicionar significa que você já tomou uma posição”.

Aos colegas mestrandos que participaram comigo desta caminhada, às vezes chorando, às vezes sorrindo, mas nunca perdendo a fé que conseguiríamos.

Ao Grupo de Pesquisa em Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas - FORDAPP, cujo objetivo era estimular o diálogo sobre pesquisa na área da educação, auxiliando na promoção da aprendizagem colaborativa, compartilhando conhecimentos e experiências, e aprofundando a compreensão de um tema específico.

Aos integrantes da “Quarta Cultural”, que proporcionou um momento de relaxamento e descontração.

A minha mãe, Zilda, que, mesmo distante, tenho certeza de que está olhando por mim.

A meu pai, Jario, que sempre valorizou o estudo em detrimento do trabalho.

Ao Leonardo, meu esposo, e a Gabriel, Matheus e Fellipe, meus filhos, que compreenderam minhas ausências, jamais me cobraram e sentiram orgulho da minha decisão de cursar o mestrado.

Aos irmãos Alexandre e Jacqueline e aos sobrinhos Artur e Pedro Henrique, por entenderem minha ausência nos fins de semana.

Quero expressar a minha imensa gratidão pela dona Angilene, como a chamo carinhosamente, diretora da Escola Estadual General Carneiro, que sempre esteve do meu lado, me ajudando e apoiando.

Ao Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação *Trilhas de Futuro - Educadores* da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.

À Universidade de Uberaba, pela excelência em professores e funcionários.





*“Por mais que olhes o rio  
Que corre pesadamente diante de ti,  
Nunca verás as mesmas águas.  
Nunca regressa à água que passa.  
Nem uma só gota  
Volta à sua nascente.”*

*(Bertolt Brecht, 1982, p. 17)*

## A CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA NA COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS ADOTADA NO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA ESTADUAL GENERAL CARNEIRO, NA CIDADE DE SABARÁ, MINAS GERAIS (2018-2020)

### **Resumo:**

Esta pesquisa, com enfoque qualitativo, tem como tema: “A Contextualização do Ensino de História na Coleção de Livros Didáticos adotada no Ensino Médio na Escola Estadual General Carneiro, na cidade de Sabará, Minas Gerais (2018-2020)”. O referido projeto é vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica, por meio da linha de pesquisa Práticas Docentes para a Educação Básica; e ao Grupo de Pesquisa em Formação Docente Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas / Projeto Guarda-Chuva, intitulado *Pesquisa, Formação e Intervenção na Educação: Estudos em Contextos Educativos Escolares e Não Escolares*. O objetivo geral é o de verificar e analisar a presença do ensino contextualizado na coleção dos livros didáticos de História adotada no ensino médio na E. E. General Carneiro, em Sabará-MG, no período de 2018 a 2020. Como objetivos específicos: identificar e comparar os diferentes métodos de ensino e seus vínculos com a perspectiva de ensino contextualizado; definir contextualização e as tendências pedagógicas vinculadas à perspectiva de ensino contextualizado; identificar e analisar a concepção de ensino contextualizado adotado no livro didático da E. E. General Carneiro. Para alcançar tais objetivos, foram desenvolvidas revisão bibliográfica e pesquisa documental (Cellard, 2012). O *corpus* da pesquisa documental foi constituído pela coleção de livros didáticos de História do Ensino Médio adotada na E. E. General Carneiro, no período de 2018 a 2020. O processo investigativo foi ancorado, especialmente, nas obras de Bittencourt (2009), Brandão (2013), Freire (1987, 1989, 1993 e 2011), Cellard (2012), Saviani (1984), além da LDB (Brasil, 1996) e do PNLN (Brasil, 2018b). De acordo com os resultados da pesquisa, embora diferentes abordagens pedagógicas, como os Métodos Tradicional, Intuitivo e Ativo, tenham tido impacto no cenário educacional brasileiro, apenas o Método Ativo incorpora a contextualização. Assim como aconteceu com os métodos de ensino, nas tendências pedagógicas analisadas nesta Dissertação, identificou-se a contextualização do ensino apenas na Tendência Progressista Libertadora. Os resultados da análise dos livros didáticos evidenciaram-se que a contextualização não está presente na abordagem de todos os temas da coleção do livro didático do Ensino Médio. No livro utilizado no 1º ano, dos 14 capítulos, 03 não apresentam a contextualização. Na coleção do 2º ano, dos 14 capítulos, 02 não incluem a contextualização. Por fim, na coleção do 3º ano, que possui 13 capítulos, 02 também não contemplam a contextualização. Os conteúdos que adotam a contextualização nos livros didáticos não apresentam as informações de maneira isolada ou abstrata; conectam conhecimentos históricos do passado a conceitos do presente. Todavia, essa compreensão não abarca todos os aspectos da definição de contextualização, adotada na referida pesquisa. Essa definição contempla o diálogo com os conhecimentos históricos do passado que deram origem aos fatos históricos atuais e sob a ótica de quem são os sujeitos históricos, presentes, ausentes ou presentes e desqualificados nas narrativas dos referidos conhecimentos históricos e a inclusão de outras histórias silenciadas, incluindo saberes e contextos das experiências dos oprimidos. Foi desenvolvido como parte integrante da minha Dissertação um blog *Explorando Caminhos – Uma Jornada Acadêmica*, <https://contexto2024.blogspot.com/>.

**Palavras-chave:** Contextualização. Ensino de História. Livros Didáticos. Ensino Médio.



## THE CONTEXTUALIZATION OF HISTORY TEACHING IN THE COLLECTION OF TEXTBOOKS ADOPTED IN HIGH SCHOOL AT ESCOLA ESTADUAL GENERAL CARNEIRO, IN THE CITY OF SABARÁ, MINAS GERAIS (2018-2020)

### **Abstract:**

This research, with a qualitative focus, has as its theme: “The Contextualization of History Teaching in the Collection of Textbooks adopted in High School at the General Carneiro State School, in the city of Sabará, Minas Gerais (2018-2020)”. is linked to the Professional Master's Program in Education: Teacher Training for Basic Education, through the line of research Teaching Practices for Basic Education; and the Research Group on Teacher Training Right to Learn and Pedagogical Practices / Umbrella Project, entitled Research, Training and Intervention in Education: Studies in School and Non-School Educational Contexts. The general objective is to verify and analyze the presence of contextualized teaching in the collection of History textbooks adopted in high school at E. E. General Carneiro, in Sabará-MG, in the period from 2018 to 2020. Specific objectives: identify and compare different teaching methods and their links with the perspective of contextualized teaching; define contextualization and pedagogical trends linked to the perspective of contextualized teaching; identify and analyze the conception of contextualized teaching adopted in the E. E. General Carneiro textbook. To achieve these objectives, a bibliographic review and documentary research were developed (Cellard, 2012). The corpus of documentary research was made up of the collection of High School History textbooks adopted at E. E. General Carneiro, from 2018 to 2020. The investigative process was anchored, especially, in the works of Bittencourt (2009), Brandão (2013), Freire (1987, 1989, 1993 and 2011), Cellard (2012), Saviani (1984), in addition to the LDB (Brazil, 1996) and the PNLD (Brazil, 2018b). According to the research results, although different pedagogical approaches, such as the Traditional, Intuitive and Active Methods, have had an impact on the Brazilian educational scenario, only the Active Method incorporates contextualization. Just as happened with teaching methods, in the pedagogical trends analyzed in this Dissertation, the contextualization of teaching was identified only in the Progressive Liberation Tendency. The results of the analysis of the textbooks showed that contextualization is not present in the approach to all themes in the High School textbook collection. In the book used in the 1st year, of the 14 chapters, 03 do not present contextualization. In the 2nd year collection, of the 14 chapters, 02 do not include contextualization. Finally, in the 3rd year collection, which has 13 chapters, 02 also do not include contextualization. Contents that adopt contextualization in textbooks do not present information in an isolated or abstract manner; connect historical knowledge of the past with concepts of the present. However, this understanding does not cover all aspects of the definition of contextualization, adopted in the research. This definition contemplates the dialogue with the historical knowledge of the past that gave rise to current historical facts and from the perspective of who the historical subjects are, present, absent, or present and disqualified in the narratives of said historical knowledge and the inclusion of other silenced stories, including knowledge and contexts of the experiences of the oppressed. A blog Exploring Paths – An Academic Journey, <https://contexto2024.blogspot.com/>, was developed as an integral part of my Dissertation.

**Keywords:** Contextualization. Teaching History. Didactics books. High Scholl.



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 -</b>	Capa do livro didático – vol. 1.....	49
<b>Figura 2 -</b>	Capa do livro didático – vol. 2.....	49
<b>Figura 3 -</b>	Capa do livro didático – vol. 3.....	49
<b>Figura 4 -</b>	Sabará, Minas Gerais, no Google Maps.....	52
<b>Figura 5 -</b>	Localização de Sabará em Minas Gerais.....	53
<b>Figura 6 -</b>	Sabará, Patrimnio Histórico e Cultural de Minas Gerais.....	54
<b>Figura 7 -</b>	Fachada da E. E. Gal. Carneiro.....	55
<b>Figura 8 -</b>	Entrada da escola.....	55
<b>Figura 9 -</b>	Sala de Informática.....	55
<b>Figura 10 -</b>	Biblioteca.....	55
<b>Figura 11 -</b>	Quadra coberta.....	55
<b>Figura 12 -</b>	Coleção <i>História – Sociedade &amp; Cidadania</i> - 2 ano - Capítulo 12: <i>Regncias: a unidade ameaçada</i> .....	113
<b>Figura 13 -</b>	Coleção <i>História – Sociedade &amp; Cidadania</i> – 1 ano - Capítulo 8: <i>Roma Antiga</i> .....	115
<b>Figura 14 -</b>	Coleção <i>História – Sociedade &amp; Cidadania</i> – 1 ano - Página de abertura do Capítulo 1: <i>História, cultura, patrimnio e tempo</i> .....	117
<b>Figura 15 -</b>	Coleção <i>História – Sociedade &amp; Cidadania</i> – 3 ano - Capítulo 13: <i>O Brasil e a Nova Ordem Mundial</i> .....	123





## LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÔNIMOS

<b>ANPED</b> -	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
<b>BNCC</b> -	Base Nacional Comum Curricular
<b>CAPES</b> -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CNE</b> -	Conselho Nacional da Educação
<b>CEFET</b> -	Centro Federal de Educação Tecnológica
<b>EaD</b> -	Educação à Distância
<b>E. E.</b> -	Escola Estadual
<b>ENADE</b> -	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
<b>ENEM</b> -	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>FAFI-BH</b> -	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Belo Horizonte
<b>FDE</b> -	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
<b>FNDE</b> -	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>IDEB</b> -	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>IF</b> -	Institutos Federais
<b>LDB</b> -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>PCB</b> -	Partido Comunista Brasileiro
<b>PCN</b> -	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PISA</b> -	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
<b>PNLD</b> -	Programa Nacional do Livro Didático
<b>PROUNI</b> -	Programa Universidade Para Todos
<b>PSOL</b> -	Partido Socialismo e Liberdade
<b>PT</b> -	Partido dos Trabalhadores
<b>SAEB</b> -	Sistema de Avaliação da Educação Básica
<b>SCIELO</b> -	Scientific Electronic Library Online
<b>SISU</b> -	Sistema de Seleção Unificada



## SUMÁRIO

	<b>MEMORIAL: Uma história de superação de processo de exclusão escolar</b>	13
	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	20
<b>1</b>	<b>SEÇÃO I. METODOLOGIA .....</b>	39
1.1	REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	39
1.1.1	<b>Detalhamento da identificação e da seleção dos trabalhos acadêmicos .....</b>	40
1.2	PESQUISA DOCUMENTAL.....	48
1.2.1	<b>A Coleção dos Livros Didáticos de História do Ensino Médio adotada na E. E. General Carneiro.....</b>	49
1.2.2	<b>O Município de Sabará, Minas Gerais: um estudo sobre a localização da Escola Estadual General Carneiro.....</b>	52
1.2.3	<b>Análise dos documentos: A Coleção do Livro Didático de História adotada no Ensino Médio na Escola Estadual General Carneiro, em Sabará-MG .....</b>	56
<b>2</b>	<b>SEÇÃO II. APONTAMENTOS SOBRE MÉTODOS DE ENSINO NO BRASIL .....</b>	57
2.1	MÉTODOS DE ENSINO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO.....	60
2.1.1	<b>O Método Tradicional e a contextualização do ensino.....</b>	61
2.1.2	<b>O Método Intuitivo e a contextualização do ensino.....</b>	64
2.1.3	<b>O Método Ativo e a contextualização do ensino.....</b>	68
<b>3</b>	<b>SEÇÃO III. COMO ENSINAR HISTÓRIA: AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL E A CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO.....</b>	73
3.1	<b>TENDÊNCIA LIBERAL TRADICIONAL E A CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO.....</b>	77
3.2	<b>TENDÊNCIA LIBERAL RENOVADA PROGRESSISTA E A CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO.....</b>	78
3.3	<b>TENDÊNCIA LIBERAL TECNICISTA E A CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO.....</b>	80



3.4	TENDÊNCIA PROGRESSISTA LIBERTADORA E A CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO.....	81
3.5	CONTEXTUALIZAR PARA TRANSFORMAR.....	84
3.5.1	<b>A contextualização na Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.....</b>	<b>86</b>
3.5.2	<b>A contextualização na Base Nacional Comum Curricular – BNCC .....</b>	<b>89</b>
<b>4</b>	<b>SEÇÃO IV. A CONTRIBUIÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO EM UMA PERSPECTIVA CONTEXTUALIZADA DO ENSINO DE HISTÓRIA.....</b>	<b>101</b>
4.1	APONTAMENTOS SOBRE CONTEXTUALIZAÇÃO: QUEM SÃO OS ALUNOS / LEITORES DO ENSINO MÉDIO DA E. E. GENERAL CARNEIRO?.....	102
4.2	A COLEÇÃO DE HISTÓRIA UTILIZADA NO ENSINO MÉDIO.....	110
4.2.1	<b>Concepção de contextualização e ensino contextualizado no livro didático de História.....</b>	<b>114</b>
4.2.2	<b>Métodos de ensino, tendências pedagógicas e contextualização do ensino.....</b>	<b>126</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>129</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>133</b>
	<b>APÊNDICE - PRODUTO: BLOG "EXPLORANDO CAMINHOS - UMA JORNADA ACADÊMICA". ENDEREÇO: HTTPS://CONTEXTO2024.BLOGSPOT.COM/.....</b>	<b>140</b>



## **MEMORIAL: Uma história de superação de processo de exclusão escolar**

De repente, estava sozinha. Meu pai, perdido no mundo e minha mãe, trabalhando 12 horas por dia a fim de levar um mínimo de dignidade para casa. Depois de anos no banco escolar, chegara o momento de decidir a minha profissão. Não tive orientação de ninguém, estava completamente sem direção. Fui fazer um cursinho preparatório para vestibular e nesse local realizei um teste vocacional. As profissões que atendiam aos meus interesses eram Direito e professora de História. Na minha cabeça, o estudo do Direito resumia-se a decorar os conceitos; além do mais, era um curso dispendioso, cujos custos minha família não tinha condições para arcar. Então, descartei imediatamente essa opção, mesmo tendo interesse.

Na década de 1990 vislumbrávamos apenas cinco profissões – não significa que não existissem outras, mas estas eram as mais conhecidas: direito, medicina, odontologia, engenharia e a área da educação, sendo as quatro primeiras restritas às famílias abastadas, devido ao alto custo, restando a educação para o remanescente da sociedade. O valor das mensalidades das faculdades particulares era muito elevado e conseguir bolsa de estudo era um fato raro.

Filha de escola pública, pais separados, com a família vivenciando muitas dificuldades financeiras, restou-me ser professora. Todos os argumentos citados me levaram a escolher a educação; no entanto, tive um professor de História que marcou a minha vida escolar na antiga 6ª série e, mais tarde, fomos colegas de trabalho. Esse professor me ensinou aquilo que Paulo Freire (1967, p. 104) dizia: “Não basta saber ler que Eva viu a uva”; e citado por Gadotti (1996, p. 72): “É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”. A partir daí comecei a compreender o mundo no qual estava inserida e, principalmente, qual era o meu lugar nesse mundo. Ser professora não foi a minha primeira escolha, mas hoje sou extremamente orgulhosa da minha profissão porque consigo ajudar meus alunos a se posicionarem perante as dificuldades impostas pela sociedade, constatando que desistir de estudar não é o caminho mais fácil.

A situação de exclusão escolar dos estudantes oriundos das classes populares piorava à medida que as universidades federais eram ‘direcionadas’ para os mais opulentos. Os cursos de Medicina ou Odontologia geralmente eram ocupados pelos filhos da elite, uma vez que tinham tempo ocioso para se preparar intelectualmente a fim de prestar o vestibular. Como explica Martins (2000, p. 57):





corporal. Mas, de repente, veio o choque: “E agora, como vou fazer para pagar as mensalidades?”. A realização desse sonho requeria muito sacrifícios. Tive que começar a trabalhar para ajudar minha mãe a pagar os boletos.

Foram quatro anos levantando-me às cinco da manhã e chegando em casa às 23 horas. Mas, no final, valeu a pena: antes mesmo de me graduar eu comecei a lecionar em uma escola do Estado de Minas Gerais, na periferia de Belo Horizonte.

E, nesse contexto, pude verificar que a formação docente constitui, também, o profissional da educação, portanto, reflete-se diretamente na sua prática pedagógica, no desenvolvimento do ensino e do fazer docente. Assim sendo, não se resume meramente à habilitação técnica de ministrar aulas, mas se estende ao fomento do pensamento reflexivo crítico. Segundo Freire (2011, p. 16), “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”.

O exercício da docência provocou em mim a necessidade de fazer uma pós-graduação, pois a formação continuada é essencial para um trabalho de qualidade do professor. Isso porque

A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (Freire, 1993, p. 12).

Em 1996, matriculei-me no curso de pós-graduação, estudando aos sábados, porque tinha que trabalhar durante a semana. Foi mais um ano de muita luta até conseguir me formar. Agora eu estava graduada e trabalhando demasiadamente na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. A formação não me possibilitou uma ascensão social porque, desde 1995, o salário do professor, como hoje, nunca foi vultoso. Era muito difícil me manter e comprar livros para poder me atualizar. Eu conseguia ler algumas obras que estavam à disposição na biblioteca da escola, como, por exemplo, o livro de Darcy Ribeiro *O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil* (Ribeiro, 1995), que aborda a história da formação do povo brasileiro – assim me mantinha atualizada. Sempre participava de cursos oferecidos pela Secretaria da Educação e de alguns seminários.

À medida que conseguia mais experiência, fui contratada para trabalhar em uma rede de ensino privada. A partir daí minha vida acadêmica melhorou bastante, pois, com o salário um pouco melhor, consegui adquirir alguns livros, tais como: *História na Sala de Aula - Conceitos, Práticas e Propostas* (Karnal, 2010); *Ensino de História: Fundamentos e Métodos* (Bittencourt, 2009); *Formação do Brasil Contemporâneo* (Prado Júnior, 2008), entre outros. O ensino de

História tem sido objeto de debate e reflexão ao longo dos anos, especialmente no que diz respeito aos métodos utilizados e aos fundamentos pedagógicos subjacentes. No Brasil, especificamente, o ensino da referida disciplina tem passado por transformações significativas devido às mudanças curriculares, aos avanços na pesquisa histórica e às demandas da sociedade contemporânea. Nesse contexto, os dois primeiros livros demonstravam uma preocupação em abordar a História de forma contextualizada. Isso significa apresentar os eventos, os sujeitos e as ideias históricas dentro de um contexto mais amplo, considerando os diversos aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos e geográficos que influenciaram e foram influenciados pelos acontecimentos históricos. Essa abordagem implica relacionar os eventos do passado com o contexto em que ocorreram e com as consequências que tiveram no presente.

Festas (2015, p. 3), em seu artigo intitulado *A aprendizagem contextualizada: análise dos seus fundamentos e práticas pedagógicas*, também apresenta elementos para refletirmos sobre contextualização: “Defende-se uma escola, um ensino e uma aprendizagem centrados em saberes contextualizados, alternativos aos conhecimentos acadêmicos que se apresentavam como os principais objetivos da escola tradicional”. Esses saberes contextualizados, segundo a autora, ocorrem quando os alunos são os protagonistas na descoberta e na construção do seu conhecimento, através de observação e participação em atividades que têm relevância e significado real para eles.

Mais encorajada com as leituras, participei do processo seletivo para o mestrado da Universidade Federal de Minas Gerais por três vezes, sem sucesso. Talvez a inexperiência na escrita de um pré-projeto me fez desistir... Então, me interessei pelo fenômeno recente da internet, por meio do qual conseguia elaborar minhas aulas no Power Point. Enfim, foi um período no qual me encontrei como professora, porque, com a habilidade de construir os conteúdos com a ajuda do sistema Windows, as minhas aulas ficaram mais atrativas, na visão dos jovens estudantes.

Depois de 23 anos trabalhando como professora, sendo 18 deles na Escola Estadual General Carneiro, surgiu uma oportunidade de fazer mestrado, em 2022. O Governo de Minas Gerais criou um programa denominado *Trilhas de Futuro - Educadores*, projeto que visa ofertar aos servidores, gratuitamente, cursos de aperfeiçoamento e pós-graduação *lato sensu* (especialização e MBA), na modalidade EaD, e vagas em cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), na modalidade presencial, por meio do Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação.

Particpei do processo de seleção e fui aprovada. Mais uma vez, o choro e a alegria dominaram meu espírito, mas, agora era diferente, eu não precisava pagar mensalidade. Logo

nas primeiras aulas, aprendi algo que vou carregar para o resto da minha vida: “Não se posicionar significa que você tomou uma posição”. Sem dúvida nenhuma, foi o Conversatório<sup>3</sup> mais importante da minha vida. Hoje aprendi que não existe neutralidade, mesmo se um indivíduo não se posiciona diante de uma questão. Freire (1989) reafirma a necessidade de que educadores e educandos se posicionem criticamente ao vivenciarem a educação, superando as posturas ingênuas ou “astutas”, negando de vez a pretensa neutralidade da educação (Freire, 1989, p. 7).

Como pesquisadora, esse foi o primeiro momento que me fez refletir sobre como eu lecionava e como eu estava me posicionando diante das questões relacionadas à educação. Sempre fui questionadora, entretanto, percebi que estava adormecida essa minha inquietude. As aulas despertaram todas as minhas dúvidas e reflexões. Percebi que tenho muita experiência de vida; no entanto, como fui submetida ao longo dos anos a uma educação para submissão onde os espaços para questionamentos, críticas e o diálogos eram carentes, foi desafiador adotar no início essa nova perspectiva.

As aulas do curso de mestrado trouxeram à luz conceitos e discussões que não eram parte das minhas interrogações. As elaborações de Paulo Freire me fizeram refletir muito sobre concepções de educação, ensino e aprendizagem e seus significados na escolarização das classes populares. Nunca tinha trabalhado ou questionado o sistema a partir da visão desse educador da vida. O diálogo, a conscientização e a problematização passaram fazer parte das minhas aulas. Isso não significa que não existissem antes, mas era algo efêmero, pois, querendo ou não, manter essa forma de lecionar é algo que dá muito trabalho e faz com que nós professores saíamos da nossa zona de conforto. Tal processo fortaleceu a busca por ensino contextualizado. Disso decorreu, também, entre outras ações, a priorização de saberes contextualizados nas aulas de História.

O conhecimento é provisório e sempre passível de ampliação, por isso temos que construí-lo o tempo todo. Devemos abrir o leque de oportunidades e de questionamentos, temos que dialogar, optar pelos interesses e demandas dos alunos das classes populares, e só assim conseguiremos fomentar uma educação crítica e libertadora. Nesse processo, como educador – educando, como enfatiza Freire (1989), o questionamento é um ato permanente e fomentador de tomada de decisão.

---

<sup>3</sup> O Conversatório foi desenvolvido na disciplina denominada Projeto de Intervenção na Educação Básica, com o objetivo de que todos os alunos matriculados discorressem sobre o tema da aula, trazendo suas leituras e experiências como docentes. Era um espaço de diálogo, reflexão e socialização do conhecimento.

Assim, em busca de respostas aos meus questionamentos como professora de História, decidi aprofundar o estudo a respeito da contextualização e se ela estava contemplada na coleção de livros didáticos de História do Ensino Médio adotada na escola onde trabalho. Por conseguinte, optei por desenvolver um projeto de pesquisa com o tema “A Contextualização do Ensino de História na coleção de Livros Didáticos<sup>4</sup> adotada no Ensino Médio na Escola Estadual General Carneiro, na Cidade de Sabará, Minas Gerais (2018-2020)”.

É importante ressaltar que a contextualização facilita o fomento da postura dos alunos de estabelecerem um diálogo com os conhecimentos históricos desenvolvidos no passado, pois eles precisam ter uma compreensão do contexto em que tal conhecimento histórico foi gerado. O estabelecimento dessa ligação entre o passado e o presente é mediado pelo professor, que utiliza o conhecimento prévio do aluno como ponto de partida. Nesse processo, há possibilidade de o aluno ser o protagonista de sua própria história, pois

O diálogo em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social como a experiência igualmente social de seus membros vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados, vão mostrando sua “incompetência” para explicar os fatos (Freire, 2011, p. 55).

É partir do diálogo que os sujeitos históricos conseguem se modificar para transformar a sociedade, buscar a liberdade e rejeitar a manipulação. O diálogo como método e conteúdo de ensino, associado ao ensino contextualizado, é fundamental nesse processo de fomento da educação emancipadora.

Como professora de História, minha prática educacional é profundamente enraizada na contextualização. Ao longo dos anos, aprendi que simplesmente apresentar eventos históricos ou fatos sem conectar seu significado e relevância ao contexto mais amplo pode levar os alunos a uma compreensão superficial e desinteressada. Toda vez que vou iniciar um conteúdo novo dentro de sala de aula, pesquiso diversas fontes sobre o mesmo conteúdo. Ao ensinar sobre períodos históricos específicos, por exemplo, a Revolução Industrial ou a Guerra Fria, sempre busco criar e fomentar conexões significativas entre os eventos e os fatores sociais, políticos, econômicos e culturais que os influenciaram e foram influenciados por eles. Isso permite que os estudantes vejam além dos acontecimentos superficiais e compreendam as complexidades e interconexões que moldaram o mundo em que vivemos, pois, argumento que desta forma o conhecimento não ficaria solto ou desconectado. Argumento, portanto, sobre a necessidade de estabelecimento de interconexões por professores e estudantes, durante o ensino e aprendizagem de conhecimentos históricos.

---

<sup>4</sup> Será analisada a coleção de 1º, 2º e 3º anos do livro didático do Ensino Médio.

Além disso, ao contextualizar os referidos conhecimentos, procuro incorporar diferentes perspectivas e vozes, incluindo aquelas que foram historicamente marginalizadas ou negligenciadas. Isso não apenas constitui outras narrativas históricas, mas também promove a empatia e o entendimento das experiências diversas que contribuíram para a construção da sociedade atual. Assim sendo, os alunos terão a oportunidade de aprender sobre os sujeitos coletivos da História, não se limitando apenas aos "heróis". É importante reconhecer que a História é composta não só por figuras definidas como proeminentes, mas também por pessoas comuns, que frequentemente desempenharam papéis fundamentais na concretização de eventos significativos.

Em resumo, a reflexão sobre minha experiência como professora de História me ensinou que a contextualização é essencial para promover uma compreensão profunda e significativa do passado e do presente. É através dessa “lente contextual” que os alunos podem apreciar a complexidade e a riqueza da História e aplicar esse entendimento em suas vidas diárias e na tomada de decisões informadas para o futuro. Assim sendo, optei por desenvolver uma pesquisa sobre “A Contextualização do Ensino de História na coleção de Livros Didáticos adotada no Ensino Médio na Escola Estadual General Carneiro, na Cidade de Sabará, Minas Gerais (2018-2020)”.

## INTRODUÇÃO

A educação é um processo de desenvolvimento humano que envolve produção, comunicação e aquisição de conhecimentos, habilidades, valores, atitudes, entre outros. Ela pode ocorrer em praticamente qualquer lugar onde haja oportunidades de aprendizado e troca de conhecimentos, tais como escolas, famílias, comunidades e sociedade em geral. Segundo Brandão,

Não há uma forma única nem único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante (Brandão, 2013, p. 9).

Um exemplo da diversidade de lugares onde ocorre a educação é o observado dentro das sociedades indígenas. Ela é vista como um processo contínuo e integrado à vida cotidiana, acontecendo através de narrativas orais, rituais, práticas de subsistência, cerimônias e observação da natureza. Em vez de uma separação rígida entre aprendizagem formal e informal, a educação indígena frequentemente abraça uma abordagem que valoriza a interconexão entre todos os aspectos da vida.

Se o objetivo principal da educação do Ensino Médio é promover o crescimento e o aprimoramento das capacidades individuais e coletivas, habilitando as pessoas a participarem ativamente na sociedade, resolverem problemas, compreenderem o mundo ao seu redor e alcançarem seu potencial máximo, as tribos indígenas baseiam sua educação em preservar e promover sua cultura, sua língua, suas tradições e seus conhecimentos tradicionais, uma vez que

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, por meio de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar – às vezes a ocultar, às vezes a inculcar – , de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem (Brandão, 2013, p. 10).

A educação, assim como outras práticas sociais, é uma parte integrante do modo de vida das comunidades que a desenvolvem e a reinventam, junto a diversas outras expressões de sua

cultura em sociedade. Ela assume diferentes formas produzidas e praticadas para perpetuar o conhecimento que permeia as tradições orais, os códigos sociais de conduta, as normas de trabalho, as nuances da arte, da religião, do artesanato e da tecnologia necessárias para a renovação diária da vida coletiva e individual de seus membros.

Devemos distinguir educação de ensino à luz das formulações de Brandão (2013). A primeira pode ser vista como um processo contínuo ao longo da vida, no qual existem trocas de experiências. A educação indígena, como dito anteriormente, é um exemplo, pois possui uma forte tradição oral, transmitindo conhecimentos, histórias, mitos e valores de geração em geração por meio de narrativas e práticas orais frequentemente usadas como forma de preservar a cultura e os conhecimentos ancestrais. Além disso, existe uma conexão com o meio ambiente por meio da qual se enfatiza uma ligação profunda e espiritual com a terra, ensinando-se habilidades de sobrevivência, conhecimentos ecológicos e práticas de manejo sustentável. Observa-se a valorização do aprendizado coletivo e comunitário, em que os membros da comunidade compartilham conhecimentos, habilidades e experiências. As crianças muitas vezes aprendem com os mais velhos e as comunidades trabalham juntas para transmitir tradições e valores culturais. Sendo assim,

Esparramadas pelos cantos do cotidiano, todas as situações entre pessoas, e entre pessoas e a natureza, situações sempre mediadas pelas regras, símbolos e valores da cultura do grupo – têm, em menor ou maior escala, a sua dimensão pedagógica. Ali, todos os que convivem aprendem, da sabedoria do grupo social e da força da norma dos costumes da tribo, o saber que torna todos e cada um pessoalmente aptos e socialmente reconhecidos e legitimados para a convivência social, o trabalho, as artes da guerra e os ofícios do amor (Brandão, 2013, p. 21).

Observamos que nessas comunidades a sabedoria do grupo e as práticas culturais tradicionais são vitais para a formação dos indivíduos, capacitando-os para desempenhar funções importantes na sociedade e serem reconhecidos e aceitos pelos demais membros. Todas as interações entre pessoas e entre pessoas e a natureza que ocorrem no dia a dia são influenciadas por regras, símbolos e valores culturais de um grupo e possuem uma dimensão educativa. Isso significa que as experiências cotidianas são oportunidades de aprendizado. Normas sociais, costumes e tradições representam elemento fundamental nesse processo, imprimindo saberes e habilidades essenciais para a convivência social, o trabalho, a defesa da comunidade e até mesmo para as relações afetivas.

Dessa forma, vemos que nas comunidades indígenas a educação ocorre de forma oral, por meio de histórias, rituais, cerimônias e práticas cotidianas que têm um profundo significado cultural e educativo. Por exemplo, as atividades diárias, como caçar, pescar, cultivar alimentos,

produzir artesanato ou participar de cerimônias religiosas, podem ser oportunidades de aprendizado com as quais os jovens adquirem habilidades práticas e valores culturais essenciais para a vida em seu meio.

O ensino formal, conforme o raciocínio de Brandão (2013), ocorre em instituições como escolas, universidades, centros de formação profissional, entre outros, onde há um currículo estruturado e organizado, elaborado com base em padrões educacionais e com objetivos de aprendizagem específicos, visando desenvolver habilidades essenciais nos educandos, como pensamento crítico, resolução de problemas, comunicação eficaz, colaboração, criatividade e habilidades tecnológicas. O autor afirma que

O ensino formal é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia (a teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos e constitui executores especializados. É quando aparecem a escola, o aluno e o professor, de quem começo a falar daqui para frente (Brandão, 2013, p. 26-27).

A criação do ensino formal marca um ponto crucial na sociedade humana. Antes desse período, a transmissão do conhecimento era realizada por meio de observação, imitação e narrativa oral. No entanto, à medida que as comunidades cresceram e se tornaram mais complexas, surgiu a necessidade de estruturar e organizar o processo de aprendizagem de maneira mais sistemática e de exercer controle sobre a educação. O sistema educacional, organizado com foco nos interesses da classe dominante, relega a classe popular a uma posição secundária, limitando-a predominantemente ao ensino e aprendizagem de habilidades práticas relacionadas ao trabalho manual.

Na Grécia antiga, por exemplo, observamos o controle explícito sobre a educação, pois havia uma distinção entre aqueles que trabalhavam – *tecne* – e aqueles que se dedicavam ao pensamento e à filosofia – *teoria* – e, infelizmente, essa dualidade ainda ressoa em nossos sistemas educacionais contemporâneos. Como bem descreve Brandão (2013, p. 38),

Essa educação grega é, portanto, dupla, e carrega dentro dela a oposição que até hoje a nossa educação não resolveu. Ali estão normas de trabalho que, quando reproduzidas como um saber que se ensina para que se faça, os gregos acabaram chamando de *tecne* e que, nas suas formas mais rústicas e menos enobrecidas, ficam relegadas aos trabalhadores manuais, livres ou escravos. Ali estão normas de vida que, quando reproduzidas como um saber que se ensina para que se viva e seja um tipo de homem livre e, se possível, nobre, os gregos acabaram chamando de *teoria*.

Assim, essas duas formas de educação – a *tecne* e a *teoria* – estavam presentes na sociedade grega. A primeira refere-se ao conhecimento prático e técnico, relacionado ao



trabalho manual e às habilidades específicas necessárias para realizar tarefas produtivas. Esse tipo de educação estava associado às normas de trabalho e era ensinado aos trabalhadores manuais, como mencionado por Brandão (2013), tanto livres quanto escravos. Por outro lado, a *teoria* se referia ao conhecimento mais abstrato e intelectual, relacionado a contemplação, reflexão e busca pelo entendimento do mundo e da natureza humana. Tal tipo de educação estava ligado às normas de vida e era ensinado aos cidadãos livres, especialmente aos aristocratas. Eles estudavam disciplinas como Filosofia, Matemática, Retórica e Literatura, visando o desenvolvimento do intelecto e da sabedoria para uma vida plena e nobre.

Essa dualidade também reflete uma oposição persistente, em nossa sociedade contemporânea, entre a educação voltada para habilidades práticas e aquela direcionada para a formação intelectual e pessoal. Desde a década de 1990, no Brasil, observa-se o fortalecimento das políticas neoliberais de educação, focada em atender às demandas do mercado, e os movimentos de “resistência propositiva popular” (Novais; Souza, 2021) a essas políticas, visando o fomento de educação emancipadora e a transformação social. O neoliberalismo na educação é um fenômeno que tem suscitado movimentos de enfrentamento, uma vez que essa política provoca exclusão, desigualdade e marginalização, pois favorece os mais privilegiados e abandona os alunos mais vulneráveis. Não podemos esquecer que a ênfase no mercado pode levar à perda de valores educacionais fundamentais, como a equidade, a justiça social e a formação cidadã.

Nesse sentido, em entrevista conduzida por Jorge Fernando Hermida e Jailton de Souza Lira, o professor Demerval Saviani argumenta que, sob a influência de uma ideologia econômica, o campo educacional é frequentemente relegado a uma condição de “mercadoria” (Saviani, 2018, p. 788). Isso implica que as interações sociais, culturais e mesmo educacionais são cada vez mais influenciadas pela lógica do mercado, na qual o valor das coisas é determinado pelo seu preço e pela sua capacidade de gerar lucro. A comercialização da educação tem impactos diretos na elaboração dos livros didáticos, que constituem a fonte documental desta pesquisa, uma vez que são mercadorias sujeitos às influências do mercado, mesmo sob regulamentações específicas que regem sua produção e distribuição.

No contexto educacional, essa política se manifesta na comercialização da educação, evidenciando-a sendo tratada como um produto a ser vendido e comprado no mercado. Isso pode incluir a privatização das escolas, a expansão de sistemas de ensino pagos e a transformação dos alunos em consumidores de serviços educacionais. Essa mercantilização da educação é prejudicial porque coloca o lucro acima do bem-estar dos estudantes e compromete a função social da educação. Em vez de promover a formação integral dos indivíduos e o

desenvolvimento das capacidades humanas, a educação se torna mais uma mercadoria a ser explorada, perpetuando assim as desigualdades sociais e econômicas.

Além disso, ao longo da entrevista Saviani faz crítica às políticas de educação neoliberais, de padronização e avaliações externas baseadas em testes padronizados:

No Brasil, esse modelo de avaliação orientado pela formação de rankings e baseado em provas padronizadas aplicadas uniformemente aos alunos de todo o país por meio da Provinha Brasil, Prova Brasil<sup>5</sup>, ENEM ou ENADE está, na prática, convertendo todo o “sistema de ensino” numa espécie de grande “cursinho pré-vestibular”, pois todos os níveis e modalidades de ensino estão se organizando em função da busca de êxito nas provas visando aumentar a pontuação no IDEB e no PISA (Saviani, 2018, p. 791).

Esses modelos de avaliação padronizada são injustos e discriminatórios, uma vez que não consideram as diferenças individuais dos alunos e as particularidades de cada contexto educacional. Isso pode levar à exclusão de estudantes que não se encaixam no perfil analisado pelos testes padronizados e à marginalização de escolas e comunidades inteiras. Essas avaliações representam uma visão estreita e simplista da educação, que desconsidera a complexidade do processo educacional e ignora as necessidades e potencialidades individuais dos educandos e principalmente a sua diversidade. A avaliação externa também impacta a redação e a seleção dos livros didáticos.

A visão sobre educação expressa na resistência propositiva popular, constituída de projetos opositores à educação desenvolvida majoritariamente no Brasil, é fundamentada na constituição do argumento de que a educação pode ser um instrumento de transformação social e de emancipação das classes populares. Essa perspectiva considera a educação como uma ação essencial para colaborar com a promoção da justiça social, o combate das desigualdades, a valorização das diferenças e a coletividade. A análise de projeto que compõe esse movimento de resistência propositiva popular mostra que

Esse projeto é orientado pela solidariedade, amorosidade, recusa do individualismo, da violência, da desumanização, do autoritarismo, da

---

<sup>5</sup> De forma inédita, a educação infantil será avaliada a partir de 2019, por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Dentro do atual modelo, o Saeb avalia os estudantes em língua portuguesa e matemática. A partir de 2019, os estudantes do nono ano passarão por questões de ciências da natureza e ciências humanas. Com a inclusão da educação infantil, o Saeb passa a avaliar todo o percurso regular da educação básica. Os alunos da educação infantil não farão testes e que esta etapa será acompanhada por meio de questionários aplicados a dirigentes, diretores e professores, bem como pela coleta de dados de infraestrutura, fluxo e formação de professores a partir do Censo Escolar. As siglas ANA, Prova Brasil, entre outras, deixam de existir e todas as avaliações passam a ser identificadas pelo nome Saeb, acompanhado das etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos. As aplicações se concentrarão nos anos ímpares e a divulgação dos resultados, nos anos pares. Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. **Ministro da Educação anuncia mudanças no sistema de avaliação a partir de 2019**. 28 jun. 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35820>. Acesso em: 19 abr. 2024.

exploração de pessoas, da priorização dos interesses do mercado em detrimento das condições dignas de vida para a maioria da população, da política de controle e centralização dos currículos e da redução do financiamento público da educação (Novais; Souza, 2021, p. 18).

Em contraposição às políticas neoliberais que enfatizam a privatização, a padronização e a competição no campo educacional, a “resistência propositiva popular” (Novais; Souza, 2021) valoriza a educação como um bem público, acessível a todos e que deve ser orientada pelos interesses e as necessidades das comunidades escolares. Nessa perspectiva, a contextualização do ensino pode ser considerada como um dos fatores que compõem, no campo da educação, movimentos de resistência ao ensino tradicional de História.

Dessa forma, é a partir dessa perspectiva educacional que a dissertação trata da contextualização do ensino de História na coleção de livros didáticos adotada no Ensino Médio, na Escola Estadual General Carneiro, na cidade de Sabará, Minas Gerais (2018-2020). Como dito anteriormente, será analisada toda a coleção do livro de História do Ensino Médio do autor BOULOS JUNIOR, Alfredo. História, Sociedade & Cidadania. São Paulo: FTD, 2016.

Além das compreensões expostas anteriormente sobre contextualização, esclarecemos que, de acordo com o Dicionário *Online* Priberam (2022), “contextualizar” é um verbo intransitivo e significa “inserir ou integrar num contexto”. Nesse sentido, quando contextualizamos um conteúdo, o conhecimento decorrente desse processo fortalecerá a possibilidade de atribuição de sentido pelo educando, e este poderá intervir em todo o processo de ensino e aprendizagem. Franco (2008) define a palavra “sentido” como “[...] a atribuição de um significado pessoal e objetivado, que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das Representações Sociais, cognitivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas” (Franco, 2008, p. 15).

Portanto, cada sujeito, individual e social, pode atribuir sentido a algo, com base em suas experiências, seus valores e perspectivas pessoais, que são incorporados e aplicados na vida cotidiana e nas interações sociais – e tais representações sociais estão sempre ligadas ao contexto social, cultural e histórico em que ocorrem.

Quando nos referimos à contextualização, enfatizamos a importância de examinar os eventos que precedem um conhecimento histórico específico, estabelecendo conexões entre tais eventos e o tema a ser discutido em sala de aula. Ensinar História vai além das abordagens tradicionais, em que o professor é o detentor exclusivo do conhecimento e os alunos têm um papel passivo, limitando-se a receber informações e responder a questionários. Infelizmente, ainda encontramos essa dinâmica persistindo em muitas escolas. No entanto, o ensino contemporâneo, como resistência a esse procedimento, busca incentivar a participação ativa

dos estudantes, promovendo a reflexão crítica, o debate e a análise dos eventos históricos. Esse enfoque visa não apenas comunicar conhecimento, mas também desenvolver habilidades de pensamento crítico e interpretação, capacitando os educandos a compreenderem a complexidade do passado e sua relevância para o mundo atual.

No processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica, principalmente na etapa final, deve haver não só compromisso com a contextualização do ensino, mas, também, com os saberes contextualizados, pois esse compromisso favorece a valorização dos diferentes saberes e de seus produtores, o desenvolvimento de educação para o exercício da cidadania plena, a autonomia intelectual e o diálogo com o mundo social. Nessa perspectiva, tem centralidade o trato dos conhecimentos históricos contextualizados, no momento de se ensinar um conteúdo.

Nesse caminho, é importante destacar que obras do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (Brasil, 2017d), distribuídas gratuitamente para as unidades escolares, têm centralidade no ensino dos conteúdos. Segundo Bittencourt (2009, p. 313),

Um problema considerado como dos mais graves em relação ao livro didático é a forma pela qual apresenta os conteúdos históricos. O conhecimento produzido por ele é categórico, característica perceptível pelo discurso unitário e simplificado que reproduz, sem possibilidade de ser contestado, como afirmam vários de seus críticos. Trata-se de textos que dificilmente são passíveis de contestação ou confronto, pois expressam “uma verdade” de maneira bastante impositiva.

Mas, o estudo dos conhecimentos históricos requer relacionar-se com o presente e com o passado, observar as implicações do passado no presente. Compreender o processo histórico que antecedeu tais acontecimentos. Dessa forma, os alunos serão instigados a exercer a sua cidadania e a intervir na sociedade.

Quando provocamos a contextualização do conteúdo, estamos demonstrando as razões por trás dos eventos históricos, isto é, como muitas situações estão intrinsecamente ligadas aos fatos que as antecederam. É relevante salientar que, caso o conteúdo não tenha sido devidamente contextualizado no livro didático, não se deve atribuir essa responsabilidade exclusivamente a ele. Os materiais didáticos devem ser complementados e enriquecidos pelo professor durante as aulas, conforme destacou Guimarães (2012, p. 107):

Em sala de aula, eles precisam [ser] ampliados, complementados, criticados, revistos. O professor deve ter uma posição crítica, nunca de submissão, em relação ao livro de História, que, como todo texto, toda fonte, merece ser questionado, problematizado e amplamente explorado com os alunos.

Quando o professor tem a preocupação de contextualizar o conteúdo, explorando outras fontes de pesquisa, ele está buscando não apenas transmitir informações históricas, mas também desenvolver habilidades de análise, interpretação e argumentação, capacitando os alunos a compreenderem o passado e sua relação com o presente de forma mais ampla e profunda.

O ensino de História, para Audigier (2016), é fundamentado em uma abordagem que valoriza a compreensão contextual dos eventos passados, bem como a análise crítica das fontes históricas; e apresenta três direções para atuar na formação do cidadão:

- A capacidade de “historicizar” nossas experiências, quer dizer, de as compreender numa dimensão temporal, entre a continuidade e ruptura, permanência e mudança, de pensar a duração como fator de inteligibilidade do humano e condição da ação.
- A complementação e, igualmente importante, a capacidade de contextualizar, de situar todo fenômeno humano e social num tempo, num lugar, numa sociedade para, ao mesmo tempo, restituir-lhe o que tem de específico de irreduzível a toda outra experiência humana e como ela só tem sentido com o uso de conceitos e categorias gerais, com a possibilidade suficientemente aberta de a colocar em relação com outros fenômenos, outras experiências.
- A construção de conceitos e daquilo que o coloca em relação construída de compreensão e significação, os conceitos mais especificamente ligados à história e a seu modo de construção da realidade, como o de acontecimentos, e os conceitos que servem para analisar uma sociedade e a ação humana. Esses são então amplamente compartilhados com outras ciências sociais (Audigier, 2016, p. 44).

Essas três direções destacam a importância do ensino da referida disciplina não apenas para partilhar conhecimento sobre o passado, mas também contribuir no sentido de que os alunos estabeleçam conexões entre os eventos do passado e os desafios contemporâneos, refletindo sobre como a História influencia o mundo atual. Portanto, de acordo com o autor, a consciência histórica se manifesta quando o indivíduo reconhece sua inserção em uma continuidade histórica, na qual o passado ocupa posição fundamental na configuração do presente e pode ser interpretado de várias maneiras. Nesse sentido, é pertinente destacar que os conteúdos de História no currículo escolar podem representar valioso elemento no desenvolvimento da consciência histórica, uma vez que através do conhecimento histórico podemos compreender as ações humanas que nos trouxeram ao presente que conhecemos.

Reafirmando o que foi dito anteriormente, há necessidade, nas salas de aula, de olhares voltados para as contribuições dos conhecimentos históricos que antecederam o conteúdo que se quer ensinar, pois

O conhecimento histórico não se limita a apresentar o fato no tempo e no espaço acompanhado de uma série de documentos que comprovam a sua existência. É preciso ligar o fato a temas e aos sujeitos que o produziram para

buscar uma explicação. E para explicar e interpretar os fatos, é preciso uma análise, que deve obedecer a determinados princípios. Neste procedimento, são utilizados conceitos e noções que organizam os fatos, tornando-os inteligíveis (Bittencourt, 2009, p. 183).

Seguindo essa linha de pensamento, é prudente exercer cautela em relação ao estudo de um conhecimento histórico de forma isolada, sem estabelecer conexões com os eventos que o precederam, pois isso limita nossa compreensão do contexto e das influências que afetaram esse conhecimento. De acordo com Pinsky (2010, p. 35),

O problema, em termos do processo de ensino aprendizagem, é que o abandono da diacronia, da ideia de processo, pode transformar o conhecimento histórico numa sabedoria de almanaque mal digerida, em que acontecimentos, instituições e movimentos ocorrem do nada para o nada.

Para Ramos (2003, p. 10), um “[...] processo de ensino-aprendizagem contextualizado é um importante meio de estimular a curiosidade e fortalecer a confiança do aluno”. Em contrapartida, quando o estudante não se sente parte da ação educativa e não é imerso em educação crítica, fica suscetível a seguir o que o professor expõe e à educação colonizadora<sup>6</sup>.

Freire (1987, p. 25) afirma: “a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”. Por conseguinte, podemos dizer que, quando criticamos a nossa prática de ensinar, provocamos a possibilidade de mudanças na relação aluno e professor, fortalecendo a relação educador-educando, educando-educador. Nesse cenário, o diálogo é a base do processo de aprendizagem, essencial para compreendermos a realidade na qual estamos inseridos. A sala de aula torna-se local privilegiado para promover a criticidade e a autoria. Assim,

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (Freire, 1989, p. 39).

Para Freire (1987), a escola se apresenta como local de múltiplos diálogos, é um lugar onde o aluno tem a possibilidade de compreender a realidade circundante e, assim, torna-se possível escrever a história das mudanças e das transformações. Porém, sabemos que ninguém

---

<sup>6</sup> A "educação colonizadora" se refere a um tipo de educação que perpetua ou é moldada pelos valores, crenças e práticas de colonização. Segundo Saviani (2021, p. 27), “Ora, no caso da educação instaurada no âmbito do processo de colonização, trata-se, evidentemente, de aculturação, que as tradições e os costumes que se busca inculcar decorrem de um dinamismo externo, isto é, que vai do meio cultural do colonizador para a situação objeto de colonização”. SAVIANI, Dermeval. **História das Aldeias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2021.

educa ninguém. Nós nos educamos a partir das relações sociais que estabelecemos com as pessoas. Educar vai muito além de transmitir e, para que isso aconteça, professores e alunos precisam localizar-se e posicionar-se diante da realidade em que vivem. “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 79).

Nessa linha de raciocínio, é importante lembrar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB em seu artigo 26 estabelece os currículos da Educação Básica:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996, *online*).

Segundo esse artigo, o currículo deve ser elaborado e desenvolvido ao longo de toda a Educação Básica. O currículo, ainda de acordo com o referido artigo, torna-se importante à medida que normatiza as práticas educacionais; orienta o trabalho dos professores; estabelece a necessidade de os currículos serem flexíveis, adaptáveis às características regionais e locais, permitindo certa autonomia para os sistemas de ensino estaduais e municipais; determina a obrigatoriedade de uma base nacional comum nos currículos, ou seja, um conjunto de conteúdos que todas as escolas devem oferecer. Isso assegura que os estudantes tenham acesso aos conhecimentos essenciais, não importando onde estejam matriculados no país. E, por fim, desempenha um papel crucial na definição da estrutura e do funcionamento da Educação Básica no Brasil, promovendo uma educação de qualidade, acessível e alinhada aos princípios e necessidades da sociedade.

Em seu artigo 28º, essa mesma lei estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, indica como pode ser realizada a oferta de Educação Básica para a população rural:

[...] os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996, *online*).

Isso significa que o ensino deve considerar a realidade de cada região, as experiências dos alunos, como eles podem atuar como cidadãos; enfim, ensinar considerando o contexto e as características individuais, de cada estudante. Do contrário, ele poderá se perguntar: “Para que estou aprendendo isso?” ou “Quando eu usarei isso em minha vida?”. Se as respostas a tais

questionamentos não satisfizerem esse indivíduo, é possível que ele passe a rejeitar a matéria, dificultando o processo de ensino e aprendizagem. Para dirimir tal situação, um dos princípios da educação contido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996, *online*), no seu inciso XI, é a “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”. Essa mesma lei estabeleceu que uma das finalidades do Ensino Médio é “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”.

Tais princípios e finalidades do Ensino Médio serão efetivados mediante várias posturas adotadas pelos professores e contempladas no Projeto Político-Pedagógico da escola. Este é um importante instrumento de planejamento e gestão educacional e serve para guiar as ações que podem aprimorar o processo de aprendizagem dos alunos. Veiga (2005) define o Projeto Político-Pedagógico desta maneira:

É um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, para quem, por quem, para chegar a que resultados. Além disso, explica uma filosofia e harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a clientela. É a valorização da identidade da escola e um chamado à responsabilidade de uma relação contratual, isto é, o projeto deve ser aceito por todos os envolvidos, daí a importância de que seja elaborado participativa e democraticamente (Veiga, 2005, p. 110).

Portanto, o Projeto Político-Pedagógico é uma ferramenta fundamental no contexto educacional, pois estabelece a base para a definição dos rumos e objetivos de uma instituição de ensino, além de favorecer a reflexão, o diálogo e a construção coletiva, em função das escolhas teóricas e práticas ali presentes.

Dentro deste cenário de mudanças e novas perspectivas para o ensino de História, cabe rememorar alguns acontecimentos históricos importantes. O ano de 2017 foi marcado por eventos significativos e desafiadores. O governo do presidente Michel Temer, que assumiu o cargo em 2016 após o *impeachment* de Dilma Rousseff<sup>7</sup>, estava focado em implementar reformas estruturais para tentar revitalizar a economia. Algumas das principais propostas

---

<sup>7</sup> O processo de *impeachment* foi autorizado em 02 de dezembro de 2015, recebendo apoio de setores conservadores da sociedade, burguesia brasileira, do parlamento, judiciário e mídia, essa ampla coalizão foi liderada pelos partidos PSDB e PMDB (este partido sendo do vice-presidente Michel Temer). O processo foi ancorado em elementos frágeis e controversos, como a atribuição de crime fiscal da então presidente pela manobra conhecida como “pedaladas fiscais”. Fato que abriu margem para a compreensão de que este processo se caracterizava de um golpe, uma manobra jurídica e julgamento político para retirar do governo a presidente eleita democraticamente, dessa forma se tratando de um governo ilegítimo. Fonte: AGÊNCIA SENADO. ***Impeachment de Dilma Rousseff marca ano de 2016 no Congresso e no Brasil.*** 28 dez. 2016. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil>. Acesso em: 19 fev. 2024.



incluíam a Reforma Trabalhista e a Reforma da Previdência, que geraram grande controvérsia, debate político e retirada de direitos dos trabalhadores.

Na educação também tivemos mudanças e elas impactaram o Ensino Médio. Foi elaborado um projeto de educação, proposto pelo Governo Federal. Na ocasião, a bandeira defendida pelo governo era que o Brasil precisava modernizar o sistema educacional e melhorar a qualidade da educação. Tal projeto, construído a partir dos interesses neoliberais, gerou inúmeras discussões, com críticas de diferentes setores da sociedade, incluindo educadores, estudantes e especialistas em educação. Alguns questionamentos envolveram itens como a falta de participação da comunidade educacional na elaboração da reforma, a precariedade da infraestrutura das escolas públicas para implementar as mudanças propostas e a possível redução da formação geral dos estudantes devido à flexibilização curricular.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) também manifestou sua indignação a respeito de tais alterações no Ensino Médio. A entidade emitiu uma carta em 2017, posicionando-se contra a reforma. O documento refletiu preocupações e críticas em relação às propostas. Entre as principais inquietações da ANPED estão: a falta de diálogo e participação e a ausência de vínculos da Reforma com a superação das desigualdades sociais, pois

O compromisso da atual Reforma do Ensino Médio não é com a consolidação do Estado Democrático de Direito e nem com o combate às desigualdades sociais e educacionais no país. A Reforma está serviço de um projeto autoritário de desmonte do Direito à Educação como preconizado na Constituição de 1988. De fato, os primeiros impactos concretos da implementação da Reforma nos estados vão mostrando que a Lei 13.415/2017 vincula-se a um projeto de educação avesso à democracia, à equidade e ao combate das desigualdades educacionais (ANPED, 2017).

A ampliação do Ensino Médio em tempo integral foi indicada,

Sem assegurar investimentos suficientes para garantir condições de acesso e permanência dos estudantes, excluindo das escolas de jornada ampliada estudantes trabalhadores e aqueles de nível socioeconômico mais baixo, bem como estimulando o fechamento de classes do período noturno e da EJA (ANPED, 2017).

A referida Associação mostra o impacto nas desigualdades educacionais,

Ao instituir uma diversificação curricular por meio de itinerários formativos que privam estudantes do acesso a conhecimentos básicos necessários à sua formação, conforme atestam pesquisas comparadas que analisaram sistemas de ensino de vários países (ANPED, 2017).

Além disso, essa reforma desvaloriza a profissão docente,

O que se apresenta de duas formas: 1) construção de itinerários formativos que objetivam a aquisição de competências instrumentais, desmontando a construção dos conhecimentos e métodos científicos que caracterizam as disciplinas escolares em que foram formados os docentes, desenraizando a formação da atuação profissional; e 2) oferta das disciplinas da educação profissional por pessoas sem formação docente e contratadas precariamente para lidar com jovens em ambiente escolar. Tudo isso fere a construção de uma formação ampla e articulada aos diversos aspectos que envolvem a docência – ensino, aprendizagem, planejamento pedagógico, gestão democrática e diálogo com a comunidade (ANPED, 2017).

Essas são algumas das preocupações expressas pela ANPED, em relação à Reforma do Ensino Médio em 2017. As críticas refletem um debate mais amplo sobre o futuro da educação no Brasil e a necessidade de políticas que promovam equidade, qualidade e participação democrática na área educacional.

É nesse contexto que foi aprovada, de maneira arbitrária, a Medida Provisória 746/2016 (Brasil, 2016), conhecida como a Reforma do Ensino Médio, posteriormente transformada na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), a qual alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do Ensino Médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018a) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os Itinerários Formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança, segundo os propositores da referida reforma, tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade.

Os defensores dessa lei afirmam que os jovens serão protagonistas do seu futuro (o educando é convidado a entender seu papel no mundo), ao adotar o “Projeto de Vida<sup>8</sup>” como componente curricular obrigatório no Ensino Médio. Como ser protagonista do seu futuro, se é oferecido a ele uma formação restrita, técnica e profissional? Essa discussão será tratada mais adiante.

---

<sup>8</sup> De acordo com o artigo 3º do parágrafo 7º da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a), “os currículos de Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para construção de seu Projeto de Vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”. As escolas deverão implementar um programa que coloque os estudantes para refletir sobre suas possibilidades de estudo e suas escolhas para o futuro pessoal e profissional, baseado no desenvolvimento de competências socioemocionais tais como: empatia, autogestão, responsabilidade, criatividade e liderança.

Para fomentar esse protagonismo e a autonomia do estudante, práticas recorrentes de ensino deverão ser abolidas. Assim, é importante refletir se essas práticas significariam o fim da “educação bancária”. Freire (1987, p. 37) afirma que

Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser.

À medida que esse autor propõe uma educação que rompa esse discurso tradicional de ensinar, em que o aluno apenas escuta, guarda os conhecimentos transmitidos pelo professor e utiliza-os no momento da avaliação, Freire (1987) indica um novo rumo para a educação: ela tem que ser “problematizadora” e “libertadora”, pois

O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não “bancária”, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros (Freire, 1987, p. 75).

Quando nos referimos à educação problematizadora, estamos falando de uma abordagem educacional que objetiva envolver os alunos ativamente na análise crítica e na resolução de problemas do mundo real. Trata-se de desafiar os educandos a questionarem, investigarem questões relevantes para suas vidas e para a sociedade em geral, refletindo sobre elas. É incentivar o pensamento crítico e a capacidade de análise dos estudantes, permitindo-lhes compreender melhor o mundo ao seu redor e resolver os problemas que os aflijam. Além disso, problematizar está intimamente ligado ao sentido de libertação, uma vez que a educação libertadora visa fomentar autonomia e criticidade nos alunos, tornando-os pensantes por si mesmos e agindo de forma a transformar suas realidades.

É dentro desse cenário educacional, no qual há uma preocupação com a qualidade do ensino e o respeito a diferenças educacionais do estudante, que surge o projeto do Novo Ensino Médio, imposto de cima para baixo. O discurso utilizado pelo governo é que havia uma estagnação dos índices de desempenho dos estudantes brasileiros, no contexto de implementação de políticas educacionais. Além disso, entre as etapas da Educação Básica, o Ensino Médio é a que tem as maiores taxas de abandono, reprovação e distorção idade-série (atraso escolar de dois anos ou mais). Sendo assim

Em um primeiro momento, pôde-se traçar um perfil geral dos jovens mais vulneráveis ao abandono do ensino médio: os de menores condições econômicas, os do sexo masculino, os que apresentam histórico prévio de reprovação, abandono e baixo desempenho acadêmico, os que apresentam desinteresse e falta de motivação e participação nas atividades escolares, e os que apresentam situações especiais, como a gravidez precoce (Soares *et al.*, 2015, p. 14).

De acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020 (Brasil, 2020) , apenas 65,1% dos brasileiros concluíram o Ensino Médio na idade esperada, até os 19 anos – percentual que chega a 51,2% entre os mais pobres. E 12% dos brasileiros com idades entre 15 e 17 anos estão fora das salas de aula.

Foram muitas as justificativas para reformular a última etapa da Educação Básica: um ensino de baixa qualidade, generalista, com número excessivo de disciplinas, alto índice de evasão e de reprovação e distante das necessidades dos estudantes e dos problemas do mundo contemporâneo. Nesse sentido, a escola precisa articular a realidade atual com as necessidades dos educandos e prepará-los para viverem os desafios do mercado de trabalho, que se modifica a cada momento. Maia Filho (2004) destaca que

A Reforma do Ensino Médio nasceu de uma série de problemas no campo social que justificaram seu surgimento. Merecem destaque os problemas causados pelo aumento da demanda por este patamar de ensino que encontraram sistemas educacionais pouco desenvolvidos nos estados, com uma cultura pedagógica incipiente, em especial, quando se considera que a Reforma vem aumentando o acesso às camadas populares ao Ensino Médio, historicamente frequentada apenas pela elite do país; pelas dificuldades dos Estados da federação em viabilizarem uma fonte de recursos permanente para o Ensino Médio; pelas resistências culturais à implantação de um novo modelo de gestão e das novas diretrizes curriculares (Maia Filho, 2004, p. 21).

Assim, na visão do Governo Federal, o Novo Ensino Médio<sup>9</sup> apresenta uma “proposta inovadora”, introduzindo a flexibilidade do estudo, para que os estudantes possam escolher parte do currículo de acordo com seus interesses, aptidões, projetos de vida e carreira. Tal flexibilidade é implementada por meio dos chamados Itinerários Formativos, compostos pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018a) , e adota tais itinerários nas seguintes áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, envolvendo disciplinas como Artes,

---

<sup>9</sup> “Sete anos depois da aprovação do Novo Ensino Médio (NEM), o Senado decidiu por mudanças no currículo dos três anos finais da educação básica. O Plenário aprovou no dia 19 de junho de 2024, em votação simbólica, o PL 5.230/2023, uma alternativa apresentada pelo governo para substituir o modelo instituído durante a gestão de Michel Temer”. Fonte AGÊNCIA SENADO. Aprovada, nova reforma do ensino médio retorna à Câmara. 26 JUN.2024.Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/06/19/aprovada-nova-reforma-do-ensino-medio-retorna-a-camara>

Educação Física, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias – Biologia, Química e Física; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – História, Geografia, Sociologia e Filosofia; e, por fim, a Formação Técnica e Profissional, a qual permitirá ao jovem optar por uma formação técnica e profissionalizante. Ao final do Ensino Médio o aluno receberá, além do comprovante de conclusão dessa etapa da Educação Básica, o certificado do curso técnico ou profissionalizante que cursou. O que observamos são duas modalidades de ensino: uma destinada à classe trabalhadora e outra voltada para a elite.

Em entrevista concedida em 2018 (Hermida; Lira, 2018), Saviani critica severamente essa reforma do Ensino Médio, argumentando que ela apenas mascara o antigo sob uma nova roupagem, uma vez que retoma os princípios da Reforma de Capanema<sup>10</sup>. Na década de 1940, o processo de desenvolvimento industrial tomou impulso no Brasil, tornou-se evidente a necessidade de construir uma estrutura para garantir a oferta de ensino profissional visando atender às demandas do setor. O país, embora tivesse algumas poucas escolas de formação para o trabalho, ainda carecia de instituições que pudessem formar mão de obra em larga escala e a curto prazo, a qual suprisse o que a indústria em ascensão precisava. Nesse contexto foi instituída a Lei Orgânica do Ensino Secundário pelo Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942 (Brasil, 1942), prevendo o ensino técnico industrial:

Divisão em dois ciclos - A reforma conserva a divisão do ensino secundário em dois ciclos, dando, porém, uma configuração diferente a essa estrutura. O primeiro ciclo compreenderá um só curso: o curso ginásial, de quatro anos. O segundo terá dois cursos paralelos, cada qual com a duração de três anos, sendo qualquer deles acessível aos candidatos que tenham concluído o curso ginásial.

Da limitação do curso ginásial a quatro anos resultará, por um lado, a vantagem de tornar a educação secundária, na sua primeira fase, ao alcance de um número maior de brasileiros.

Outra vantagem dessa limitação é a possibilidade de uma conveniente articulação do primeiro ciclo do ensino secundário com o segundo ciclo de todos os ramos especiais do ensino de segundo grau, isto é, com o ensino técnico industrial, agrícola, comercial e administrativo e com o ensino normal, servindo de base a essas categorias de ensinos, o que concorrerá para maior utilização e democratização do ensino secundário, que assim não terá, como finalidade preparatória, apenas conduzir ao ensino superior (Brasil, 1942).<sup>11</sup>

Observamos no processo de profissionalização uma dicotomia social que perpassa pela formação do sistema educacional do nosso país, no sentido de privilegiar a elite para o trabalho

<sup>10</sup> Gustavo Capanema Filho foi o Ministro da Educação e Saúde Pública no Governo de Getúlio Vargas de 1934-1945. Fonte: BRASIL. Câmara dos Deputados. Gustavo Capanema. (s. d.). Disponível em: <https://www.camara.leg.br/deputados/1567/biografia>. Acesso em: 06 abr. 2024.

<sup>11</sup> Uso da linguagem original do documento.

intelectual, isto é, a manutenção de direitos àqueles detentores dos meios de produção e, de outro lado, direcionar o trabalho manual e a escolarização básica às camadas populares, menos favorecidas econômica e socialmente, ou seja, a formação técnica para os filhos da classe trabalhadora, mantendo a tradição histórica do ensino técnico voltado apenas para o ingresso no mercado de trabalho. Saviani afirma que

A proposta aprovada corresponde ao intento do atual governo de ajustar a educação aos desígnios do capitalismo financeiro, buscando formar uma mão de obra dócil e a baixo custo. Para tanto, na contramão da tendência atual de empreender a unificação do ensino médio, fragmenta-o em cinco itinerários, argumentando com o princípio da flexibilidade que permitiria aos alunos a livre opção pelo itinerário que correspondesse aos respectivos projetos de vida, o que, na verdade, camufla a intenção de induzir a grande maioria à opção pelo quinto itinerário, ou seja, formação técnica e profissional. (Saviani, 2018, p. 787).

O entrevistado continua com sua análise:

Com efeito, como atribuir a adolescentes na faixa dos 15 anos de idade a opção livre e consciente por um itinerário formativo segundo seu próprio projeto de vida? De fato, essa reforma retrocede à década de 1940, com as Reformas Capanema, quando o ensino médio foi dividido entre o ensino secundário, “destinado às elites condutoras” — na reforma atual, correspondente aos quatro primeiros itinerários —, e o ensino técnico-profissional, subdividido nos ramos industrial, comercial e agrícola, destinado ao povo conduzido (Saviani, 2018, p. 787).

Essa reforma na educação carece de uma abordagem emancipatória, pois se alinha aos interesses da política neoliberal, não promovendo a libertação dos indivíduos das amarras da ignorância e da dominação. Ao contrário, aprofunda a desigualdade social ao segmentar a educação em dois grupos distintos: aqueles que são capacitados a pensar e aqueles relegados a trabalhar para sustentá-los.

Considerando o exposto, **justifica-se a investigação** “A Contextualização do Ensino de História na coleção de Livros Didáticos adotada no Ensino Médio na Escola Estadual General Carneiro, na Cidade de Sabará, Minas Gerais (2018-2020)”. Além das razões expostas, o livro didático, frequentemente, é a única fonte de pesquisa do professor. E os livros didáticos que adotam a contextualização do ensino de História colaboram para que os alunos compreendam não apenas o “o quê” e o “como” de um acontecimento, mas também o “porquê”. Isso promove uma compreensão mais profunda e duradoura, em oposição à memorização. A contextualização pode fomentar o desenvolvimento de habilidades críticas, como análise, avaliação e aplicação do conhecimento em diferentes situações. Os alunos são incentivados a pensar criticamente sobre como os conceitos aprendidos se relacionam com o mundo ao seu redor.

Assim sendo, definimos como **questão central, orientadora da pesquisa**: O ensino contextualizado está presente na coleção do livro didático de História, do Ensino Médio, adotada na Escola Estadual General Carneiro, em Sabará-MG, no período de 2018 a 2020? Para nos auxiliar na composição de resposta a essa questão, definimos **questões complementares**.

1. No ensino de História, há diferentes métodos e tais métodos têm vínculos com ensinamentos contextualizados?
2. As tendências pedagógicas possuem vínculo com a perspectiva de ensino contextualizado?
3. A concepção de ensino contextualizado está presente no livro didático adotado na E. E. General Carneiro?

Objetivos foram estabelecidos conforme segue.

**- Objetivo geral:** verificar e analisar a presença do ensino contextualizado na coleção de livros didáticos de História adotada no Ensino Médio na Escola Estadual General Carneiro, em Sabará-MG, no período de 2018 a 2020.

**- Objetivos específicos:**

1. comparar os diferentes métodos de ensino e seus vínculos com a perspectiva de ensino contextualizado;
2. definir contextualização e as tendências pedagógicas vinculadas à perspectiva de ensino contextualizado em livros didáticos de História;
3. identificar a concepção de ensino contextualizado adotada nos livros didáticos do Ensino Médio, adotados na E. E. General Carneiro.
4. analisar as contribuições do ensino contextualizado nos livros didáticos do Ensino Médio, adotados na E. E. General Carneiro.

Para a apresentação do processo investigativo e seus resultados, esta dissertação, além do texto memorialístico e a parte introdutória, na qual abordamos a temática, a problematização, as justificativas e os objetivos, é constituída por quatro seções e as Considerações Finais.

A Seção 1, intitulada *Metodologia*, objetiva apresentar os caminhos da pesquisa e o porquê das escolhas, a descrição detalhada do conjunto de métodos e procedimentos utilizados para conduzir a pesquisa.

A Seção 2, *Apontamentos sobre métodos de ensino no Brasil*, tem como objetivo geral identificar as metodologias de ensino que influenciaram a educação brasileira, tais como os Métodos Tradicional, Intuitivo e Ativo, e se a contextualização do ensino está inserida nessas metodologias.

A Seção 3, denominada *Como ensinar História: As tendências pedagógicas no Brasil e a contextualização do ensino*, foi subdividida e tem como principal objetivo apresentar reflexões sobre as tendências pedagógicas no Brasil e se elas contemplam a contextualização do ensino. Em seguida trabalhamos a contextualização e a problematização dessa perspectiva de ensino na Lei 9.394/96 (Brasil, 1996), na BNCC (Brasil, 2018a) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997, 2000a, 2000b).

A Seção 4, intitulada *A contribuição do livro didático em uma perspectiva contextualizada do ensino de História*, apresenta uma análise detalhada dos capítulos dos livros didáticos que compõem a coleção de História adotada na E. E. General Carneiro em 2018 no Ensino Médio, com a finalidade de avaliar se os conteúdos desses volumes são abordados de forma contextualizada.

Por fim, são apresentadas as Considerações Finais, seção de síntese e reflexão sobre as respostas aos questionamentos propulsores desta pesquisa, no contexto da reflexão sobre a importância de trabalhar o conhecimento histórico contextualizado em sala de aula. Além disso, o Apêndice é apresentado, contendo o produto desta Dissertação, que consiste em um blog, *Explorando Caminhos – Uma Jornada Acadêmica*.



## SEÇÃO I. METODOLOGIA

A pesquisa é uma atividade intelectual destinada a compreender um fenômeno específico. No entanto, a fim de que ela seja eficaz, não basta seguir um caminho qualquer. Para Marinho (1980, p. 26), “a pesquisa é um tratamento de investigação que tem por objetivo descobrir respostas para dúvidas e indagações, através do emprego de processos científicos”.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento desta pesquisa está inserido no processo investigativo descritivo que visa identificação, registro e análise de características, fatores ou variáveis que se relacionam com o fenômeno de contextualizar os conhecimentos históricos. Assim, a abordagem utilizada foi a qualitativa.

Os investigadores que fazem uso da abordagem qualitativa partem da descrição, compreendem que não é necessário utilizar métodos ou procedimentos estatísticos para expor os dados necessários e “tendem a analisar seus dados de forma indutiva” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 50).

Com essa compreensão, esta pesquisa, de natureza qualitativa, contemplou revisão bibliográfica e pesquisa documental.

### 1.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Sobre revisão bibliográfica, de acordo com Mattar e Ramos (2021, p. 47 *apud* SURI, 2013): “uma revisão de literatura busca elaborar uma síntese de pesquisas sobre determinado tema, procurando produzir novos conhecimentos ao tornar explícitas conexões e tensões entre estudos que não eram visíveis antes”.

Assim sendo, para o levantamento das obras, foram utilizadas as seguintes palavras-chave, separadamente: “Contextualização”, “Ensino de História”, “Livro Didático” e “Ensino Médio”. O levantamento das obras<sup>12</sup> abrangeu o período de 2018 a 2022, que coincide com a última edição do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para escolas públicas. Isso porque, a partir de 2022, o Novo Ensino Médio passou a ser implementado para o 1º ano. Os

---

<sup>12</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovada em 2017, cobrindo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, enquanto a versão para o Ensino Médio foi aprovada em 2018, mas a implementação não foi imediata. Diante desse cenário, as análises realizadas consideraram tanto as diretrizes estabelecidas pela BNCC quanto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Disponível em:

bancos de dados consultados foram o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, os artigos na Scientific Electronic Library Online – Scielo e a Plataforma ProfHistória. Com base nas informações encontradas, elaborou-se o Quadro 1.

**Quadro 1** – Produções científicas sobre o tema

Banco de dados	Palavras-chave	Produções encontradas	Artigos	Dissertações	Teses	Produções selecionadas
Capes	Contextualização	25	-	15	10	-
	Ensino de História	377		276	101	01
	Ensino Médio	23		20	03	-
	Livro didático	59		52	07	-
ProfHistoria	Contextualização	0	-	0	-	-
	Ensino Médio	191		191	-	-
	Livro didático	76		76	-	01
Scielo	Contextualização	08	08	-	-	01
	Ensino de História	35	35			-
	Ensino Médio	21	21			-
	Livro didático	54	54			-
Total de trabalhos selecionados		869	118	630	121	03

**Fonte:** Elaborado pela autora (2024).

### 1.1.1 Detalhamento da identificação e da seleção dos trabalhos acadêmicos

A princípio foram encontrados no banco de dados do Catálogo de Dissertações e Tese da Capes, para o termo “Contextualização”, 25 obras, sendo 15 dissertações e 10 teses. Não foram selecionados artigos e dissertações, dado que a abordagem utilizada nessas obras se concentrava principalmente em outros campos do conhecimento e não priorizava a contextualização do ensino no livro didático, tais como: “Física”, “Química” e “Matemática”. Utilizando-se “Ensino de História”, foram identificadas 377 obras, sendo 276 dissertações e 101 teses. Com esta palavra-chave, foi selecionada 01 dissertação, devido à importância de compreendermos que estudar o ensino de História contextualizado é uma parte central do processo educativo, pois as historietas biográficas inserem acontecimentos históricos dentro de um contexto mais amplo, considerando aspectos sociais, culturais e políticos. Ao personalizar a História por meio de relatos individuais, os educandos conseguem entender melhor o ambiente em que esses eventos ocorreram e as experiências das pessoas envolvidas. O restante das obras

foi excluído porque estava voltado para aspectos específicos do ensino de História, como a ênfase nas “representações da violência no rap”, nos “museus”, na “história regional”, entre outros. Com a utilização da palavra-chave “Ensino Médio”, foram identificadas 23 obras, sendo 20 dissertações e 03 teses. Não foi utilizada nenhuma delas, pois traziam em seu bojo o Ensino Médio na temática do componente curricular de “Matemática”, sobre a “premissa de Heródoto” e “a história local da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro”, entre outros. E, por fim, com o uso da palavra-chave “Livro Didático”, 59 obras foram identificadas: 52 dissertações e 07 teses. Esses materiais não foram utilizados, pois não abordavam o livro didático sob a ótica da contextualização do ensino, e sim tratando apenas do ensino de disciplinas como “Química”, “Patrimônio Imaterial” e “Direitos Humanos”, entre outras.

Nas pesquisas realizadas na plataforma ProfHistoria, não foram encontradas dissertações com o termo “Contextualização”. O termo “Ensino Médio” gerou 191 dissertações, mas nenhuma delas foi utilizada porque traziam temas como a “aplicabilidade da Lei 10.639/03”, “conversas em torno de uma mesa”, “cinema”, entre outros assuntos. A busca pela palavra-chave “Livro Didático” resultou em 76 dissertações, das quais apenas uma foi selecionada por apresentar a questão da contextualização no livro didático a partir de uma perspectiva humanista, de acordo com as teorias de Jörn Rüsen. As demais dissertações foram descartadas porque abordavam temas distintos e por não tratarem o livro didático na perspectiva contextualizada de ensino, como a “experiência socialista no ensino de história”, “ensino de história das mulheres”, “ensino de história local para crianças”.

Por fim, no banco de dados do Scielo, a busca pela palavra-chave “Contextualização” resultou em oito artigos. Desses, apenas um foi selecionado porque analisava a contextualização do ensino no processo de aprendizagem dos alunos. O restante foi descartado porque estava relacionado com “Ciências da Natureza”, “enzimas”, “reforma sanitária” e outros. Com o uso da palavra-chave “Ensino de História”, identificamos 35 artigos, dos quais todos foram descartados, porque focavam o papel do “professor de educação física”, “mulheres e práticas de saúde”, “teatro histórico”, entre outros. Com a utilização da palavra-chave “Ensino Médio” foram encontrados 21 artigos e todos descartados, pois contemplavam o Ensino Médio na “escola portuguesa”; na “formação do docente”; de “políticas públicas na região Nordeste do Brasil”, entre outras temáticas. Por fim, com o uso da palavra-chave “Livro Didático”, foram encontrados 54 artigos e nenhum foi utilizado, pois trabalhavam o livro didático dentro do contexto da “Geografia”; da “Física”; da “literatura”, do “cinema”, entre outros.

Para ampliar a quantidade de obras selecionadas, optamos por usar uma combinação de palavras-chave nos bancos de dados, conforme descrito a seguir: "Contextualização e Ensino

Médio", "Livro Didático e Ensino de História", "Contextualização e Livro Didático" e "Contextualização e Ensino de História". Após essa busca, constatamos um número muito pequeno de trabalhos relacionados às palavras-chave especificadas. Além disso, o material encontrado pertencia predominantemente a outras áreas do conhecimento, como “Estatística”, “Ciências da Natureza”, “Biotecnologia”, “Ensino de Química”, “Ensino de Frações”, “Mecânica Quântica”, entre outras.

Mesmo após o refinamento na busca por palavras-chave, os trabalhos identificados foram descartados, uma vez que não abordavam a contextualização do ensino de História no livro didático.

O resultado da análise das obras selecionadas é apresentado a seguir. Esse processo analítico foi orientado pelos eixos de análise elaborados a partir dos objetivos e questões orientadoras do estudo:

1. concepção de contextualização;
2. ensino contextualizado no livro didático de História;
3. métodos de ensino e seus vínculos com a perspectiva de ensino contextualizado;
4. contextualização e tendências pedagógicas.

**Título:** *Causos no Tempo: Historietas Biográficas em Aulas de História*

**Autor:** Matheus Zambiasi Roliano

**Tipo:** Dissertação      **Ano:** 2022      **Fonte:** Capes

**Palavras-chave:** Biografia. Ensino de História. Teoria e Metodologia da História. Educação Básica. Livro Didático.

**Objetivos:** “Explorar a relação entre as diferentes possibilidades de interpretar o passado, no âmbito teórico, enfatizando a relação possível entre a análise macro e micro dos seres humanos no tempo pretérito” (Roliano, 2022, p. 10).

#### **Base Teórica (Autores) e Legislação**

BRASIL. **Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985.** Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/96.

DOSSE, François. **O Desafio Biográfico:** Escrever uma Vida. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015, p. 7.

- CASSIANO, Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na Educação nacional.** São Paulo: Editora Unesp, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- GALEANO, Eduardo. **Dias e noites de amor e de guerra.** Porto Alegre: L&PM, 2001.
- GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços.** Porto Alegre: L&PM, 2009.
- GALEANO, Eduardo. **Mulheres.** Porto Alegre, RS: L&PM, 2017.
- GOMES, Leandro... [et al.]. **Conexão mundo: ciências humanas e sociais aplicadas: sociedade e natureza.** 1º ano. São Paulo: Editora do Brasil, 2020.
- GOMES, Leandro... [et al.]. **Conexão mundo: ciências humanas e sociais aplicadas: liberdade e vida social.** 2º ano. São Paulo: Editora do Brasil, 2020.
- GOMES, Leandro... [et al.]. **Conexão mundo: ciências humanas e sociais aplicadas: Fronteiras físicas e culturais.** 3º ano. São Paulo: Editora do Brasil, 2020.
- LORIGA, Sabina. **O pequeno x: da biografia à história.** Autêntica Editora, 2011.
- VINCENT, Gérard. Uma História do Segredo? *In: PROST, Antonie; VINCENT, Gérard (org.).* **História da vida privada: Da Primeira Guerra a nossos dias.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

**Resultados encontrados:** “Na tradição ocidental eurocentrada, verifica-se uma relação nitidamente conturbada entre valorização e desvalorização do critério imagético, fundamento dessa dissertação, enfatizando diferentes valorações da compreensão do conceito de verdade, assim como utilizando pesos diferentes para as maneiras de interpretar os vestígios do passado, além de explicitar uma variação na escolha destes mesmos vestígios” (Roliano, 2022, p. 122).

**Contribuições para minha pesquisa:** O autor investiga o uso de historietas biográficas como estratégia didática no ensino de História. A pesquisa analisa como essas narrativas, que combinam elementos históricos com aspectos pessoais e anedóticos, podem ser utilizadas para tornar as aulas de História mais engajadoras e significativas para os alunos. O uso dessas historietas em aulas da disciplina em questão podem servir como uma ponte para uma compreensão mais ampla do contexto histórico, incentivando os alunos a explorarem as complexidades do passado; elas podem também estimular o desenvolvimento de habilidades críticas, ao levar os alunos a questionarem fontes, considerarem múltiplas perspectivas e refletirem sobre as implicações éticas dos eventos históricos; por fim, podem fomentar um ambiente mais inclusivo, no qual vozes e narrativas diversas são valorizadas. A combinação entre os conhecimentos históricos e a realidade do estudante pode facilitar a compreensão dos conceitos e eventos, além de incentivar os alunos a refletirem sobre a dimensão humana da

História, tornando as aulas mais dinâmicas e significativas. O autor também analisa o conteúdo do livro didático de História e observa que a chamada "história menor", focada na resistência, é frequentemente relegada a espaços menores, como cantos de página. Em contraste, a tradição eurocêntrica, que prioriza abordagens políticas, militares e econômicas do passado, recebe maior destaque no livro. Nesse contexto, a contribuição do autor é especialmente significativa para a pesquisa, pois ele aborda o eixo de análise referente à concepção de contextualização, destacando a importância de contextualizar o ensino nas aulas de História, com foco na realidade dos estudantes. Essa abordagem propõe interpretar o passado a partir das experiências do presente, resultando em uma aprendizagem mais contextualizada e, por conseguinte, mais propícia à atribuição de sentido pelo aluno.

**Título:** *Formação Histórica Humanista em Jörn Rüsen: O Livro Didático em Perspectiva*

**Autores:** Angela Caciano

**Tipo:** Dissertação      **Ano:** 2020      **Fonte:** ProfHistoria

**Palavras-chave:** Aprendizagem Histórica. Manual do Professor. PNLD. Formação cidadã. Ensino de História no Brasil.

**Objetivos:** “Verificar qual o programa de ensino de História implícito nos manuais do professor de 8º ano e como relaciona-se com a aprendizagem histórica, tal qual concebe este autor em seu projeto de aprendizagem histórica com critério de sentido humanista” (Caciano, 2020, p. 5).

#### **Base teórica (Autores) e Legislação**

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História, sociedade & cidadania** (Manual do Professor) 8º ano. 3. ed. São Paulo: FTD, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução/CD/FNDE nº 42 de 28 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação básica

EDITORA MODERNA. **Projeto Araribá:** História (Manual do Professor). 8º ano. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2014.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática do ensino de história:** experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papyrus, 2003

- RÜSEN, Jörn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. *História da Historiografia. International Journal of Theory and History and Historiography*, n. 02, p. 163-209, mar. 2009.
- RÜSEN, Jörn. **Cultura faz sentido**: orientações entre o ontem e o amanhã. Tradução de Nélio Schneider. Petrópolis: Vozes, 2014.
- RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis educativa**. Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 07-16, jul./dez. 2006.
- RÜSEN, Jörn. Em direção a uma nova ideia de humanidade – algumas considerações teóricas na contextualização e compreensão sobre a ideia de humanidade. *In*: RÜSEN, Jörn. **Humanismo e Didática da História**. Tradução e org. de Maria Auxiliadora Schmidt (org.) *et al.* Curitiba: W. A. Editores, 2015a, p. 46-56.
- RÜSEN, Jörn. Formando a consciência histórica – para uma didática humanista da história. *In*: RÜSEN, Jörn. **Humanismo e Didática da História**. Tradução de Maria Auxiliadora Schmidt (org.) *et al.* Curitiba: W. A. Editores, 2015b, p. 19-42.
- RÜSEN, Jörn. **História Viva**: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UNB, 2007b.
- RÜSEN, Jörn. Historicizando a humanidade – algumas considerações teóricas na contextualização e compreensão sobre a ideia de humanidade. *In*: RÜSEN, Jörn. **Humanismo e Didática da História**. Tradução de Maria Auxiliadora Schmidt (org.) *et al.* Curitiba: W. A. Editores, 2015c, p. 85-98.
- RÜSEN, Jörn. Humanismo clássico – um levantamento histórico. *In*: RÜSEN, Jörn. **Humanismo e Didática da História**. Tradução de Maria Auxiliadora Schmidt (org.) *et al.* Curitiba: W. A. Editores, 2015d, p. 57-84.
- RÜSEN, Jörn. Humanismo intercultural – ideia e realidade. *In*: RÜSEN, Jörn. **Humanismo e Didática da História**. Tradução de Maria Auxiliadora Schmidt (org.) *et al.* Curitiba: W. A. Editores, 2015e, p. 133-152.
- RÜSEN, Jörn. **Humanismo na era da globalização**: ideias sobre uma nova orientação cultural. Tradução de Maria Auxiliadora Schmidt (org.) *et al.* A. Editores, 2015f, p. 57-84.
- RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Estevão de Rezende Martins (org.). Curitiba: Ed. UFPR, 2010a.
- RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. *In*: RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Estevão de Rezende Martins (org.). Curitiba: Ed. UFPR, 2010b, p. 109-127.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica:** teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UNB, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado.** Tradução de Asta-Rose Alcaide. Brasília: Editora UNB, 2007a.

**Resultados encontrados:** Após análise do Manual o Professor de História: *História, Sociedade e Cidadania*, da editora FTD e *Projeto Araribá – História*, da editora Moderna, do 8º ano do Ensino Fundamental, “constatou-se que o objetivo para o ensino de história dos dois livros é a formação cidadã dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental” (2020, p. 171). De acordo com a autora, isso era algo esperado, visto que os livros didáticos estão alinhados com as normas nacionais para a Educação Básica.

**Contribuições para minha pesquisa:** Apesar de a dissertação fazer uma análise do Manual do Professor de História do 8º ano do Ensino Fundamental, ela contribui para a pesquisa, uma vez que utiliza a base teórica do autor Jörn Rüsen, defensor de uma perspectiva humanista nos livros didáticos. No contexto de Rüsen, a formação histórica humanista tem como objetivo desenvolver o pensamento crítico, a empatia e uma consciência ética nos estudantes. Ele sugere que o ensino da História deve ir além da simples transmissão de fatos, buscando em vez disso encorajar os alunos a refletirem sobre as implicações e os significados dos eventos históricos e a compreender as complexidades das narrativas históricas. O trabalho analisa como esses princípios podem ser aplicados ao uso de livros didáticos na educação histórica. Os livros didáticos, sendo uma ferramenta fundamental no processo de ensino, podem refletir ou desafiar diferentes abordagens da História. Portanto, ao considerar a perspectiva de Rüsen, o artigo explora de que forma os livros didáticos podem contribuir para uma formação histórica humanista e crítica. E é justamente a compreensão contida, também, no ensino contextualizado no livro didático de História.

**Título:** *A Contextualização do Conhecimento no Ensino Médio: Tentativas de Controle do Outro.*

**Autores:** Hugo Heleno Camilo Costa e Alice Casimiro Lopes

**Tipo:** Artigo Científico

**Ano:** 2018

**Fonte:** Scielo

**Palavras-chave:** Contexto. Desconstrução. Discurso. Ensino Médio. Política de currículo.

**Objetivos:** Os autores defendem que “uma visão estrutural de contexto tende a compreender o conhecimento como estruturante da prática, com vistas ao controle do outro. Assim,



possibilidades imprevistas e singulares de ser e decidir são restringidas a uma forma de ser (e decidir), projetada por alguns para todos os outros e suposta como necessária à sociedade” (Lopes, 2018, p. 1).

### **Base Teórica (Autores) e Legislação**

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2. ed. abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, 31 jan. 2012.

DERRIDA, J. **Dar la muerte**. Barcelona: Paidós, 2006.

DERRIDA, J. **Espectros de Marx**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

DERRIDA, J. **Força de lei: o fundamento místico da autoridade**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DERRIDA, Jacques. **Margens da filosofia**. Campinas: Papyrus, 1991.

DERRIDA, Jacques. **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DERRIDA, Jacques. **Uma certa possibilidade impossível de dizer o acontecimento**. Cerrados, Brasília, v. 21, n. 33, p. 229-251, maio 2012. Disponível em: [www.periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/download/8242/6240](http://www.periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/download/8242/6240).

LACLAU, E. Democracy and the question of power. **Constellations**, v. 8, n. 1, p. 3-14, maio 2001. DOI: 10.1111/1467-8675.00212.

LACLAU, E. Desconstrucción, pragmatismo y hegemonía. *In*: MOUFFE, C. (Org.). **Desconstrucción y pragmatismo**. Buenos Aires: Paidós, 1998.

LACLAU. **New reflections on the revolution of our time**. Londres: Verso, 1990.

**Resultados encontrados:** Os autores argumentam que o currículo é uma construção social fortemente moldada por dinâmicas de poder e que todo o processo de ensino e aprendizagem inclui tanto a produção de significados quanto a imposição de narrativas hegemônicas. Além disso, o contexto tem função essencial no processo de aprendizado e na criação de significados. Por fim, os documentos oficiais do Ensino Médio no Brasil apontam para a importância do ensino interdisciplinar e contextualizado como meio de formar indivíduos capazes de compreender, refletir e agir em diferentes condições, tanto no ambiente escolar quanto na sociedade em geral.

**Contribuições para minha pesquisa:** Os autores abordam o conceito de contextualização para facilitar ou aprimorar o processo de aprendizagem. Isso porque a contextualização auxilia na construção de significados relevantes para o estudante. Costa e Lopes destacam a importância

de focar a contextualização com uma abordagem crítica, questionando a quem serve e de que maneira ela pode limitar ou expandir as possibilidades de aprendizagem dos alunos. Assim, os autores sugerem que a contextualização deve ser usada como uma ferramenta para promover a autonomia dos estudantes e para incentivar o pensamento crítico, em vez de simplesmente impor uma narrativa específica ou reforçar estruturas de poder existentes. Compreendem os métodos de ensino e seus vínculos com a perspectiva de ensino contextualizado, segundo o qual a contextualização deve criar um ambiente que promova a autonomia dos alunos e o pensamento crítico, e não sendo um instrumento para impor narrativas ou reforçar estruturas de poder, permitindo-lhes estabelecer conexões significativas com o conhecimento histórico produzido no passado a partir da sua realidade de vida.

## 1.2 PESQUISA DOCUMENTAL

Para responder às questões orientadoras da investigação foi utilizada a pesquisa documental. Cellard (2012) salienta que existe uma abundância de tipos de documentos escritos e várias maneiras de agrupá-los e afirma que a pesquisa documental

[...] “exige, desde o início, um esforço firme e inventivo quanto ao reconhecimento dos depósitos de arquivos, ou das fontes potenciais de informação, e isto ocorre não apenas em função do objeto de pesquisa, mas também em função do questionamento”, sendo necessários uma preparação adequada e um exame minucioso das fontes documentais identificadas (Cellard, 2012, p. 298).

O referido autor acrescenta:

Assim, a escolha de pistas documentais apresentadas no leque que é oferecido ao pesquisador, deve ser feita à luz do questionamento inicial. Porém, as descobertas e as surpresas que o aguardam às vezes obrigam-no a modificar ou a enriquecer o referido questionamento (Cellard, 2012, p. 303).

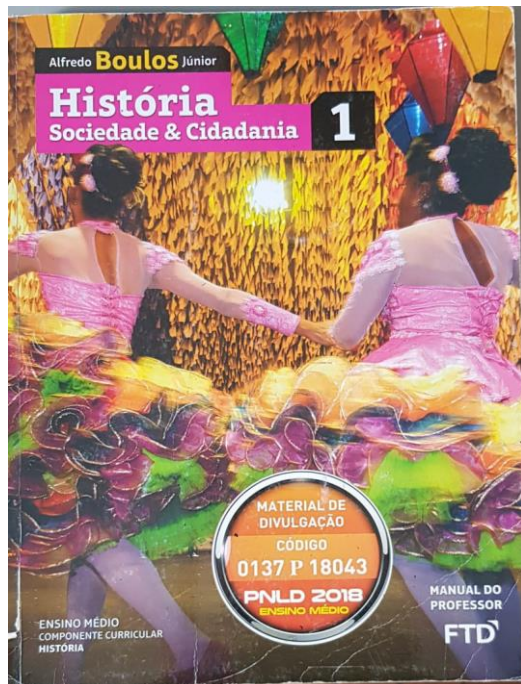
No âmbito da pesquisa documental, é imprescindível ressaltar a relevância do emprego de documentos como fontes primárias, dada sua capacidade de oferecer uma vasta gama de informações passíveis de serem analisadas e interpretadas. Essa prática enriquece substancialmente a compreensão do tema em investigação, proporcionando uma base sólida para o desenvolvimento da pesquisa.

Nessa perspectiva, o *corpus* da pesquisa documental é constituído pela coleção de livros didáticos de História do Ensino Médio adotada na E. E. General Carneiro, na cidade de Sabará, Minas Gerais, no período de 2018 a 2022, sendo o autor Alfredo Boulos Júnior, da editora FTD.

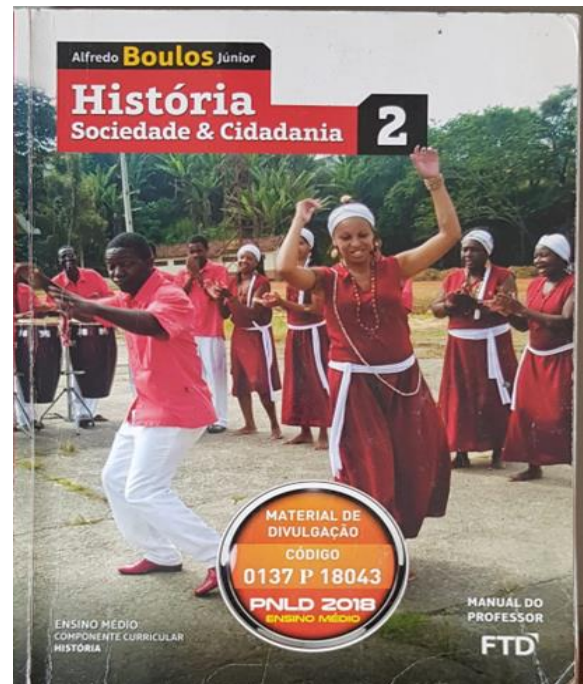
A princípio vamos contextualizar a escolha do livro didático, em seguida a cidade de Sabará e a Escola Estadual General Carneiro.

### 1.2.1 A Coleção de Livros Didáticos de História do Ensino Médio adotada na E. E. General Carneiro

**Figura 1** – Capa do livro didático – vol. 1

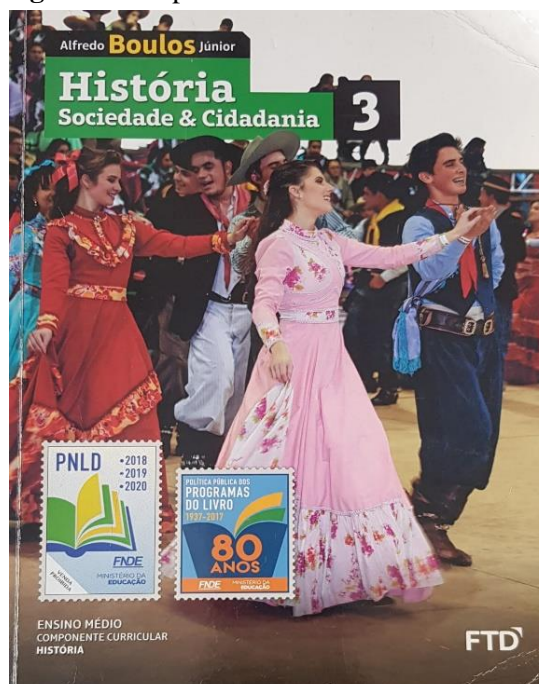


**Figura 2** – Capa do livro didático – vol. 2



**Fonte:** Foto produzida pela pesquisadora (2023). **Fonte:** Foto produzida pela pesquisadora (2023).

**Figura 3** – Capa do livro didático – vol. 3



**Fonte:** Foto produzida pela pesquisadora (2023).

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é uma iniciativa do Governo Federal do Brasil destinada a fornecer livros didáticos gratuitamente a estudantes e professores das escolas públicas em todo o país. Criado em 1929, o PNLD é considerado um dos programas mais significativos no campo da educação brasileira. Em 1985, o Governo Federal publica o Decreto nº 91.542, de 19 de agosto do referido ano, renovando e ampliando seu alcance (Brasil, 1985).

O Decreto nº 9.099/2017 (Brasil, 2017c) atribui como objetivos do PNLD:

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

Os objetivos do PNLD refletem um compromisso com a melhoria da qualidade da educação nas escolas públicas brasileiras, garantindo a distribuição de materiais didáticos a todas as escolas públicas do país, cobrindo diversas etapas de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Além disso, o programa envolve a avaliação de obras didáticas, pedagógicas e literárias para assegurar sua qualidade e adequação ao processo educacional.

A seleção e a distribuição dos livros didáticos são feitas por meio de ciclos que acontecem a cada quatro anos, desde 2017, para o Ensino Fundamental e o Médio. Durante esses ciclos, as editoras inscrevem seus livros para avaliação, processo no qual as obras são analisadas por comissões compostas por especialistas e professores. Os livros selecionados são então adquiridos pelo governo e distribuídos gratuitamente para as escolas públicas em todo o país.

Em 2017 foram disponibilizadas às escolas 13 coleções<sup>13</sup> de livros didáticos de História para o Ensino Médio, que haviam sido aprovadas pelo PNLD, e os professores deveriam

---

<sup>13</sup> ALVES, A.; OLIVEIRA, L. F. **Conexões com a História**. São Paulo: Moderna, 2016.  
 AZEVEDO, G.; SERIACOPI, R. **História - Passado e Presente do Século XX aos Dias de Hoje**. São Paulo: Ática, 2016.  
 BOULOS JUNIOR, A. **História, Sociedade & Cidadania**. São Paulo: FTD, 2016.  
 BRAICK, R. P.; MOTA, M. B. **História das Cavernas ao Terceiro Milênio**. São Paulo: Moderna, 2016.  
 CAMPO, F. *et al.* **Oficina de História**. São Paulo: Leya, 2016.  
 CERQUEIRA, C. *et al.* **Por dentro da História**. São Paulo: Escala Educacional, 2016.  
 COTRIM, G. **História Global**. São Paulo: Saraiva, 2016.  
 DIAS, A. *et al.* **# Contato História**. São Paulo: Quinteto, 2016  
 GRANGEIRO, C. **Cenas da História**. São Paulo: Palavras Projetos Editoriais, 2016.

escolher uma delas, que seria adotada na escola no período de 2018 a 2020. Na Escola Estadual General Carneiro, os professores se agrupavam de acordo com cada ano do Ensino Médio para essa tarefa, e fiquei encarregada, juntamente a outros docentes, de escolher o livro do 3º ano. Reunimo-nos e optamos pela obra de Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi, da Editora Ática.

O volume do 3º ano do Ensino Médio dessa coleção é dividido em seções introdutórias nas quais se exploram temas específicos em unidades que abordam ciência e tecnologia, meios de comunicação de massa, violência, ética. Cada unidade é composta de dois a quatro capítulos, propondo uma abordagem contextualizada que conecta conceitos históricos do passado com desafios contemporâneos. Para alcançar esse objetivo, o texto utiliza uma variedade de documentos, como pinturas, fotografias, cenas de filmes, entre outros, o que facilita a contextualização e a interdisciplinaridade, especialmente no item "Dialogando com". Os conteúdos são apresentados de forma concisa, mas os autores ampliam a abordagem por meio da inclusão de textos que estabelecem conexões com o conteúdo central, mapas mentais (que sintetizam as ideias principais), exercícios de interpretação e questões de vestibular. Isso demonstra a preocupação de Azevedo e Seriacopi (2016) em incentivar os alunos a refletirem criticamente sobre o passado, analisarem seu presente e pensarem em um agir social responsável e transformador.

Para a nossa surpresa, o livro que chegou à escola não foi aquele que havíamos definido, e sim o de Alfredo Boulos Júnior, *História, Sociedade & Cidadania*, da Editora FTD. Essa coleção é centrada no desenvolvimento de competências de leitura e escrita por meio de uma variedade de textos e documentos distribuídos ao longo da obra. Ela destaca que a escrita da História é um processo de interpretação de fontes diversas, que aparecem em fragmentos de textos historiográficos, letras de músicas, poemas, relatórios, cordéis, imagens (como xilogravuras, fotografias, reprodução de objetos, reprodução de obras de arte e charges), apresentados no conteúdo dos três volumes. No entanto, o foco da coleção não correspondia ao que nos interessava no momento da escolha do livro didático.

Após essa breve contextualização da escolha do livro didático da E. E. General Carneiro, situaremos onde se localiza a nossa cidade e a nossa escola.

---

MARQUES, A.; BERUTTI, F. **Caminhos do Homem das Origens da Humanidade a Construção do Mundo Moderno**. São Paulo: Base Editorial, 2016.

MOCELIN, R; CAMARGO, R. **História em Debate**. São Paulo: Editora do Brasil, 2016.

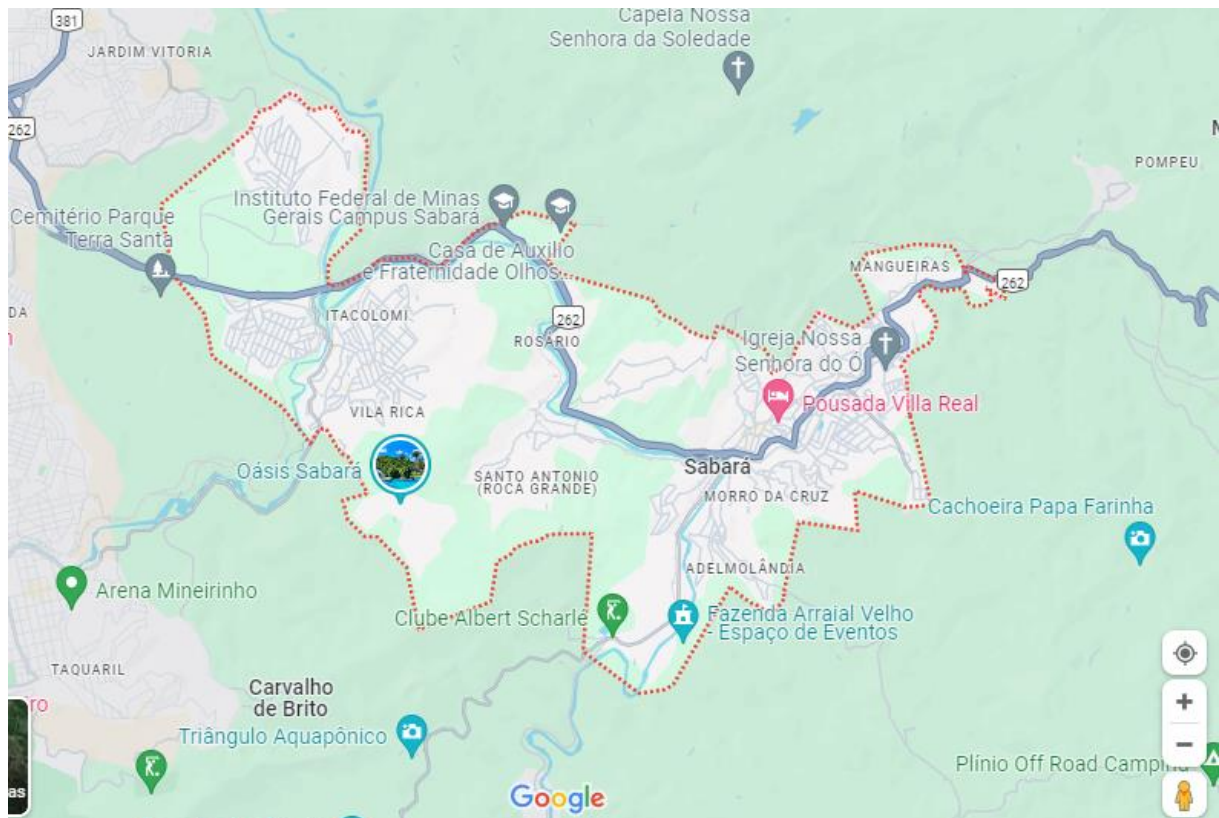
VAINFAS, R. *et al.* **História**. São Paulo: Saraiva, 2016.

VICENTINO, B.; VICENTINO, C. **Olhares da História Brasil e Mundo**. São Paulo: Scipione, 2016.

### 1.2.2 O Município de Sabará, Minas Gerais: um estudo sobre a localização da Escola Estadual General Carneiro

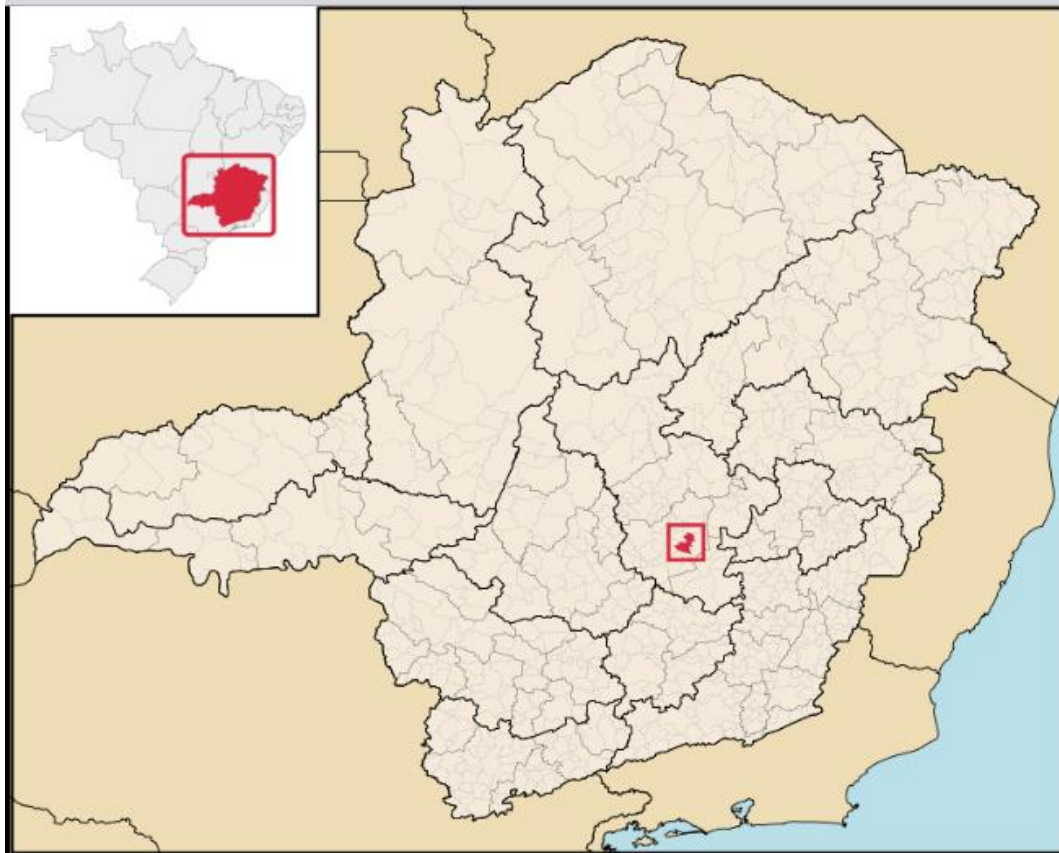
Sabará fica situada na Região Metropolitana de Belo Horizonte, distante 23 km da capital. O Município possui uma área de 315 km<sup>2</sup>, constituído dos Distritos Sede, Mestre Caetano, Carvalho de Brito e Ravena. Possui como limites os Municípios: ao Norte, Santa Luzia; ao Sul, Raposos e Nova Lima; a Leste, Caeté; e a Oeste, Belo Horizonte (Sabará, 2023). As Figuras 4 e 5 apresentam mapas da cidade e sua localização em Minas Gerais.

**Figura 4** – Sabará, Minas Gerais, no Google Maps



**Fonte:** Google Maps. (2024). Disponível em: <https://www.google.com/maps/place/Sabará%2C+MG/@-19.885284,-43.8727005,13z/data=!4m6!3m5!1s0xa682ee7fa532db:0xfe66c0d614a51a84!8m2!3d-19.8948501!4d-43.814814!16zL20vMGZiNTcy?entry=ttu>. Acesso em: 06 maio 2024.

**Figura 5** - Localização de Sabará em Minas Gerais



**Fonte:** <https://pt.wikipedia.org/wiki/Sabar%C3%A1>. Acesso em: 06 maio 2024.

Sabará é uma cidade rica em história, cujos acontecimentos remontam aos primeiros tempos da colonização portuguesa no Brasil. Localizada no Estado de Minas Gerais, é um dos municípios mais antigos e significativos da região, fundado no início do século XVII, por volta de 1675, por bandeirantes paulistas em busca de ouro. A descoberta desse metal nas proximidades impulsionou o desenvolvimento do povoado, transformando-o em um importante entreposto comercial. Durante o Ciclo do Ouro, nos séculos XVIII e XIX, Sabará viveu seu período de maior prosperidade. A exploração do ouro na região atraiu muitas pessoas em busca de riqueza, estimulando o crescimento da cidade. Nesse contexto, Sabará teve um papel relevante no movimento da Inconfidência Mineira, ocorrido em 1789. Diversos “conspiradores” eram naturais dessa cidade ou tinham vínculos com ela, como Cláudio Manuel da Costa e Tomás Antônio Gonzaga, figuras proeminentes da revolta.

Com o esgotamento das minas e o declínio do Ciclo do Ouro, Sabará entrou em uma fase de estagnação econômica. A cidade perdeu parte de sua importância política e econômica, mas conseguiu preservar sua relevância cultural e histórica na região. Atualmente, Sabará é reconhecida por seu rico patrimônio histórico e cultural (Sabará, 2023).

O turismo é uma atividade significativa na localidade, atraindo visitantes interessados em explorar sua arquitetura colonial, seus museus e tradições. A história de Sabará reflete a trajetória de muitas outras cidades brasileiras afetadas pelo Ciclo do Ouro e que, ainda hoje, mantêm em sua arquitetura e cultura as marcas desse período histórico, como se pode observar na Figura 6.

**Figura 6** - Sabará, Patrimônio Histórico e Cultural de Minas Gerais



**Fonte:** <https://sabaranoicias.com.br/sabara/sabara-patrimonio-historico-e-cultural-de-minas-gerais/>. Acesso em: 07 maio 2024.

É no meio da história dessa cidade que fica situada a Escola Estadual General Carneiro, à Rua Rio Grande do Sul, 439, no Bairro Vila Rica. A escola conta com infraestrutura que atende às necessidades básicas para o desenvolvimento educacional de seus alunos (Figs. 7 a 11), como, por exemplo: alimentação, laboratório de informática, pátio coberto, quadra esportiva coberta, biblioteca, refeitório, sala de professores e acesso à internet. Atualmente a escola oferece Ensino Fundamental II Regular, Ensino Médio Regular e EJA, funcionando nos três turnos com 14 salas. A seguir apresentamos a Escola Estadual General Carneiro.



**Figura 7** – Fachada da E. E. Gal. Carneiro



**Fonte:** Foto produzida pela pesquisadora (2023).

**Figura 8** – Entrada da escola



**Fonte:** Foto produzida pela pesquisadora (2023).

**Figura 9** – Sala de Informática



**Fonte:** Foto produzida pela pesquisadora (2023).

**Figura 10** – Biblioteca



**Fonte:** Foto produzida pela pesquisadora (2023).

**Figura 11** – Quadra coberta



**Fonte:** Foto produzida pela pesquisadora (2023).

### **1.2.3 Análise dos documentos: A Coleção do Livro Didático de História do Ensino Médio adotada na Escola Estadual General Carneiro, em Sabará-MG**

A análise dos dados será feita com base nas elaborações de Cellard (2012) sobre pesquisa documental, contemplando análise preliminar e análise. Além das dimensões propostas por esse autor, especialmente em análise preliminar, contexto, autoria, autenticidade e confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave e lógica interna, foram definidos eixos de análise *a priori*, decorrentes dos objetivos de identificar e comparar os diferentes métodos de ensino e seus vínculos com a perspectiva de ensino contextualizado; definir contextualização e as tendências pedagógicas vinculadas à perspectiva de ensino contextualizado e, por fim, identificar e analisar a concepção de ensino contextualizado adotado no livro didático da E. E. General Carneiro, além das questões orientadoras desta investigação, como mencionado:

1. concepção de contextualização;
2. ensino contextualizado no livro didático de História;
3. métodos de ensino e seus vínculos com a perspectiva de ensino contextualizado;
4. contextualização e tendências pedagógicas.

Os resultados serão apresentados na Seção 4.

## SEÇÃO II. APONTAMENTOS SOBRE MÉTODOS DE ENSINO NO BRASIL

A educação no Brasil tem sido influenciada por uma variedade de abordagens pedagógicas, cada qual refletindo diferentes transformações nas práticas educacionais e respondendo às demandas em constante transformação da sociedade. A educação não é um sistema isolado, as mudanças refletem as dinâmicas e as relações de poder presentes em diferentes conjunturas históricas. Assim, a educação pode ser usada como uma ferramenta de controle ou de emancipação, dependendo de quem detém o poder. Em contextos autoritários, as práticas educacionais podem ser estruturadas para promover conformidade e reforçar a ideologia dominante. Em contrapartida, em circunstâncias mais democráticas, a educação pode ser voltada para a promoção do pensamento crítico, da autonomia e da participação cidadã.

Dessa forma, a educação no Brasil foi influenciada, também, por diversos métodos pedagógicos, cada um apresentando concepções diferentes de educação, ensino e aprendizagem. Nesta seção, apresentamos reflexões sobre três dos principais métodos que tiveram um impacto significativo no contexto educacional brasileiro: Tradicional, Intuitivo e Ativo. Além disso, verificamos e analisamos se a contextualização é aplicada nos três métodos.

O **Método Tradicional** foi introduzido no Brasil pelos jesuítas, que adotaram um estilo de ensino o qual, posteriormente, seria consolidado no *Ratio Studiorum* (Franca, 1952), o manual da Companhia de Jesus que sistematizava a organização dos estudos. Esse método é caracterizado por uma abordagem centrada no professor – a transmissão do conhecimento ocorre principalmente por meio de aulas expositivas, leituras e exames. Nesse modelo, a autoridade do professor é um elemento central e a avaliação é baseada em testes e provas. No Brasil, essa metodologia tem uma longa história e ainda é amplamente adotada em escolas públicas e privadas, especialmente em contextos nos quais a padronização e a rigidez curricular são valorizadas.

Em outra linha de raciocínio, Rui Barbosa, jurista e político brasileiro do século XIX, foi um defensor de reformas educacionais que refletiam princípios modernos e progressistas. Com esse objetivo, traduziu o livro *Primeiras Lições de Coisas*, de Calkins (1950), como uma estratégia para introduzir nova metodologia de ensino na educação brasileira no período da Nova República, visto que a obra é um guia de orientação para o professor. Foi inicialmente utilizada no ensino primário brasileiro e posteriormente também publicada pelo Ministério da Educação e Saúde, em 1950. O método de ensino defendido pelo jurista é denominado **Intuitivo**, fundamentado na ideia de que a aprendizagem deve ser uma experiência mais natural

e menos estruturada, permitindo que os alunos sigam seus interesses e aprendam de forma mais orgânica. Muitas vezes se baseia no uso de recursos educacionais que estimulam a curiosidade dos estudantes. No Brasil, o Método Intuitivo tem sido adotado por algumas escolas e programas educacionais que buscam romper com as estruturas tradicionais e oferecer uma educação mais flexível e adaptável às necessidades individuais dos alunos.

O **Método Ativo**, defendido pelo *Manifesto dos Pioneiros da Educação* (Azevedo, 1932), também conhecido como aprendizagem ativa ou aprendizagem por projetos, parte do princípio de que os estudantes aprendem de maneira mais eficaz quando estão envolvidos de forma ativa no processo educacional.

Esse método incentiva a participação dos estudantes por meio de atividades práticas, projetos colaborativos e resolução de problemas do mundo real. No contexto brasileiro, o Método Ativo tem sido aplicado em escolas inovadoras e universidades que promovem uma pedagogia centrada no estudante, em que o aprendizado ocorre por meio da experimentação e do engajamento prático.

Esses três métodos são distintos na educação brasileira. Enquanto o **Método Ativo** incentiva a colaboração e a resolução de problemas práticos, o **Método Tradicional** valoriza a transmissão de conhecimento de forma estruturada e padronizada. O **Método Intuitivo**, por sua vez, promove uma abordagem mais flexível, permitindo que os alunos explorem seus interesses de maneira mais autônoma.

No ensino de História, cada método oferece uma abordagem distinta para o processo de ensino e aprendizagem. O Tradicional, por exemplo, privilegia uma narrativa linear da História, concentrando-se em datas, eventos importantes e figuras proeminentes. A História é apresentada como uma sequência de fatos estabelecidos, com menos atenção para análises críticas ou perspectivas alternativas. Por outro lado, o Método Intuitivo no ensino da referida disciplina enfatiza a aprendizagem por meio da experiência direta, da observação e do uso de recursos concretos para tornar o processo de ensino mais envolvente e compreensível. E o Método Ativo, no ensino de História, coloca os estudantes no centro do processo de aprendizagem, promovendo participação ativa, investigação, colaboração e reflexão crítica.

No contexto de discussão sobre métodos, é importante mencionar que a palavra “método” vem do grego *methodos*, composta de *meta*: “através de, por meio”, e de *hodos*: “via, caminho”. Servir-se de um método é, antes de tudo, tentar ordenar o trajeto através do qual se possam alcançar os objetivos projetados.

Para tanto, a contextualização do conteúdo se faz necessária. Conforme Resolução CNE/CEB nº 4/2010, do Conselho Nacional de Educação – CNE (Brasil, 2010), que define

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, sobre a contextualização do conhecimento no Ensino Médio:

Deve-se assegurar o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos (Brasil, 2010, p. 4).

A legislação ainda garante que

A organização do percurso formativo, aberto e contextualizado, deve ser construída em função das peculiaridades do meio e das características, interesses e necessidades dos estudantes, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas outros, também, de modo flexível e variável, conforme cada projeto escolar (Brasil, 2010, p. 5).

O princípio e a finalidade do Ensino Médio definem a importância da consolidação do conhecimento no viés da contextualização, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996, *online*):

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - 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;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Para atender a essas diretrizes, é essencial que o professor esteja atento ao conhecimento que foi construído ao longo da História e seja capaz de contextualizá-lo, por meio do diálogo com os alunos, no momento de sua apresentação. A partir desse processo, o docente deve estabelecer uma conexão entre o conhecimento que os alunos possuem e a situação em que esses conteúdos foram desenvolvidos no passado, de forma a gerar um novo conhecimento. Costa e Lopes (2018) afirmam:

Trata-se de uma ideia de conhecimento contextualizado, que nega uma possível construção contextual, nos imprevistos momentos de produção curricular. Isso possibilita a leitura de que o conhecimento defendido é produzido anteriormente ao contexto e está voltado para uma “função contextual” hábil em tornar a escola “capaz” de produzir sujeitos “capazes” de (vir a) ser (Costa; Lopes, 2018, p. 312).

Como se observa, os autores fazem uma crítica ao planejamento curricular rígido que não permite a construção contextual espontânea e sugerem que um sistema educacional muito estruturado pode limitar a capacidade das escolas de responder a novos desafios e de proporcionar um ambiente de aprendizado mais flexível e adaptável. Nessa perspectiva, o Método Ativo é uma alternativa que promove uma abordagem mais maleável para o aprendizado, permitindo que alunos e professores explorem conteúdos de maneira mais interativa e contextualizada.

Os métodos de ensino abrangem uma ampla gama de abordagens, e é responsabilidade do educador selecionar e estruturar atividades para seus alunos, com o propósito de alcançar os objetivos estabelecidos em relação aos conteúdos específicos a serem ministrados. Esses métodos regulam as dinâmicas de interação entre o processo de ensino e aprendizagem, entre professor e estudantes, visando a aquisição consciente de conhecimento e à promoção do desenvolvimento das capacidades cognitivas dos discentes.

## 2.1 MÉTODOS DE ENSINO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO

Nesta subseção, temos como objetivo continuar a análise dos três métodos pedagógicos distintos: o Tradicional, o Intuitivo e o Ativo, considerando o grau de afastamento ou proximidade que cada um apresenta em relação à contextualização do ensino.

Para Freire (2011), a contextualização está enraizada em uma visão transformadora da educação. Esse autor faz uma reflexão sobre práticas pedagógicas que possam contribuir para a formação de indivíduos autônomos e críticos. Freire (2011) valoriza a contextualização cultural no processo educativo, reconhecendo e incorporando as experiências culturais dos alunos no currículo, afirmando:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela — saberes socialmente construídos na prática comunitária —, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes (Freire, 2011, p. 21).

Freire (2011) enfatiza a importância de uma abordagem educativa que respeite e incorpore os saberes que os alunos, especialmente, alunos das classes populares, trazem consigo para a escola. Ele sugere que tais conhecimentos, construídos ao longo do tempo através de práticas e vivências comunitárias, têm valor e devem ser considerados pelo professor e pela escola. O "pensar certo", conforme o autor, coloca sobre a escola a responsabilidade de não apenas respeitar esses saberes, mas também de utilizá-los como ponto de partida para discussões que relacionem a experiência do estudante com o conteúdo curricular. A ideia é promover um ensino significativo, que conecte a teoria à prática e que seja relevante para a realidade dos discentes.

Em resumo, Freire (2011) destaca a necessidade de uma educação crítica e contextualizada, na qual o aprendizado não é imposto de cima para baixo, mas construído em conjunto, a partir do diálogo entre a experiência dos alunos e o conhecimento acadêmico. Isso implica valorizar os saberes comunitários e usá-los como princípio para uma aprendizagem mais significativa e comprometida com a realidade dos estudantes.

### **2.1.1 O Método Tradicional e a contextualização do ensino**

Muitos de nós passamos pelos bancos escolares e estudamos pelo Método Tradicional de Ensino. Tal concepção chegou ao Brasil com a Companhia de Jesus, por volta de 1549. Os jesuítas vieram para o Brasil com o objetivo de ensinar e catequizar os índios. Esse movimento foi denominado de Contrarreforma. Era uma tentativa de barrar o avanço do protestantismo nas terras recém-descobertas. Afirma o pesquisador Alves (2005):

[...] a inserção material da Companhia de Jesus no Novo Mundo e o combate na frente ideológica contra-reformista expunham os jesuítas à nova ordem que se instaurava e às novas ideias, o que não deixou de influenciar o comportamento político da congregação. Fosse por puro oportunismo político, pela defesa de interesses materiais da ordem religiosa ou pelo vislumbre da importância de algumas ideias novas, os padres da Companhia de Jesus revelaram maior tolerância política em relação aos adversários, o que não representava o tom dominante da Contrarreforma, principalmente da Inquisição (Alves, 2005, p. 622).

Os jesuítas trouxeram todo um estilo de ensinar, consolidado posteriormente no *Ratio Studiorum*, seu manual de organização dos estudos, especialmente a partir do século XVII.

Objetivo dos estudos na Companhia. – Como um dos ministérios mais importantes da nossa Companhia é ensinar ao próximo todas as disciplinas convenientes ao nosso Instituto, de modo a levá-lo ao conhecimento e amor do Criador e Redentor nosso, tenha o Provincial como dever seu zelar com todo empenho para que aos nossos esforços tão multiformes no campo escolar corresponda plenamente o fruto que exige a graça da nossa vocação (Franca, 1952, p. 1).

O *Ratio Studiorum* é um documento que estabelece diretrizes para a administração, o currículo e a metodologia do ensino (Franca, 1952). Foi concebido através da sistematização e da codificação de mais de 50 anos de experiências educacionais jesuítas em várias regiões, a partir de 1534. Embora não seja um tratado formal de pedagogia, o *Ratio Studiorum* representa uma abordagem pedagógica que se tornou fundacional para a Pedagogia Tradicional no Brasil (Franca, 1952).

É importante notar que esse documento não demonstrava preocupação com a contextualização do conhecimento. Seu objetivo inicial era a catequização dos povos indígenas e o afastamento de qualquer influência das ideias reformistas que haviam surgido na Europa. Assim, a abordagem educacional proposta pelo *Ratio Studiorum* buscava alinhar-se ao propósito de disseminar a fé católica e manter a ortodoxia, sem uma abertura para outras perspectivas ou uma preocupação em integrar a educação com as realidades culturais e sociais locais (Franca, 1952).

O Método Tradicional é parte integrante da educação brasileira por muitos anos e continua presente até hoje. Essa abordagem educacional permite que os professores mantenham controle sobre as situações que ocorrem em sala de aula. Elementos como disciplina, memorização e a autoridade do docente são características desse método, mas elas não necessariamente garantem uma compreensão profunda dos conceitos, nem a capacidade dos alunos de aplicá-los na prática.

Quando o professor é visto como o único detentor do saber, ele exerce controle sobre os alunos. No entanto, essa dinâmica pode ser prejudicial, pois impede os estudantes de se sentirem capazes de criar seu próprio conhecimento. Em vez de desenvolver habilidades críticas e criativas, os alunos tendem a simplesmente reproduzir aquilo que o professor considera importante, sem questionamento ou adaptação ao contexto mais amplo. Essa visão pode limitar o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia do estudante, resultando em uma educação mais focada na repetição do que na verdadeira aprendizagem. Sobre isso, Freire (1987, p. 30) afirma:

Não poderia deixar de ser assim. Se a humanização dos oprimidos é subversão, sua liberdade também o é. Daí a necessidade de seu constante controle. E,



quanto mais controlam os oprimidos, mais os transformam em “coisa”, em algo que é como se fosse inanimado. Esta tendência dos opressores de inanimar tudo e todos, que se encontra em sua ânsia de posse, se identifica, indiscutivelmente, com a tendência sadista.

O controle no contexto educacional pode ser compreendido como a submissão do aluno ao professor, em um modelo no qual o primeiro se limita a seguir as diretrizes do segundo, sem espaço para questionamento ou autonomia. Nesse modelo, o docente assume uma posição de autoridade que dita as regras do ensino, focando em aulas teóricas e transmissão de informações de maneira unidirecional. Conseqüentemente, o aluno é reduzido ao papel de um repetidor, encarregado de absorver e reproduzir as informações apresentadas.

A aprendizagem, nesse contexto, frequentemente ocorre por meio de exercícios estruturados e pela repetição mecânica de conceitos, sem que haja exploração criativa do conhecimento. A prática de repetição e a recapitulação do saber são consideradas suficientes para consolidar a aprendizagem. No entanto, essa abordagem tende a desconsiderar a importância da contextualização do conteúdo, resultando em uma experiência educacional que privilegia a memorização em detrimento da compreensão crítica e da aplicação prática do conhecimento.

A ausência de contextualização limita a capacidade dos alunos de relacionar o conteúdo aprendido com situações do mundo real ou com seus próprios interesses e experiências. Além disso, esse modelo tradicional de ensino frequentemente negligencia a necessidade de respeitar a autonomia dos alunos, tratando-os como receptores passivos de conhecimento, em vez de participantes ativos na construção de sua própria aprendizagem.

Em última análise, um sistema educacional baseado no controle e na repetição corre o risco de desestimular o pensamento crítico e a criatividade, essenciais para a sua formação como cidadão. Para superar essa limitação, é necessário repensar as práticas de ensino, adotando abordagens que promovam a autonomia, a contextualização e a interação significativa entre alunos e professores. Freire (2011) argumenta que

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgrede os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (Freire, 2011, p. 31).

Esse autoritarismo impede o diálogo na construção do saber. Dessa forma, o Método Tradicional considera o professor como o agente principal da transmissão do conhecimento. Basicamente, neste modelo, o docente fala enquanto os estudantes recebem os conteúdos de forma estática. Para Saviani (1984, p. 18), “A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos”.

Em síntese, o Método Tradicional de ensino é caracterizado pela passividade do aluno, cujas experiências e conhecimentos prévios não são tomados em consideração durante as atividades em sala de aula. Nesse modelo, o aluno assume uma posição essencialmente reprodutora, repetindo o conteúdo transmitido pelo professor, sem incentivo para questionamentos ou reflexões críticas que possam levá-lo a uma participação ativa na sociedade. O docente, por sua vez, exerce um controle total sobre a turma, determinando o conteúdo a ser "ensinado" e a forma como ele é apresentado, sem levar em conta as diferenças individuais entre os estudantes. Sua autoridade é reconhecida e respeitada pela sua postura austera e pela rigidez no cumprimento das normas.

Nesse cenário, a relação entre professor e aluno é claramente hierarquizada, com cada parte vivenciando papéis distintos em um sistema que busca uma aprendizagem homogênea e padronizada, sem possibilidade de se pensar em inovação ou indagações. Não há incentivo para a participação ativa dos alunos, nem para a teorização ou aplicação prática do conhecimento adquirido. Conseqüentemente, o pensamento crítico não é incentivado e o ensino se restringe a uma abordagem mais tradicional e linear, em que a contextualização do conteúdo é inexistente, uma vez que, ao desconsiderar a importância das experiências e perspectivas dos alunos, contribui para um processo educacional centrado na repetição e na memorização, em detrimento do desenvolvimento de habilidades analíticas e do engajamento dos alunos no processo de aprendizagem.

### **2.1.2 O Método Intuitivo e a contextualização do ensino**

O Método Intuitivo foi introduzido no Brasil durante as reformas educacionais realizadas no final do Período Imperial, com Rui Barbosa sendo um dos principais defensores desse sistema. Ele atuou como elemento fundamental ao organizar os princípios do Método

Intuitivo em seus notáveis *Pareceres*<sup>14</sup>. Além disso, também traduziu a obra *Lições de Coisas*, de Calkins (1950), como mencionado.

O Brasil precisava de um novo modelo de Educação para a recém-instaurada Nova República, uma vez que a modernização do país exigia a implementação de um sistema nacional de ensino que fosse gratuito, obrigatório e laico, desde o jardim de infância até a universidade.

Os pareceres sobre a Reforma do Ensino Primário, Secundário e Superior originaram-se da análise do Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879 (Brasil, 1879), que reformava o Ensino Primário e Secundário no município da Corte e o Ensino Superior em todo o Império. O decreto<sup>15</sup> fora apresentado pelo ministro Carlos Leôncio de Carvalho, membro do gabinete liberal, num momento em que crescia o interesse pela instrução pública. Em seu artigo 1º lê-se: “É completamente livre o ensino primário e secundário no município da Côrte e o superior em todo o Imperio, salvo a inspecção necessaria para garantir as condições de moralidade e hygiene” (Brasil, 1879).

O convívio entre escola pública e escola particular é verificável através da explicitação da subvenção pública à iniciativa privada. No artigo 8º do referido documento consta que

O governo poderá: Subvencionar nas localidades afastadas das escolas publicas, ou em que o numero destas fôr insufficiente, tanto na Côrte como nas provincias, as escolas particulares que inspirem a necessaria confiança e mediante condições razoaveis se prestem a receber e ensinar gratuitamente os meninos pobres da freguesia (Brasil, 1879).

Em um ambiente republicano, a reforma educacional representava um avanço e um sinal de progresso para a sociedade brasileira, indicando um afastamento dos valores e das práticas da Monarquia, vista pelos republicanos como ultrapassada e retrógrada.

A reforma educacional proposta por Rui Barbosa exigia um novo tipo de ensino, bem diferente do que era oferecido até então, cujas bases eram a retórica e a memorização. Ele defendia a inclusão de novos conteúdos, como ginástica, desenho, música, canto e, especialmente, ciências. Esses princípios estão estabelecidos no artigo 4º do decreto em relação às escolas primárias, e no artigo 9º no que diz respeito às escolas normais. A ideia era ensinar os novos conteúdos juntamente às matérias tradicionais, de modo a estimular nos alunos o

---

<sup>14</sup> Dentre uma das muitas causas defendidas por Rui Barbosa, “destacamos a sua luta em favor da educação pública e de qualidade no Brasil, para isso redigiu seus *pareceres* sobre a educação. Rui Barbosa fez um detalhado levantamento sobre o ensino, tomando como suporte teórico os decretos e documentos que versavam sobre a educação nacional e internacional”. Fonte: MORMUL, Najla Mehanna Mormul; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Rui Barbosa e a educação brasileira: os pareceres de 1882. *In: Cadernos de História da Educação* – v. 12, n. 1 – jan./jun. 2013. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/22909/12435>. Acesso em: 19 maio 2024.

<sup>15</sup> Uso da linguagem original do decreto.

interesse pelo estudo e sua aplicação prática. O método proposto para guiar essa nova aprendizagem seria baseado em observação e experimentação, visando desenvolver os sentidos e a compreensão dos estudantes. Assim, Rui Barbosa recomendava a adoção do Método Intuitivo. Para o autor, tais mudanças no sistema educacional eram essenciais para transformar o Brasil em uma nação mais civilizada.

Se o objetivo do Método Intuitivo se findava na observação, a contextualização dos conhecimentos históricos não foi pauta de discussão. Apesar de ser uma nova proposta para um novo regime político adotado no Brasil, ainda estavam arraigadas ali as concepções pedagógicas do modelo tradicional de ensino.

Em Minas Gerais, por exemplo, consta, através da lei, a utilização do Método Intuitivo no Brasil. Quando João Pinheiro sanciona a Lei nº 439, de 28 de setembro de 1906 (Minas Gerais, 1906), autoriza a reforma do Ensino Primário e Normal do estado, de modo que a escola fosse um instituto de educação intelectual, moral e física, sendo estes o tripé da educação.

Prevvia o seu artigo 3º que o Ensino Primário é gratuito e obrigatório e ministrado em escolas isoladas, grupos escolares e escolas-modelo anexas às escolas normais. O inciso II do artigo 6º dispunha que ao Governo caberia “organizar o programma escolar, adoptando um methodo simples, pratico e intuitivo” (Minas Gerais, 1906, *online*)<sup>16</sup>. O artigo 10º prevvia que “nos logares onde forem organizados os grupos escolares [...], poderá o Governo supprimir tantas escolas isoladas quantas as de que constarem os respectivos grupos [...]” (Minas Gerais, 1906, *online*). O seu artigo 14º reza que “os alumnos pobres que mais se distinguirem no curso primario pela intelligencia, bom procedimento e assidua applicação, terão a protecção do Governo para serem admittidos gratuitamente, quer no Gymnasio Mineiro, quer nos gymnasios equiparados” (Minas Gerais, 1906, *online*). Em seu artigo 22º, afirmava que o Governo buscaria meios para que os edificios fossem apropriados à escola, e estas providas “de livros didacticos, mobilia e todo o material de ensino pratico e intuitivo” (Minas Gerais, 1906, *online*).

Como foi dito anteriormente, o Método Intuitivo baseava-se no princípio de que a aprendizagem deve partir da observação direta e da experiência sensorial – é a aprendizagem pelos sentidos (visão, audição, paladar, olfato e tato). Tal processo foi adotado no Brasil para facilitar o ensino nas camadas populares. No parecer de 1882, que toma como pretexto a Reforma de Leôncio de Carvalho, Rui Barbosa faz a defesa do ensino público:

Mas a verdade [...] é que o ensino público está à orla do limite possível a uma nação que se presume livre e civilizada; é que há decadência, em vez de progresso; é que somos um povo de analfabetos, e que a massa deles, se

---

<sup>16</sup> Uso da linguagem original da lei.

decrece, é numa proporção desesperadamente lenta; é que a instrução acadêmica está infinitamente longe do nível científico desta idade; é que a instrução popular, na Corte como nas províncias, não passam de um desideratum; é que há sobeja matéria para nos enchermos de vergonha, e empregarmos heroicos esforços por uma reabilitação, em bem da qual, se não quisermos deixar em dúvida a nossa capacidade mental ou os nossos brios, cumpre não recuar ante sacrifício nenhum; não só porque, de todos os sacrifícios possíveis, não haveria um que não significasse uma despesa proximamente reprodutiva, como porque trata-se aqui do nome nacional num sentido mais rigoroso, mais sério, mais absoluto do que o que se defende nas guerras à custa de dezenas de milhares de vidas humanas roubadas ao trabalho e centenas de milhões arrancados, sem compensação, aos mais esterilizadores de todos os impostos (Brasil, 1882, p. 1, *online*).

Logo em seguida o renomado jurista trata do Método Intuitivo nesta reforma, identificando a necessidade de mudar a metodologia de ministrar aulas:

Do material técnico de ensino existem apenas os elementos mais rudimentares e os tipos mais primitivos. Tudo está revelando o domínio absoluto da palavra autoritária do mestre, ou das fórmulas ferrenhas do compêndio, servidas pela memória passiva do aluno. Nada fala aos olhos da criança; nada lhe povoa os instintos de observação, nada lhe desperta a espontaneidade, nada a põe em contacto com o mundo e a natureza. Nem cartas murais, nem coleções de objetos para as lições pelos sentidos, nem sequer os mais grosseiros meios de experimentação. A inviolabilidade das paredes é religiosamente observada, em alguns desses estabelecimentos, graças a recomendações estritas, que apenas se poderiam compreender, se vissemos provida a escola de porta-cartas [carteiras], estantes móveis, ou outros meios próprios de apresentar aos alunos os quadros, as estampas, os modelos precisos. ‘O quadro preto’, diz um dos mais eminentes pedagogistas americanos, ‘é tão necessário ao mestre como o arado ao agricultor, a plaina ao carpinteiro, ou a lanceta ao cirurgião. Importa alargá-lo pelo menos, a toda a extensão do estrado de onde fala o mestre e multiplicá-lo por todos os claros de que se possa dispor. Não sei de professor que já se queixasse de excesso de pedra’. Noutros países, as escolas modelos têm ardoziado as suas paredes, achando-se mais satisfeitas assim; as nossas preferem o muro despido, mudo, uniforme. Mapas, poucos; ardósia, o menos que se possa. Alpendres, galerias, pátios apropriados à recreação e aos exercícios, que devem intervalar amiudadamente as lições: disso, nada. Nenhum desses *monumentos* levantados ao ensino contém um ginásio! (Brasil, 1882, p. 24, *online*).

Como bem descreve Rui Barbosa, nesse sistema o ensino é centrado no professor e nas fórmulas rígidas dos livros didáticos, que são aceitos sem qualquer tipo de questionamento, com uma abordagem que valoriza a memorização em detrimento do entendimento e da experimentação. O autor enfatiza a necessidade de expandir e modernizar os recursos educacionais para promover uma aprendizagem mais ativa e eficaz.

Podemos concluir que o Método Intuitivo foi incorporado ao sistema educacional brasileiro em resposta à necessidade de um modelo de ensino alinhado com os ideais da República recém-estabelecida, que buscava romper com o passado considerado retrógrado. A

República representava progresso e a educação era vista como um elemento primordial para o desenvolvimento do país. Apesar dos esforços para alinhar a educação ao novo contexto político, nota-se que as características do ensino tradicional persistiram.

Como visto, o Método Intuitivo, em contraste com o Tradicional, que priorizava a memorização e a transmissão de informações de forma isolada, enfatizava a observação e a experimentação. Dessa forma, o aprendizado se dava pelo estímulo dos sentidos por meio de práticas pedagógicas. Em vez de seguir uma abordagem estática e autoritária, o Método Intuitivo envolvia os alunos em atividades práticas e contextos reais, incentivando a exploração, a descoberta e a aplicação do conhecimento em situações relevantes.

Entretanto, o uso desse método apresentou lacunas, pois não ficou claro até que ponto a contextualização dos conhecimentos históricos do passado era abordada no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. A ausência dessa contextualização sugere uma deficiência na articulação entre o novo método e a importância de compreender o legado histórico, o que poderia contribuir para um aprendizado mais significativo e conectado com a identidade cultural e social dos alunos.

### **2.1.3 O Método Ativo e a contextualização do ensino**

O Método Ativo de Educação enfatiza a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. Em vez de serem meros receptores passivos de informações, os estudantes são incentivados a participar de atividades práticas, resolver problemas, participar de discussões em grupo, trabalhar em equipe e outras formas de aprendizado colaborativo. Esse método valoriza a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico, promovendo um ambiente de aprendizado mais dinâmico e interativo.

No Brasil, o Método Ativo foi introduzido na primeira metade do século XX, especialmente durante a década de 1920, quando o país passava por uma série de transformações sociais, políticas e econômicas. Em São Paulo acontecia a Semana de Arte Moderna de 1922, que tinha por objetivo a valorização da Arte brasileira; na política tivemos a Revolta Tenentista e a criação do Partido Comunista Brasileiro - PCB e, por fim, a maior crise econômica mundial, com o advento da Quebra da Bolsa de Nova York.

Dentro desse cenário turbulento, o Método Ativo conquista espaço no Brasil. A nova abordagem começou a ganhar destaque com o movimento da Escola Nova, que propunha reformas educacionais a fim de modernizar o sistema de ensino brasileiro.

Líderes educacionais como Anísio Teixeira e Lourenço Filho foram importantes na promoção do Método Ativo. Defendiam uma educação centrada no aluno, baseada em experiências reais e contextualizadas, em oposição ao modelo Tradicional, focado em memorização e ensino diretivo.

Por muitos anos e até hoje, a educação vem sendo discutida em nosso país e a cada período surgem novos métodos para solucionar os problemas dessa área. Como foi dito anteriormente, não temos a pretensão de apontar um método, a nossa intenção é de fazer uma reflexão sobre os métodos aqui propostos para estudo, dentro da perspectiva de contextualização.

A Escola Nova questionava o Método Tradicional de ensino, o qual se baseava na ideia de que o professor era o único detentor do conhecimento, enquanto o estudante assumia um papel passivo na aquisição desse conhecimento. A Escola Nova propunha reformas significativas no sistema educacional, sugerindo centralizar o processo de ensino e aprendizagem no aluno. Para os defensores desse movimento, os métodos tradicionais de ensino se mostravam ineficazes para a realidade social de então e não ofereciam aos alunos a preparação necessária para uma convivência social e uma cidadania ativa e participativa. Aranha (1994) evidencia:

Daí o caráter psicológico da pedagogia da existência, segundo a qual a criança é o sujeito da educação, ocupando o centro do processo (pedocentrismo). Destaca-se a importância da satisfação das necessidades infantis, bem como a estimulação de sua própria atividade. A criança não mais é considerada “inacabada”, uma miniatura do adulto, um adulto “incompleto”, e por isso precisa ser atendida segundo as especificidades de sua natureza infantil (Aranha, 1994, p. 167).

A autora enfatiza a ideia de que a criança deve ser o sujeito principal do processo educacional, destacando a importância de colocar a criança no centro do ensino e aprendizagem. Este tipo de pedagogia, chamada "pedagogia da existência", baseia-se em conceitos psicológicos que reconhecem a criança como um indivíduo único, com suas próprias necessidades, interesses e ritmos de desenvolvimento. A criança passa a ser protagonista, participando ativamente da construção do conhecimento, em uma relação horizontal com o seu professor. Há um respeito ao desenvolvimento dos pequenos. Nesse sentido, Cousinet (1959) afirma que

A Educação Nova é sobretudo um espírito que reconhece a criança como um ser em autodesenvolvimento. Esse desenvolvimento requer condições favoráveis, a primeira delas é um ambiente de liberdade. Como todos os seres vivos, a criança se desenvolve interagindo com o meio em que vive; a função

do educador, nessa perspectiva, é construir para a criança um meio que responda o mais perfeitamente possível às suas necessidades (Cousinet, 1959, p. 26).

O que está sendo proposto é uma abordagem centrada na criança, reconhecendo sua capacidade de autodesenvolvimento e a necessidade de um ambiente livre e estimulante para promover o aprendizado. A função do educador, nesse contexto, é assegurar uma atmosfera que incentive a curiosidade, a criatividade e a iniciativa, criando condições favoráveis ao desenvolvimento da criança, permitindo que ela interaja, experimente e cresça de maneira natural e autônoma, conforme pontua Cousinet (1959, p. 11):

A educação não pode mais ser uma ação exercida por um professor sobre os alunos, ação que se revelou ilusória; ela é, na realidade, uma atividade por meio da qual a criança trabalha seu próprio desenvolvimento, colocada em condições favoráveis e com o auxílio de um educador que é apenas um conselheiro pedagógico. Resulta que os métodos ativos são instrumentos, não de ensino, mas de aprendizagem. Esses instrumentos devem ser colocados exclusivamente nas mãos dos alunos, e quem os introduz na sua aula aceita não se servir dos mesmos e renuncia, por isso, a ensinar.

O autor sugere uma visão transformadora na educação, que desafia o modelo tradicional em que o professor exerce autoridade total sobre os alunos. Cousinet (1959) aponta que a educação não deve mais ser uma atividade unilateral, na qual o professor é o único a instruir e os alunos são meros receptores de informações. Essa alteração de perspectiva implica que a criança se torne o protagonista do processo educacional, enquanto o docente tem a responsabilidade de criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, interativo e centrado no estudante, com ênfase na aprendizagem ativa e significativa.

No Brasil, em 1932, foi publicado o *Manifesto dos Pioneiros da Educação*, um documento que incorporava conceitos da Escola Nova, adaptando-os ao contexto social do país naquele período e defendendo a criação de um sistema educacional mais alinhado com as necessidades da nação, visando um modelo de ensino mais democrático, como destaca Azevedo (1932):

Mas a educação pública porque nos batemos, ontem como hoje, é a educação fundada em princípios e sob a inspiração de ideais democráticos. A ideia da educação pública – conquista irreversível das sociedades modernas; a de uma educação liberal e democrática, e a de educação para o trabalho e o desenvolvimento econômico e, portanto, para o progresso das ciências e da técnica que residem à base da civilização industrial, são três teses fundamentais defendidas por educadores progressistas do mundo inteiro (Azevedo, 1932, p. 89) .



No manifesto, educadores brasileiros propunham que a escola pública fosse acessível a toda a população, buscando reduzir as desigualdades sociais e valorizando as aptidões individuais de cada estudante, conforme podemos observar a seguir:

A educação nova, alargando sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, sua verdadeira função social, preparando-se para formar “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável, com o fim de “dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento”, de acordo com uma certa concepção do mundo (Azevedo, 1932, p. 40).

Além disso, os educadores que apoiavam o movimento buscavam reformar o método de ensino tradicional do país. Acreditavam que uma educação de qualidade, que estimulasse o aprendizado, poderia promover mais igualdade entre os cidadãos. Sobre isso, Azevedo (1932) nos traz:

Ora, se a educação está intimamente vinculada à filosofia de cada época, que lhe define o caráter, rasgando sempre novas perspectivas ao pensamento pedagógico, a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida (Azevedo, 1932, p. 40).

Concluimos que o *Manifesto dos Pioneiros da Educação* representou um marco significativo na história da educação brasileira, servindo como referência para debates e implementação de reformas educacionais ao longo das décadas subsequentes. Muitos dos princípios e conceitos apresentados no manifesto continuam presentes nas discussões atuais sobre a educação no Brasil. Este documento foi relevante ao influenciar o discurso sobre políticas educacionais e direcionar o futuro da educação no país, reforçando aspectos como a universalização do ensino básico como um direito de todos os cidadãos,

Mas, do direito de cada indivíduo à sua educação integral decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais (Azevedo, 1932, p. 43).

Quando um Estado reconhece e declara que cada indivíduo tem o direito à educação integral, isso implica uma responsabilidade significativa para o próprio Estado. Essa responsabilidade vai além de simplesmente garantir acesso à educação; ela requer que o Estado considere a educação como uma função social de natureza eminentemente pública. Ao

descrever a educação como uma função social, Azevedo (1932) sugere que ela não é apenas uma questão individual ou privada, mas um componente imprescindível para o bem-estar e o progresso da sociedade como um todo. Portanto, o Estado tem o dever de assegurar que a educação esteja disponível para todos os cidadãos; mas, por outro lado, o autor enfatiza que o Estado não pode realizar essa função social sozinho: ele precisa do apoio e da colaboração de outras organizações, como instituições de ensino, empresas, ONGs e a sociedade civil. A ideia é que a educação é uma responsabilidade compartilhada e seu sucesso depende do esforço conjunto de múltiplos atores para garantir que cada indivíduo tenha acesso à educação integral e de qualidade.

Diante do exposto, concluímos que o Método Ativo valoriza a contextualização, proporcionando uma abordagem educacional que preza a conexão entre os conhecimentos históricos do passado aprendidos e a realidade vivenciada pelos alunos. O Método Ativo, ao incorporar a contextualização, não apenas enriquece o processo de aprendizagem, mas também estimula o engajamento, a motivação e o pensamento crítico entre os estudantes.

Esse método se destaca por criar um ambiente de ensino que é dinâmico, significativo e centrado no aluno, possibilitando que ele relacione os conhecimentos adquiridos com experiências do seu dia a dia. Assim, a contextualização no Método Ativo fomenta um aprendizado mais duradouro e eficaz, uma vez que os estudantes são encorajados a aplicar seu conhecimento em contextos práticos, permitindo um aprendizado mais profundo e significativo.

Além disso, a inserção da contextualização como uma prática recorrente no Método Ativo promove habilidades como resolução de problemas, colaboração e criatividade, elementos essenciais para a formação de indivíduos capazes de lidar com as complexidades do mundo contemporâneo. Portanto, a contextualização no Método Ativo não só aprimora o processo educativo, mas também contribui para o desenvolvimento integral do aluno, tornando-o mais preparado para os desafios da vida em sociedade e para um aprendizado ao longo da vida, uma vez que ele adquire maior capacidade para aplicar seu conhecimento de forma eficaz em diferentes situações.

Na próxima seção abordamos as tendências pedagógicas no Brasil e a contextualização do ensino, com foco no campo da História.

### SEÇÃO III. COMO ENSINAR HISTÓRIA: AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL E A CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO

O ensino de História pode representar um elemento fundamental na formação de pessoas críticas, conscientes das relações de poder na constituição da História remota, presente e futura, no desenvolvimento social, cultural e político de suas comunidades e da sociedade em geral.

Diante desse cenário, é crucial examinar as diferentes tendências pedagógicas que têm orientado o ensino de História, identificando seu modo de impactar a forma como os alunos se engajam com o passado e compreendem seu lugar no presente. A diversidade de abordagens vai desde métodos tradicionais baseados em memorização até aqueles associados à aprendizagem respaldada em uma educação crítica e emancipadora.

Assim, o ensino de História é uma prática educacional que pode oferecer oportunidades para a análise crítica e a compreensão aprofundada da realidade social. O desafio para os professores reside em como ensinar História de maneira que estimule a capacidade dos alunos de atribuir sentido aos eventos e que ao mesmo tempo seja contextualizada e comprometida com a rejeição de processos colonizadores. Isso porque, durante muito tempo, o ensino dessa disciplina foi essencialmente uma questão de memorizar eventos históricos importantes, geralmente focando as realizações da elite ou dos “heróis”, como observa Bittencourt (2009, p. 67):

As lembranças de muitos alunos da História escolar e os livros escolares produzidos no século XIX indicam o predomínio de um método de ensino voltado para a memorização. Aprender História significava saber de cor nomes e fatos com suas datas, repetindo exatamente o que estava escrito no livro ou copiado nos cadernos.

Como se pode observar, a memorização constituía a essência do processo de aprendizagem, sendo a principal habilidade exigida dos alunos para alcançarem o sucesso escolar. Memorizar os conhecimentos históricos sem entender seu contexto, suas causas e consequências pode levar a uma falta de compreensão real do significado desses eventos. Segundo Pinsky (2010, p. 23), “O passado deve ser interrogado a partir de questões que nos inquietam no presente (caso contrário, estudá-lo fica sem sentido). Portanto, as aulas de História serão melhores se conseguirem estabelecer um duplo compromisso: com o passado e o presente”.

Os alunos podem ser capazes de recitar datas e nomes, mas não entendem por que esses eventos são importantes ou como eles se relacionam entre si. Além disso, a memorização isolada dos conhecimentos históricos não oferece aos estudantes possibilidade de desenvolver habilidades ou conhecimentos que possam ser aplicados em situações da vida real.

Nessa perspectiva, o estudo da História vai além da simples aquisição de conhecimento histórico; trata-se também de desenvolver pensamento crítico, análise, interpretação e argumentação. Uma compreensão superficial da História pode levar os alunos a perceberem os eventos passados como distantes e sem relevância para suas vidas. Em vez de apenas memorizar datas e eventos isolados, os discentes devem ser incentivados a compreender o contexto no qual esses eventos ocorreram.

O ensino de História deve priorizar temas que ofereçam uma visão abrangente do mundo social, econômico e cultural das camadas populares, transformando tais conteúdos em ferramentas para promover ações políticas no processo de democratização social do país. Em vez de focar apenas uma narrativa centrada na elite ou acontecimentos selecionados como marcantes, é necessário abordar aspectos da História que tragam à luz as experiências das classes trabalhadoras e das comunidades marginalizadas. Por meio de um ensino de História mais abrangente e crítico, os alunos podem desenvolver uma compreensão mais profunda da sociedade e serem incentivados a participar ativamente do processo de construção de um mundo mais justo e equitativo.

Seguindo essa linha de raciocínio, o ensino de História, atualmente, deve ter participação fundamental na formação de cidadãos informados, críticos e engajados, além de contribuir para uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática. Para tanto, ensinar, de acordo com Freire (1989, p. 9), significa que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Essa afirmação destaca a importância de se compreender o contexto social, político e econômico em que os alunos estão inseridos antes de ensinar a eles habilidades básicas de leitura e escrita. O autor argumentava que os estudantes deveriam começar a aprender a partir de suas próprias experiências e realidades, em vez de receber passivamente informações de fora.

No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2000b) da área de História têm como objetivo fornecer orientações gerais sobre conteúdos, competências e habilidades que devem ser desenvolvidos pelos estudantes. Embora os PCNs não sejam um currículo, eles fornecem diretrizes para escolas e professores desenvolverem seus planos de ensino.

Os PCNs sugerem que o ensino de História, para o Ensino Médio, seja organizado em torno de temas significativos e problemáticas históricas. Em vez de se concentrar apenas em eventos isolados, eles destacam a importância de incluir uma variedade de perspectivas históricas, valorizando a diversidade cultural, étnica, social e de gênero, pois

O estudo de novos temas, considerando a pluralidade de sujeitos em seus confrontos, alterando concepções calcadas apenas nos “grandes eventos” ou nas formas estruturalistas baseadas nos modos de produção, por intermédio dos quais desaparecem de cena homens e mulheres de “carne e osso”, tem redefinido igualmente o tratamento metodológico da pesquisa. A investigação histórica passou a considerar a importância da utilização de outras fontes documentais, além da escrita, aperfeiçoando métodos de interpretação que abrangem os vários registros produzidos. A comunicação entre os homens, além de escrita, é oral, gestual, sonora e pictórica (Brasil, 2000b, p. 21).

Os temas permitem que os alunos compreendam os eventos históricos dentro de um contexto mais amplo, rompendo com abordagens tradicionais centradas nos chamados "grandes eventos" ou em análises estruturais baseadas nos modos de produção. Isso ajuda a tornar a história mais significativa e relevante para os alunos, pois eles podem relacioná-la a questões contemporâneas e entender como os eventos passados influenciam o mundo em que vivem.

Os PCNs (Brasil, 2000b) incentivam a interdisciplinaridade da História articulando-a com outras áreas de conhecimento, tais como Geografia, Literatura, Artes, entre outras. Isso permite uma abordagem mais ampla e contextualizada do conhecimento histórico, enfatiza a importância de se utilizar uma variedade de fontes históricas, incluindo documentos, artefatos, testemunhos, imagens e narrativas orais. Auxilia os alunos a desenvolverem habilidades de análise crítica e interpretação de evidências históricas. Além disso, o referido documento sugere que o ensino de História deve estabelecer conexões significativas com o mundo contemporâneo, permitindo que os alunos reflitam sobre como o passado influencia o presente e o futuro. Enfim, os PCNs para o Ensino Médio (Brasil, 2000b) propõem uma abordagem interdisciplinar, contextualizada e crítica do ensino de História.

A história da educação no Brasil é caracterizada por uma multiplicidade de tendências pedagógicas que refletem diferentes concepções sobre o papel da escola e as estratégias mais eficazes para promover a aprendizagem. Essa variedade de tendências indica uma trajetória dinâmica e complexa, influenciada por fatores sociais, políticos e culturais. Desde as pedagogias mais tradicionais até as correntes educacionais mais emancipadoras, a educação brasileira tem sido palco de debates e disputas por mudanças significativas.

Dentro desse contexto, a compreensão das diversas tendências pedagógicas é fundamental, pois não apenas espelha as diversas abordagens educacionais, mas também se destaca como um elemento essencial para a busca de um ensino contextualizado.

As tendências pedagógicas expressam especificidades de um dado momento da sociedade. Sendo assim, as práticas dos docentes estão sendo conduzidas de acordo com o acontecimento histórico e a tomada de decisão sobre as relações de poder ali estabelecidas. Guedes (2016) corrobora essa afirmação, ao observar que

Cada tendência apresenta as concepções de homem e sociedade e identifica o papel da escola de acordo com esta ideologia. As tendências pedagógicas também expressam uma concepção de mundo de acordo com o contexto histórico em que ela foi pensada. Por isso, é importante se atentar ao contexto histórico que deu início a cada uma das tendências pedagógicas (Guedes, 2016, *online*, s/p.).

No Brasil, conforme delineado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997, p. 27), “podem ser identificadas quatro grandes tendências pedagógicas: Tradicional, Renovada, Tecnicista e Libertadora”. As três primeiras estão inseridas na Tendência Liberal, enquanto a última pertence à Tendência Progressista. Cada uma dessas correntes apresenta perspectivas distintas sobre o papel da escola, do professor, do aluno, do ensino e da aprendizagem.

A Tendência Liberal concebe a educação como um meio para desenvolver aptidões individuais, preparando os alunos para se adaptarem ao funcionamento da sociedade. Essa orientação abarca a abordagem Tradicional, que privilegia a memorização e a transmissão direta de conhecimento; a Renovada, a qual enfatiza uma pedagogia mais ativa e centrada no aluno; e a Tecnicista, que foca habilidades técnicas e eficiência do ensino.

Por outro lado, a Tendência Progressista, representada pela corrente Libertadora, aborda a educação como uma ferramenta para a transformação social. Ela se preocupa com a realidade em que o indivíduo está inserido, defendendo uma pedagogia voltada para a conscientização e a luta dos oprimidos por sua emancipação.

Essas tendências pedagógicas oferecem diferentes perspectivas sobre como a educação pode servir à sociedade e moldar o desenvolvimento dos alunos. A Tendência Liberal prioriza a preparação dos estudantes para desempenharem papéis funcionais na sociedade, enquanto a Tendência Progressista busca promover uma educação que desafie estruturas opressivas e incentive a transformação social.

É fundamental compreender as diferentes tendências pedagógicas utilizadas no processo de ensino e aprendizagem, pois elas influenciam diretamente as situações concretas em sala de

aula e a relação professor-aluno. Além disso, é necessário estabelecer relações, comparações e confrontações entre essas tendências no que tange ao ensino contextualizado.

### 3.1 TENDÊNCIA LIBERAL TRADICIONAL E A CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO

A Tendência Liberal Tradicional é uma das correntes mais antigas na história da educação. Essa abordagem pedagógica é caracterizada pela transmissão de conhecimento do professor para os alunos, com foco na disciplina, na ordem e na memorização de conteúdos. Nessa perspectiva, o professor é visto como a autoridade central e os estudantes desempenham um papel mais passivo, limitados a absorver e reproduzir os conhecimentos que lhes são passados.

Em geral, a dinâmica em sala de aula é dominada pela fala do professor, enquanto os discentes são receptores do conteúdo, com mínima participação, exceto para tirar dúvidas. O compromisso da escola é primordialmente com a transmissão da cultura estabelecida, enquanto questões sociais mais amplas são consideradas responsabilidade da sociedade. As experiências pessoais dos alunos raramente são consideradas durante o processo de aprendizagem, pois o conteúdo é majoritariamente apresentado por meio de exposição didática por parte do docente. Assim, a relação entre professor e aluno tende a ser autoritária, com ênfase na manutenção da ordem e do controle na sala de aula. Para Libâneo (1990, p. 57),

A pedagogia tradicional caracteriza as concepções de educação onde prepondera a ação de agentes externos na formação do aluno, o primado do objeto de conhecimento, a transmissão do saber constituído na tradição e uma concepção de ensino como impressão de imagens propiciadas ora pela palavra do professor, ora pela observação sensorial.

A metodologia associada a essa concepção é baseada na exposição oral dos conteúdos, seguindo uma sequência predeterminada, sem considerar o contexto específico dos estudantes. Há uma ênfase na repetição de exercícios para assegurar a memorização dos conteúdos. A educação é centrada no professor, cuja função é supervisionar e orientar os alunos, corrigir suas atividades e transmitir o conteúdo curricular.

Diante do exposto, podemos concluir que a Tendência Liberal Tradicional é uma abordagem pedagógica que privilegia a transmissão direta de conhecimento do professor para o aluno, geralmente por meio de exposições orais e sequências predeterminadas de conteúdo. Esse modelo educacional é fortemente centrado no professor, que é visto como a principal

autoridade em sala de aula, responsável por manter a disciplina, corrigir atividades e orientar os alunos. A interação entre professor e aluno tende a ser unidirecional, com o professor falando e os alunos escutando e, ocasionalmente, fazendo perguntas ou tirando dúvidas.

Essa tendência valoriza a memorização e a repetição como estratégias para garantir que os alunos retenham o conhecimento. A sequência do conteúdo segue um currículo rígido e a ênfase é colocada no cumprimento das metas estabelecidas, sem necessariamente considerar o contexto específico da escola ou das experiências dos alunos. Como resultado, a Tendência Liberal Tradicional é frequentemente criticada por sua rigidez e falta de flexibilidade para adaptar o ensino às necessidades e realidades dos alunos.

A contextualização do ensino não é um aspecto central na mencionada tendência. Em vez de conectar o conteúdo com situações do mundo real ou com as experiências dos alunos, a Tendência Liberal Tradicional geralmente mantém um foco estrito no conteúdo acadêmico, deixando de lado questões contextuais ou sociais mais amplas. Assim, o ensino pode parecer desconectado das realidades cotidianas dos alunos, tornando difícil para eles verem a relevância do que estão aprendendo para suas vidas e comunidades.

### 3.2 TENDÊNCIA LIBERAL RENOVADA PROGRESSISTA E A CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO

A Tendência Liberal Renovada Progressista introduziu mudanças significativas em relação ao modelo Tradicional. Enquanto antes os problemas sociais eram vistos como algo externo à escola, agora o principal objetivo é preparar os alunos para desempenharem seu papel na sociedade. A educação, portanto, passa a facilitar a compreensão sobre o que é a convivência social e as regras que a sustentam. O conteúdo a ser ensinado é orientado pelos interesses e necessidades dos alunos, seguindo a premissa de "aprender fazendo", em vez de apenas ouvir as explicações do professor.

Neste contexto, o papel do docente também se transforma. Se antes ele era a autoridade central na sala de aula, responsável por transmitir conhecimento e manter a disciplina, na Tendência Liberal Renovada Progressista o professor é visto como um facilitador do desenvolvimento do aluno. Sua função é auxiliar, orientar e oferecer suporte ao processo de aprendizagem, em vez de ser a fonte exclusiva do conhecimento. Esta mudança reflete uma abordagem pedagógica mais centrada no aluno, promovendo um ambiente de aprendizado mais interativo e participativo. Libâneo (1990, p. 65) afirma que



O que o professor tem a fazer é colocar o aluno em condições propícias para que, partindo das suas necessidades e estimulando os seus interesses, possa buscar por si mesmo conhecimentos e experiências. A ideia é a de que o aluno aprende melhor o que faz por si próprio. Não se trata apenas de aprender fazendo, no sentido de trabalho manual, ações de manipulação de objetos. Trata-se de colocar o aluno em situações em que seja mobilizada a sua atividade global e que se manifesta em atividade intelectual, atividade de criação, de expressão verbal, escrita, plástica ou outro tipo.

Na Pedagogia Renovada, o professor é concebido como um facilitador no processo de busca do conhecimento, que deve ser iniciado pelo próprio aluno. Compete ao docente organizar e coordenar as situações de aprendizagem, ajustando suas ações às características individuais dos estudantes, com o objetivo de desenvolver suas capacidades e habilidades intelectuais.

A relação entre professor e aluno na Tendência Liberal Renovada Progressista é marcadamente distinta daquela observada na Tendência Tradicional. A preocupação principal é que os alunos sejam capazes de compreender e aplicar conceitos em diversos contextos, em vez de apenas memorizá-los isoladamente. Nesse ambiente pedagógico, o professor assume o papel de mediador do ensino, não atuando de forma autoritária, nem se colocando como o detentor exclusivo do conhecimento ou como a figura central na sala de aula.

Ele tem a função de orientar os alunos em seu processo de aprendizagem, desafiando-os a pensar criticamente e a buscar soluções para problemas. Em vez de transmitir informações de forma passiva, o professor cria situações e contextos que estimulam a aprendizagem ativa e a participação dos alunos. Essa abordagem incentiva a construção coletiva do conhecimento e promove uma atmosfera de cooperação, em que o aprendizado é visto como um processo contínuo e dinâmico. O docente, portanto, é um facilitador que incentiva os estudantes enquanto eles exploram e descobrem novos conceitos, garantindo que estejam sempre envolvidos e comprometidos com sua própria aprendizagem. Libâneo (1990, p. 66) pontua que “O professor incentiva, orienta, organiza as situações de aprendizagem, adequando-as às capacidades de características individuais dos alunos”.

A Tendência Liberal Renovada representa uma abordagem pedagógica que busca equilibrar elementos tradicionais da educação com práticas inovadoras que promovem uma aprendizagem mais centrada no aluno. Diferentemente da Tendência Tradicional, que se concentra na transmissão de conhecimento e na memorização, a Tendência Liberal Renovada enfatiza a interação, a participação ativa dos alunos e a aplicação prática dos conceitos. O professor orienta os alunos, estimula a exploração de ideias e cria um ambiente de aprendizagem colaborativo. Ao encorajar os alunos a questionarem, discutirem e resolverem

problemas, em vez de apenas receber informações de forma passiva, vemos uma abordagem que sugere certo grau de contextualização. No entanto, não fica evidente que essa metodologia incluía uma conexão clara entre os conhecimentos históricos do passado e suas consequências com o presente.

### 3.3 TENDÊNCIA LIBERAL TECNICISTA E A CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO

A Tendência Liberal Tecnicista é uma abordagem pedagógica que se tornou proeminente durante as décadas de 1960 e 1970, especialmente no contexto da educação técnica e profissionalizante. Esse modelo educacional surgiu como resposta às necessidades do modo de produção capitalista, que exigia um sistema capaz de qualificar o proletariado para atender à crescente demanda por mão de obra especializada no mercado de trabalho. Nesse sentido, os estudantes eram preparados para esse mercado e para as exigências tecnológicas de uma sociedade cada vez mais industrializada.

Neste contexto, a Tendência Liberal Tecnicista vê a educação como um processo sistemático e objetivo, em que a eficiência, a precisão e a medição de resultados são prioridades. A ênfase está na aquisição de habilidades técnicas e no treinamento prático, muitas vezes alinhado às necessidades do setor produtivo e do mercado de trabalho. Assim, os currículos são projetados para serem funcionais e práticos, buscando garantir que os alunos adquiram as competências necessárias para desempenhar funções específicas. É uma tendência criticada por sua visão instrumental da educação, que tende a reduzir o processo educacional a uma lógica de produção, negligenciando aspectos críticos e humanísticos do ensino.

O papel da escola é moldar o comportamento do estudante por meio de técnicas, desenvolvimento de habilidades e aquisição de conhecimentos específicos, com o objetivo de atender às demandas das indústrias, formando profissionais competentes para o mercado. Desse modo, os conteúdos são informações encontrados nos manuais dos livros didáticos. Libâneo (1992, p. 68) verifica que “boa parte dos livros didáticos em uso nas escolas são elaborados com base na tecnologia da instrução”.

Na relação entre professor e aluno, o primeiro é responsável por transmitir a informação específica, planejando e executando o ensino, enquanto ao aluno cabe a tarefa de assimilar o conteúdo e colocar em prática com as máquinas e equipamentos. A função do aluno é reduzida: ele responde aos estímulos de maneira a atender às expectativas da escola para ter sucesso e progredir. Nesse cenário, como observa Libâneo (1992, p. 68), “O professor é um administrador

e executor do planejamento, o meio de previsão das ações a serem executadas e dos meios necessários para se atingir os objetivos”.

Na Tendência Liberal Tecnícista, o diálogo entre o professor e o aluno é praticamente inexistente, pois tudo é explicado nos manuais, com uma clara ênfase na aplicação prática do conteúdo descrito nesses materiais. Nessa perspectiva, o fundamental é aprender as técnicas necessárias para a descoberta e a aplicação dos conceitos. Em outras palavras, a tecnologia é considerada o meio mais eficaz para maximizar a produção e garantir o funcionamento eficiente da sociedade. Portanto, o enfoque está na instrução técnica e na prática, enquanto o engajamento dialógico entre professor e aluno é minimizado.

Como foi destacado, a abordagem Tecnícista enfatiza a transmissão de habilidades técnicas específicas, com foco no treinamento prático e na eficiência. A educação tecnícista se baseia em manuais e práticas padronizadas, minimizando o diálogo entre professor e aluno. A avaliação do aprendizado é baseada no desempenho do estudante em tarefas práticas, refletindo uma abordagem funcionalista que busca atender às demandas do mercado de trabalho e da sociedade industrializada.

Quanto à contextualização do ensino, a Tendência Liberal Tecnícista apresenta limitações significativas. Por se concentrar na aquisição de habilidades técnicas e na reprodução de procedimentos, a contextualização em termos de relevância social ou de conexão com experiências do cotidiano dos alunos é muitas vezes deixada de lado. O foco na eficiência e na produtividade pode levar a um ensino desconectado de contextos mais amplos, com pouca atenção para questões sociais, culturais ou históricas.

### 3.4 TENDÊNCIA PROGRESSISTA LIBERTADORA E A CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO

A Tendência Progressista Libertadora é uma abordagem pedagógica que emergiu no contexto das lutas por justiça social e transformação política. Essa tendência é fortemente associada ao educador brasileiro Paulo Freire, cuja *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1987) propôs uma revolução na forma como pensamos a educação. A Tendência Progressista Libertadora vê o ensino como um ato de liberdade, uma prática de emancipação que desafia as estruturas de opressão e promove a conscientização crítica.

A essência dessa tendência está na crença de que a educação deve ser uma prática dialógica, na qual professores e alunos constroem conhecimento juntos, rompendo com a lógica

Tradicional, que coloca o docente como fonte única de autoridade. A Tendência Progressista Libertadora defende a ideia de que o aprendizado é um processo ativo e colaborativo, em que o diálogo é a chave para a conscientização e para a transformação social.

Nessa abordagem, a educação é entendida como um ato político, voltado para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Os alunos são encorajados a questionar, refletir e agir sobre as questões que afetam suas vidas e comunidades, transformando a sala de aula em um espaço de emancipação e resistência. O papel do professor é o de facilitador, provocador de reflexões e parceiro no processo de aprendizagem.

Freire (1987, 1989, 1993, 2011) está associado a essa tendência e destaca que, nos países dependentes do capitalismo, há uma estrutura de dominação de classe que oprime as pessoas e as mantém em uma posição de submissão.

O papel da escola, segundo Freire, é respeitar os saberes do educando, é estabelecer uma relação dialógica entre os estudantes e o professor, e que a educação seja feita a partir da realidade desses indivíduos. Conforme o referido autor, o “educador bancário”

Não pode perceber que somente na comunicação tem sentido a vida humana. Que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes impostos. Daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno, repitamos de uma realidade (Freire, 1987, p. 41).

Ainda segundo Freire (1987), os conteúdos são trabalhados a partir de “temas geradores” extraídos da prática dos educandos. (Freire, 1987, p. 49): “Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da situação ou da ação política, acrescentemos”.

Além disso, aluno e professor se relacionam através de um diálogo horizontal, no qual ambos são sujeitos ativos na construção do conhecimento. Essa abordagem pedagógica propõe uma relação entre aluno e professor baseada em igualdade e colaboração, em vez de hierarquia ou autoridade unilateral. Um "diálogo horizontal" implica que ambos têm papéis ativos e se envolvem em uma troca mútua de ideias e conhecimentos, sem que um seja considerado superior ao outro.

Nesse contexto, tanto o professor quanto o aluno são vistos como "sujeitos" na construção do conhecimento. Isso significa que cada um contribui com suas próprias perspectivas, experiências e compreensões, criando um processo de aprendizagem mais participativo e dinâmico. A ideia de "construção do conhecimento" indica que o aprendizado é

algo que acontece coletivamente, com discente e docente trabalhando juntos para desenvolver entendimentos mais profundos e significativos,

Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos (Freire, 1987, p. 39).

Portanto, através do diálogo entre professor e aluno, o primeiro deixa de ser o único detentor do conhecimento, enquanto o segundo assume o papel de agente transformador de sua realidade. Isso ocorre quando o aluno se torna capaz de ser sujeito do seu próprio pensamento e passa a exercer um papel mais ativo e crítico no processo de aprendizagem.

Segundo Libâneo (1992, p. 29),

Progressista libertadora da Nação é próprio da pedagogia libertadora falar em ensino escolar, já que sua marca é a atuação "não-formal". Entretanto, professores e educadores engajados no ensino escolar vêm adotando pressupostos dessa pedagogia. Tanto a educação tradicional, denominada "bancária" – que visa apenas depositar informações sobre o aluno –, quanto a educação renovada – que pretenderia uma libertação psicológica individual – são domesticadoras, pois em nada contribuem para desvelar a realidade social de opressão. A educação libertadora, ao contrário, questiona concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens, visando a uma transformação – daí ser uma educação crítica.

O autor faz uma crítica à educação tradicional, chamada de "bancária", que consiste em simplesmente depositar informações nos alunos, sem oferecer espaço para questionamento ou diálogo. Esse modelo tradicional é considerado domesticador porque não incentiva os alunos a pensarem criticamente ou a questionarem a realidade ao seu redor. Por outro lado, a educação renovada, que foca na libertação psicológica individual, também é vista como inadequada para desafiar estruturas de opressão, pois concentra-se mais no indivíduo do que no contexto social mais amplo. Em contrapartida, a educação libertadora busca abordar a realidade social de opressão, questionando as relações entre as pessoas e a natureza, bem como as relações entre os indivíduos. O objetivo é criar um processo educacional que seja crítico, no qual os alunos sejam encorajados a questionar as condições de opressão e a buscar uma transformação social significativa.

Como visto, essa tendência procura transformar a educação em um instrumento de libertação e conscientização crítica, especialmente em contextos nos quais há estruturas de dominação e opressão. A proposta central dessa tendência é que o ensino deve ser um ato

político, que visa empoderar os oprimidos, oferecendo-lhes ferramentas para questionar, resistir e mudar as condições que perpetuam a injustiça social.

O ensino contextualizado é um dos pilares dessa abordagem, uma vez que a Tendência Progressista Libertadora valoriza a conexão entre o conteúdo educacional e as experiências vividas pelos alunos em suas comunidades. O diálogo horizontal entre professor e aluno é fundamental, pois promove uma troca mútua de conhecimento, em que ambos são agentes ativos no processo de aprendizado. O professor não é mais visto como a única autoridade, mas como um facilitador e parceiro na jornada educacional dos alunos. Essa abordagem incentiva os estudantes a se tornarem sujeitos do próprio pensamento, capazes de compreender sua realidade e agir para transformá-la. O ensino contextualizado ajuda a tornar o aprendizado mais significativo, pois permite que os alunos relacionem o conteúdo da sala de aula com suas próprias experiências e desafios cotidianos.

### 3.5 CONTEXTUALIZAR PARA TRANSFORMAR

Ao abordar a questão da contextualização, estamos ampliando a possibilidade de humanizar tanto a produção quanto a comunicação do conhecimento. Isso envolve o processo de evolução humana por meio do uso de recursos e instrumentos desenvolvidos ao longo do tempo. A aprendizagem, nessa perspectiva, é um processo bidirecional, no qual ensinar e aprender ocorrem simultaneamente, criando uma relação dinâmica de troca. Assim, ao mesmo tempo que adquirimos conhecimento, também o comunicamos, o que acaba por modificar o ambiente no qual estamos inseridos. Nesse contexto, Freire (2011) afirma:

O discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tornada como fado ou sina, é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir (Freire, 2011, p. 51).

Em uma relação dialógica entre professor e aluno, temos a construção compartilhada do saber; caso contrário, existe apenas uma coerção da aprendizagem. Esse movimento de ressignificação torna a aprendizagem efetiva à medida que o aluno reconhece os conceitos e se reconhece dentro dessa gangorra de ensino, ou seja: a partir das incertezas, ambos vão construindo uma aprendizagem que faça sentido e favoreça a modificação da realidade vivida por alunos e professores.

A LBD (Brasil, 1996), ao trazer em seu art. 3º inciso XI a “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”, deixa clara a necessidade de se vincular o aprendizado dentro de sala de aula ao contexto da vida do discente. Só assim conseguiremos desenvolver a finalidade da Educação Básica, que é “assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania”, conforme art. 22 do mesmo documento (Brasil, 1996) – e ainda acrescento o desenvolvimento do pensamento crítico dos nossos educandos.

Vale destacar que o exercício da cidadania se torna mais visível quando o professor introduz na sala de aula diversas perspectivas sobre um mesmo tema. Essa abordagem permite ao aluno dialogar com diferentes pontos de vista, incentivando-o a construir conhecimento de maneira criativa e autoral, uma vez que

Essa relação professor-aluno implica pensar o conhecimento, sobretudo o conhecimento escolar, como algo em permanente estado de reconstrução. Não mais como dado, um fato cristalizado, verdade absoluta imutável. O conhecimento produzido acumulado, historicamente, é apropriado, reproduzido e transformado pela sociedade de diversas maneiras, em diferentes níveis e contextos sociais. A escola como vimos anteriormente, não reproduz um novo conhecimento. Assim, os novos papéis dos professores e alunos pressupõem um relacionamento ativo e crítico com os saberes produzidos em diferentes realidades, o que potencializa o desenvolvimento dos educandos e dos professores (Guimarães, 2012, p. 105).

É relevante observar que, ao introduzir um novo conteúdo, o professor deve contextualizá-lo historicamente. Isso acarreta o fato de que o processo de aprendizagem deve ser vinculado aos eventos que precederam o tema em questão. É necessário recuar um pouco para explicar os acontecimentos determinantes para a compreensão do conteúdo a ser ensinado. O conhecimento histórico não ocorreu de forma isolada ou estanque; ele possui diversos significados dentro de um determinado contexto. Portanto, é fundamental situá-lo no presente para melhor compreendê-lo e analisá-lo.

A ressignificação dos conceitos torna o objeto de estudo mais relevante para o estudante. Partindo de eventos que ocorreram, é possível compreender as implicações e impactos nos fatos presentes. Esse diálogo com o passado contribui para a construção de novos conceitos e permite que o aluno reflita sobre seus valores e práticas cotidianas, relacionando-os com questões históricas inerentes ao seu grupo social, à sua comunidade, à sua região e até mesmo à sociedade nacional e mundial.

A formação de novos conceitos pelo estudante é fundamental para que ele compreenda e transforme os elementos do mundo e as relações que esses elementos mantêm entre si. O

ensino de História é valioso, ao possibilitar a construção de conceitos, promovendo alterações em seu modo de entender a si mesmo, os outros, as relações sociais e a própria História.

No processo envoltório da educação, tivemos diferente legislações que embasaram a importância da contextualização no Ensino Médio. Ao delimitar um recorte temporal, analisaremos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 (Brasil, 2018a), delineando suas contribuições nessa situação específica.

### **3.5.1 A contextualização na Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**

Com as incessantes transformações na área educacional, os objetivos do processo de ensino e aprendizagem têm acompanhado essa evolução. Atualmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB reconhece a importância de desenvolver nos estudantes habilidades e competências necessárias ao cumprimento de sua finalidade: “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996, *online*).

A qualificação para o trabalho, conforme explicitado pela LDB, estabelece vínculo entre o sistema educacional e as políticas neoliberais, conforme analisado por Silva (1985, p. 12):

De um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideólogos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Há um esforço de alteração de currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho, mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal.

Essa análise destaca duas faces da reestruturação educacional proposta pelos defensores do neoliberalismo. Por um lado, enfatiza-se a importância de alinhar a educação formal aos objetivos específicos de preparação para o mercado de trabalho. Sob a ótica neoliberal, isso implica capacitar os alunos para competir tanto no âmbito nacional quanto no internacional. Por outro lado, reconhece-se a relevância de utilizar o sistema educacional como um meio para disseminar as ideias que promovem os princípios do livre mercado e da iniciativa privada. Isso



demanda não apenas ajustar o currículo para atender às necessidades do mercado de trabalho, mas também inculcar nos estudantes os valores e preceitos do liberalismo econômico.

Sendo assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) interpretada como um instrumento que reflete e fomenta uma concepção de ensino alinhada aos princípios das políticas neoliberais. Essa interpretação sugere que a legislação, em sua implementação e orientação, tende a priorizar a preparação dos indivíduos para a inserção no mercado de trabalho em detrimento de uma abordagem educacional mais reflexiva, emancipadora e voltada para o engajamento social.

Como mencionado anteriormente, o educando antes desempenhava um papel mínimo ou quase inexistente na sala de aula. Ele não era o protagonista do processo de aprendizado, limitando-se a repetir o que o professor dizia, sem questionar a dinâmica dominante em sala. No entanto, essa situação vem se transformando, permitindo um envolvimento mais significativo do estudante em seu próprio processo de ensino e aprendizagem. O conceito de contextualização exige que o aluno participe ativamente do seu aprendizado, estabelecendo conexões entre diferentes conhecimentos históricos. Em vez de ser um simples espectador, como acontecia no Modelo Tradicional de ensino, ele assume um papel central, tornando-se protagonista do processo educativo. Isso contribuiu para transformá-lo em um agente capaz de resolver problemas e de mudar a si mesmo e o mundo ao seu redor por meio do desenvolvimento do seu senso crítico e da capacidade de análise. De acordo com Freire (2011, p. 19),

Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos.

A problemática de instigar a consciência do educando sobre seu papel na sociedade em que está inserido não visa convertê-lo em um indivíduo passivo que se resigna à sua atual condição, mas sim incentivá-lo a uma reflexão crítica e uma análise profunda não só de sua própria circunstância, mas também da capacidade de influenciar e transformar ativamente sua realidade. Nesse sentido, busca-se proporcionar ao estudante tanto um sentimento de alienação em relação à sociedade que almeja modificar, quanto uma sensação de pertencimento e engajamento, encorajando-o a participar ativamente desse processo transformador. Assim,

[...] a captação e a compreensão da realidade se refazem, ganhando um nível que até então não tinham. Os homens tendem a perceber que sua compreensão e que a ‘razão’ da realidade não estão fora dela, como, por sua vez, ela não se encontra deles dicotomizada, como se fosse um mundo à parte, misterioso e estranho, que os esmagasse (Freire, 1987, p. 61).

A percepção do aluno sobre seu papel enquanto agente de mudança em sua realidade e na sociedade em que se insere engendra a compreensão de que a educação, enquanto processo formativo, é simultaneamente transformadora e transformada por sua própria ação.

A contextualização do ensino não é explicitada em artigos específicos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mas é uma abordagem que permeia diversos aspectos da legislação. No entanto, alguns artigos da LDB fornecem diretrizes que podem ser relacionadas à contextualização do ensino. Por exemplo, o “artigo 3º inciso X - valorização da experiência extraescolar” (Brasil, 1996, *online*) estabelece os princípios pelos quais a educação deve se pautar no Brasil. Outro exemplo consta em seu artigo 28:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos das escolas do campo, com possibilidade de uso, dentre outras, da pedagogia da alternância (Brasil, 1996, *online*).

Essas adaptações podem ser consideradas como uma forma de contextualização do ensino, uma vez que buscam adequar a educação às especificidades e realidades locais dos estudantes que vivem em áreas rurais. Isso pode abarcar, por exemplo, a inclusão de conteúdos relacionados a agricultura, agropecuária, meio ambiente e cultura local nos currículos escolares, bem como a utilização de metodologias de ensino que valorizem e respeitem o contexto rural dos alunos.

Além disso, no art. 36 da LDB lemos que

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (Brasil, 1996, *online*).

Essa menção à relevância para o contexto local indica uma preocupação com a contextualização do ensino. Isso acarreta o fato de que os Itinerários Formativos oferecidos devem considerar características e necessidades específicas de cada comunidade ou região, garantindo que os estudantes tenham acesso a conteúdo e experiências educacionais que estejam relacionados ao seu contexto social, cultural, econômico e geográfico.

Embora esses artigos não abordem explicitamente a contextualização do ensino, eles fornecem bases que podem ser interpretadas e implementadas de maneira a promover uma educação mais contextualizada e significativa para os alunos.

Em síntese, a contextualização do ensino conforme estipulada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) promove uma abordagem educacional que se relaciona de maneira bem próxima com o contexto local, levando em conta a ampla diversidade presente no território brasileiro e visando atender às demandas específicas das variadas comunidades. Esse enfoque busca conferir maior relevância ao processo educativo, permitindo aos alunos estabelecerem conexões entre os conteúdos aprendidos e suas próprias realidades, ao mesmo tempo em que procura fortalecer os laços entre a instituição escolar e a sociedade circundante. Entretanto, é essencial reconhecer que a LDB mantém estreitas relações com as políticas neoliberais.

É imprescindível salientar que o processo de contextualização requer a consideração dos conhecimentos históricos que precedem o conteúdo a ser ensinado. Omissões nesse sentido podem resultar em uma percepção de desconexão, na qual o conteúdo parece desvinculado de eventos anteriores, conferindo uma sensação de que a História começa apenas naquele momento isolado. Além disso, ao se promover a contextualização, é de suma importância não desconsiderar as relações de poder subjacentes à produção dos eventos estudados. Esses aspectos são fundamentais para assegurar que o ensino de História seja dotado de significado emancipatório e crítico, evitando uma abordagem simplista, colonizadora ou dissociada das mais amplas dinâmicas históricas.

### **3.5.2 A contextualização na Base Nacional Comum Curricular - BNCC**

Ao abordar a legislação educacional contemporânea, é essencial considerar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018a) como o principal guia criado pelo Estado para a educação no Brasil atualmente. A BNCC<sup>17</sup> é um documento de caráter nacional e obrigatório, constituindo-se em um elemento fundamental para a formulação de currículos e

---

<sup>17</sup> BNCC – Base Nacional Comum Curricular “estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2017b). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 03 maio 2024.

propostas pedagógicas no sistema educacional brasileiro. Neste estudo, o foco é a parte do documento que se refere ao Ensino Médio, proporcionando uma visão abrangente dos padrões e das diretrizes que as instituições de ensino devem seguir.

A BNCC alinha-se a importantes legislações nacionais, como a Constituição Federal de 1988 (Brasil, [2016]), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Brasil, 1996), e o Plano Nacional de Educação de 2014 (Brasil, 2014).

Esse alinhamento reflete a vinculação do documento à estrutura jurídica nacional e destaca sua importância para o alcance dos objetivos educacionais estabelecidos no país. No entanto, é fundamental reconhecer que a BNCC traz consigo uma visão predominantemente conteudista e eurocêntrica, o que levanta questões sobre a representatividade e a diversidade cultural. Essas características podem afetar a maneira como a educação é estruturada, possivelmente excluindo ou subestimando outras perspectivas e tradições culturais que também são integrantes do processo educacional brasileiro. Segundo Ralejo; Mello & Amorim (2021, p. 3),

Essa foi apresentada ao público em maio de 2016, com uma seleção de conteúdos abrangentes, dando forma a um currículo mais conteudista que o anterior e apresentando o desenvolvimento de história do Brasil a partir de um viés eurocêntrico. Já a terceira versão da BNCC, para a disciplina escolar de História, foi apresentada em abril de 2017 e homologada em dezembro do mesmo ano, contendo poucas alterações. Essa versão lançou mão do conceito de competências, que fazia parte dos movimentos reformistas da década de 1990 e internalizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Médio.

Seguindo essa linha de raciocínio, as autoras argumentam que “como prática de representação e de poder, o componente curricular de História na BNCC representa a legitimação de determinados conhecimentos” Ralejo; Mello & Amorim (2021, p. 3). Isso significa que a escolha dos conhecimentos históricos a serem incluídos na BNCC não é neutra, mas sim influenciada por diversas forças e interesses que moldam a maneira como a História é apresentada e compreendida. Ao selecionar determinados conhecimentos para integrar o currículo da referida disciplina, a BNCC está, de certa forma, legitimando tais conhecimentos, conferindo-lhes uma posição de autoridade e reconhecimento oficial. Isso pode refletir visões e interpretações dominantes sobre a História, bem como valores e interesses daqueles que estão no poder. Portanto, a inclusão de determinados conhecimentos históricos na BNCC não é apenas uma questão acadêmica, mas também uma questão política, pois acarreta a legitimação e a perpetuação de certas narrativas e perspectivas históricas em detrimento de outras. Isso pode

ter importantes implicações para a maneira como os alunos entendem e interpretam o passado, influenciando sua compreensão do presente e suas visões de mundo.

Dentro desse contexto de políticas neoliberais influenciando a educação brasileira, é capital destacar que a formação no Ensino Médio, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2000a), fundamenta-se predominantemente na constituição e no desenvolvimento de competências e habilidades que promovam o "aprender a aprender"<sup>18</sup>:

[...] formação básica a ser buscada no Ensino Médio realizar-se-á mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informação. Aprender a aprender e a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer a ponte entre teoria e prática, a fundamentar a crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta (Brasil, 2000a, p.74).

Desta forma, explicam Branco *et al.* (2019, p. 160), “fica evidenciado que, como meio de produzir indivíduos que se adaptem facilmente ao sistema produtivo, o ensino voltado para as competências e habilidades ganha ênfase, enquanto os conteúdos sistematizados ao longo da história ficam relegados a um segundo plano”.

O ensino direcionado ao desenvolvimento de competências e habilidades tem sido priorizado em detrimento dos conteúdos sistematizados historicamente. Isso indica uma mudança de ênfase na educação, na qual o objetivo principal parece ser produzir indivíduos que se adaptem facilmente ao sistema produtivo contemporâneo. Assim, o sistema educacional está respondendo às demandas do mercado de trabalho, que valoriza cada vez mais essas habilidades, em prejuízo do conhecimento plural.

Embora a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018a) não apresente explicitamente seu referencial teórico, uma análise de seu conteúdo sugere claramente a preferência por estruturar a reforma curricular com foco nas competências e habilidades. Essa abordagem, como mencionado anteriormente, privilegia as demandas do mercado de trabalho, causando desvantagem a uma educação que promova a emancipação dos indivíduos. Dessa forma,

A BNCC do Ensino Médio se organiza em continuidade ao proposto para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, centrada no desenvolvimento de competências e orientada pelo princípio da educação integral. Assim, as competências gerais estabelecidas para a Educação Básica orientam tanto as aprendizagens essenciais a ser garantidas no âmbito da BNCC do Ensino

---

<sup>18</sup> A expressão “aprender a aprender” está presente no seguinte documento: DELORS, J. *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

Médio quanto os itinerários formativos a ser ofertados pelos diferentes sistemas, redes e escolas (Brasil, 2018a, p. 468).

O propósito delineado no texto da BNCC é orientar a educação brasileira, tanto no setor público quanto no privado, para a promoção do desenvolvimento humano integral e inclusivo:

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (Brasil, 2018a, p. 16).

Ao orientar-se por essa visão, a BNCC não apenas define o que deve ser ensinado, mas também orienta a forma como o ensino deve ser conduzido. Dessa forma, a educação é vista como um meio para fortalecer a coesão social, reduzir as desigualdades, fomentar a participação democrática e uma formação humana integral,

Ao longo da Educação Básica – na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio –, os alunos devem desenvolver as dez competências gerais da Educação Básica, que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2018a, p. 27).

Para garantir que esses objetivos sejam atingidos, as escolas em todo o Brasil devem desenvolver seus currículos e propostas pedagógicas considerando as especificidades culturais e regionais, assim como as necessidades de formação e as demandas dos estudantes.

A nosso ver, a construção desses novos currículos exige uma abordagem ampla e contextualizada dos conteúdos, que leve em conta as características socioculturais das comunidades onde as escolas estão inseridas. Entretanto, segundo Ralejo; Mello & Amorim (2021, p. 3), “Como prática de representação e de poder, o componente curricular de História na BNCC representa a legitimação de determinados conhecimentos” e, além disso, as autoras argumentam que “Há, assim, uma visão instrumental do currículo e do ensino de História que legitima o *status quo*, reforçando o silenciamento ou o apagamento de narrativas de minorias culturais, sociais, étnicas e de gênero historicamente excluídas das práticas curriculares de História” Ralejo; Mello & Amorim (2021, p. 4).

Em contraponto a essa perspectiva de ensino, é importante destacar que o ensino de História oferece a oportunidade de explorar e valorizar as diferenças, a diversidade sociocultural e étnica, além de promover a inclusão de sujeitos e identidades que foram silenciados e excluídos ao longo do percurso educacional. Isso implica reconhecer que não estamos limitados a uma narrativa histórica tradicional e unidimensional, mas sim que há espaço para múltiplas perspectivas e vozes na construção do conhecimento histórico.

A BNCC (Brasil, 2017b) estabelece a contextualização no Ensino Fundamental nas seguintes palavras:

A contextualização é uma tarefa imprescindível para o conhecimento histórico. Com base em níveis variados de exigência, das operações mais simples às mais elaboradas, os alunos devem ser instigados a aprender a contextualizar. Saber localizar momentos e lugares específicos de um evento, de um discurso ou de um registro das atividades humanas é tarefa fundamental para evitar atribuição de sentidos e significados não condizentes com uma determinada época, grupo social ou território. Portanto, os estudantes devem identificar, em um contexto, o momento em que uma circunstância histórica é analisada e as condições específicas daquele momento, inserindo o evento em um quadro mais amplo de referências sociais, culturais e econômicas (Brasil, 2017b, p. 399).

Nessa perspectiva, a contextualização emerge como um componente para a plena compreensão do conhecimento histórico, demandando, portanto, a promoção ativa desse processo entre os alunos. Tal premissa aponta ser necessária a capacidade de identificar os momentos e os contextos específicos de eventos, discursos ou registros humanos, prevenindo, assim, interpretações equivocadas ou atribuições de significados que não estejam alinhados com a época, o grupo social ou o território em questão.

A contextualização no Ensino Médio contemplado na

[...] área de Ciências Humanas contribui para que os alunos desenvolvam a cognição *in situ*, ou seja, sem prescindir da contextualização marcada pelas noções de tempo e espaço, conceitos fundamentais da área. Cognição e contexto são, assim, categorias elaboradas conjuntamente, em meio a circunstâncias históricas específicas, nas quais a diversidade – cultural, étnica, de gênero, entre tantas outras – deve ganhar especial destaque, com vistas ao acolhimento da diferença. O raciocínio espaço-temporal baseia-se na ideia de que o ser humano produz o espaço em que vive, apropriando-se dele em determinada circunstância histórica. A capacidade de identificação dessa circunstância impõe-se como condição para que o ser humano compreenda, interprete e avalie os significados das ações realizadas no passado ou no presente, o que o torna responsável tanto pelo saber produzido quanto pelo controle dos fenômenos naturais e históricos dos quais é agente (Brasil, 2018a, p. 305).

A relevância da área de Ciências Humanas para o aprimoramento da cognição dos estudantes é evidenciada pela ênfase na contextualização dentro dos conceitos fundamentais de tempo e espaço, essenciais nesse domínio acadêmico. Nesse cenário, cognição e contexto são concebidos como categorias entrelaçadas, cujo entendimento é desenvolvido de forma conjunta, inserido em circunstâncias históricas específicas. A habilidade de reconhecer e compreender tais circunstâncias históricas é crucial para que os indivíduos possam interpretar e avaliar os significados das ações ocorridas tanto no passado quanto no presente. Essa compreensão é essencial não apenas para a produção de conhecimento, mas também para compreensão e gestão dos fenômenos naturais e históricos dos quais somos parte ativa.

A contextualização do conteúdo, além de promover a relevância do conteúdo curricular, possibilita maior conexão entre a escola e a realidade cotidiana dos alunos. Segundo a BNCC, é preciso

[...] contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas (Brasil, 2018a, p. 12).

Seguindo essa linha de raciocínio defendida no referido documento, a implementação da BNCC torna necessário um processo dinâmico e contínuo de revisão e atualização dos currículos escolares, bem como a criação de propostas pedagógicas que sejam capazes de responder aos desafios e às oportunidades do contexto educacional contemporâneo.

O currículo do Ensino Médio, conforme a BNCC (Brasil, 2018a), está organizado em quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Cada área possui competências e habilidades específicas que devem ser desenvolvidas ao longo da respectiva etapa educacional e, assim,

Cada área do conhecimento estabelece competências específicas de área, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dessa etapa, tanto no âmbito da BNCC como dos itinerários formativos das diferentes áreas. [...] Para assegurar o desenvolvimento das competências específicas de área, a cada uma delas é relacionado um conjunto de habilidades, que representa as aprendizagens essenciais a ser garantidas no âmbito da BNCC a todos os estudantes do Ensino Médio (Brasil, 2018a, p. 33).

Mais adiante, a lei explica que não exclui as disciplinas, apenas as organiza em áreas de conhecimentos a partir da contextualização de uma ou mais dessas áreas:



A organização por áreas, como bem aponta o Parecer CNE/CP nº 11/2009, “não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino” (Brasil, 2009, *online*).

Além das áreas de conhecimento, a legislação estabeleceu a instituição dos Itinerários Formativos e do Projeto de Vida, orientados para atender aos interesses dos alunos. O protagonismo dos jovens é um tema central ao longo de todo o texto da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, ressaltando a importância de posicionar os estudantes no cerne do processo educacional.

Nessa conjuntura, é importante ressaltar que a reforma do Ensino Médio impactou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), por meio da promulgação da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a). Esta alteração pode ser verificada no art. 36, que recebeu nova redação:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme: a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (Brasil, 2017a, p. 2).

A instituição dos Itinerários Formativos, por exemplo, possibilita que os alunos escolham percursos educacionais que estejam em sintonia com suas aspirações profissionais e pessoais. Ao mesmo tempo, o Projeto de Vida incentiva os educandos a planejarem seu futuro de forma consciente e responsável. No entanto, ao se implementar essas áreas de conhecimentos, surgem desafios relacionados à questão: como oferecer diferentes opções de itinerários, considerando a diversidade de escolas e a realidade local no Brasil, sem políticas públicas para alterar as condições de ensinar e aprender?

Por um lado, algumas redes de ensino podem optar por oferecer itinerários fixos e padronizados para todas as escolas. Essa abordagem contradiz a ideia de escolha baseada no Projeto de Vida do estudante, reduzindo a flexibilidade que lhe permitiria seguir caminhos vinculados às suas demandas formativas.

Por outro lado, outras redes podem adotar itinerários integrados ou combinados, que articulem diversas áreas do conhecimento. Esse modelo favorece uma maior variedade de opções e pode ser mais adaptável a necessidades e interesses dos alunos. Porém, ele também apresenta problemas concretos, uma vez que as escolas no Brasil enfrentam realidades regionais

diferentes e possuem especificidades locais. As instituições educacionais variam em tamanho, recursos e infraestrutura, tornando o planejamento e a implementação de itinerários integrados um desafio para muitas escolas, evidenciando a urgência de políticas públicas para criar condições de implementar essas proposições.

Um dos principais desafios do Ensino Médio é reduzir as taxas de evasão escolar, promovendo um ambiente educacional acolhedor e relevante para os alunos, “de acordo com o Censo Escolar (2023), o Ensino Médio é a etapa com maior taxa de repetência e evasão, com 3,9% e 5,9%, respectivamente” (Brasil, 2024). Outro desafio basilar é alinhar o currículo dessa etapa educacional às expectativas e demandas dos estudantes, o que inclui prepará-los para um mundo do trabalho em constante mudança e para os desafios da sociedade contemporânea.

A capacidade de responder a esses desafios será determinante para o sucesso do Ensino Médio no Brasil. Neste contexto, é fundamental a implementação de políticas educacionais que visem a melhoria da infraestrutura escolar, a formação contínua de professores e o desenvolvimento de currículos que reflitam a diversidade e as aspirações dos educandos. Dentro desse cenário, o dilema é: como atender a todas essas expectativas? Vejamos um exemplo<sup>19</sup>:

- Bom dia a todos! Vamos assentar, ficar em silêncio e abrir o livro na página 74, capítulo 2 e fazer o resumo. Lembre-se que resumo pequeno não será considerado no momento que eu for avaliar.
- Nossa, professora, resumo de novo!

Quem nunca ouviu uma professora de História solicitar que os alunos façam um resumo do conteúdo da aula? Mas, se a função do resumo é extrair as ideias e os pontos principais de uma obra ou matéria original e apresentá-los em um texto mais curto e objetivo, por que, então, os alunos acabam criando resumos tão extensos? Esse é o primeiro questionamento que surge diante dessa prática comum em ambientes educacionais.

Essa primeira interação com o professor pode gerar um certo desânimo, pois o aluno se limita a uma atividade passiva, apenas exercitando a escrita, em vez de participar ativamente da construção dos diferentes caminhos que a História percorreu até chegar aos dias atuais. Freire (2011, p. 37) afirma que “Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria”.

---

<sup>19</sup> Essas palavras vieram de meus alunos, narrando como a professora anterior conduzia as aulas de História, praticamente só pela produção de resumos do conteúdo do livro – o que era recebido com muito desânimo pelos estudantes.

A História é parte fundamental da nossa identidade, pois desde o nascimento carregamos uma história que constitui a trajetória da vida humana. As crianças, mais do que os adultos, têm curiosidade e estão sempre perguntando sobre os porquês das coisas. No entanto, à medida que crescem, esses questionamentos tendem a diminuir. Quando entram na fase escolar, essa curiosidade pode ser reavivada, mas quando o jovem é confrontado com tarefas de resumo, o entusiasmo pode rapidamente se transformar em desânimo. O problema não é a atividade de resumo em si, mas a forma como é conduzida pelo professor. Se não há problematização ou envolvimento ativo dos alunos, o resumo pode parecer um exercício mecânico e desmotivador, sem espaço para explorar a inquietude e a curiosidade naturais do universo juvenil, tornando-se mais um exercício de cumprimento de deveres do que uma oportunidade de engajamento e compreensão profunda do conteúdo. A falta de participação ativa dos alunos em sala de aula resulta em uma abordagem de ensino que, ao invés de inspirar, limita a aprendizagem e o interesse pela História. Como dizia Freire (2011, p. 37), “Só há História onde há tempo problematizado e não predado”.

Ensinar História consiste em dialogar com o passado e refletir sobre o presente, preparando o indivíduo para exercer sua cidadania de maneira a contribuir para a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no ensino, fundamentadas “ideias de justiça, solidariedade e livre-arbítrio, [pois] essa proposta tem como fundamento a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos” (Brasil, 2018a, p. 547).

Guimarães (2012) propõe um diálogo acerca da construção desta cidadania:

Proponho dialogar sobre esse tema, partindo de duas premissas óbvias para os historiadores. A primeira é pensar a História como disciplina fundamentalmente educativa, formativa e emancipadora. Assim, como disciplina escolar, seu papel central é a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, potencializando a intervenção social a práxis individual e coletiva. A segunda é ter consciência de que o debate sobre os significados de aprender e ensinar História processa-se, sempre, no interior de lutas políticas e culturais. Logo, é por meio da reflexão permanente que podemos desvendar a lógica das relações que envolvem tanto a produção quanto a difusão de saberes e ideias, desvelando limites e possibilidades, desejos e necessidades historicamente construídos (Guimarães, 2012, p. 144).

Como mencionado anteriormente, exercer a cidadania implica dialogar com o conhecimento histórico acumulado ao longo do tempo, sem ignorar as lutas sociais e políticas que foram travadas pela sociedade para garantir seus direitos. Esse processo envolve uma compreensão crítica das conquistas e dos desafios que influenciaram a trajetória da cidadania,

reconhecendo que a busca por direitos e justiça é uma constante ao longo da trajetória humana. Assim, ao estudar o passado, não apenas compreendemos a origem das estruturas sociais e políticas, mas também ganhamos uma perspectiva mais ampla para avaliar e enfrentar os desafios atuais na defesa dos direitos e da equidade. Preparar o aluno para exercer a sua cidadania significa incorporar “o novo ensino de História que se esboça [e] assume a responsabilidade de formar o novo cidadão capaz de intervir, participar e até transformar a realidade brasileira” (Guimarães, 2012, p. 148).

A Base Nacional Comum Curricular, é um documento que estabelece as competências, tanto gerais quanto específicas, assim como as habilidades e aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante cada etapa da Educação Básica. Também determina que tais competências, habilidades e conteúdos devem ser uniformes, independentemente de onde as crianças, adolescentes ou jovens residam ou estudem. Define "competência" como a capacidade de mobilizar conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018a, p. 08).

Mas, compreender o contexto em que um determinado conhecimento histórico foi desenvolvido é essencial para que os alunos possam envolver-se de forma crítica e reflexiva, estabelecendo um diálogo significativo com o passado. A contextualização do conteúdo ajuda a conectar os alunos com as realidades históricas e sociais, permitindo-lhes abordar problemas contemporâneos e contribuir para uma cidadania ativa e engajada. Todavia, a BNCC não apenas define o que deve ser aprendido, mas também sugere um caminho para a construção de uma educação mais conectada com a realidade e significativa para os estudantes.

Logo na primeira competência contemplada na BNCC, encontramos:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2018a, p. 11).

Para que o aluno compreenda e explique a realidade, é necessário contextualizar o conhecimento histórico. Esse processo permite ao estudante estabelecer uma ligação com o passado e, a partir daí, compreender as transformações e as continuidades presentes na sociedade. Com essa compreensão, o aluno está mais bem preparado para intervir na sociedade contemporânea de maneira informada e crítica, participando ativamente do processo de mudança e adaptação social. A contextualização do conhecimento histórico fornece uma base sólida para o entendimento do presente e, além disso, oferece uma perspectiva sobre como a

sociedade evoluiu ao longo do tempo e quais desafios persistem. Dessa forma, a educação em História contribui para a formação de cidadãos conscientes, capazes de agir com responsabilidade e discernimento. Para atingir tal objetivo, o aluno deverá desenvolver a segunda competência geral da BNCC:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (Brasil, 2018a, p. 11).

Trabalhar conteúdos de forma contextualizada e conectá-los significa relacionar o novo conteúdo aos conhecimentos históricos do passado, permitindo uma análise abrangente do conjunto de informações. Essa abordagem envolve a apresentação do conteúdo em um contexto mais amplo, possibilitando ao aluno entender como os conceitos evoluíram ao longo do tempo e como eles se encaixam no quadro geral do conhecimento. Significa também incluir saberes dos diferentes grupos subordinados, fortalecendo no currículo saberes contextualizados. Isso não está contido da definição de contextualização presente na BNCC.

Ao adotar essa estratégia, é essencial incluir diferentes perspectivas e pontos de vista, pois eles enriquecem o processo de aprendizagem e contribuem para o desenvolvimento do senso crítico do aluno. A diversidade de opiniões e interpretações oferece ao educando uma gama mais ampla de referências para análise e reflexão, ajudando-o a questionar, comparar e contrastar ideias.

Essa metodologia oferece aos alunos a oportunidade de construir conhecimento de maneira ativa, ao permitir que explorem as complexidades de um assunto por meio de uma abordagem mais rica e contextualizada. A consideração de múltiplos pontos de vista, além de fomentar o senso crítico, encoraja a capacidade de formar opiniões fundamentadas, promovendo um aprendizado mais significativo e duradouro.

Logo no início da apresentação da BNCC da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio é feita a seguinte afirmação:

Propõe que os estudantes desenvolvam a capacidade de estabelecer diálogos – entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas –, elemento essencial para a aceitação da alteridade e a adoção de uma conduta ética em sociedade. Para tanto, define habilidades relativas ao domínio de conceitos e metodologias próprios dessa área. As operações de identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão de um dado objeto de conhecimento são procedimentos responsáveis pela construção e desconstrução dos significados do que foi selecionado, organizado e conceituado por um determinado sujeito

ou grupo social, inserido em um tempo, um lugar e uma circunstância específicos (Brasil, 2018a, p. 561).

Para tanto, esses diálogos devem acontecer de forma contextualizada, pois só assim haverá sentido para o aluno, porque, a partir do seu conhecimento prévio, ele poderá desconstruir conceitos ditos como verdades e elaborar entendimento sobre a realidade que o cerca. Assim,

De posse desses instrumentos, espera-se que os jovens elaborem hipóteses e argumentos com base na seleção e na sistematização de dados, obtidos em fontes confiáveis e sólidas. A elaboração de uma hipótese é um passo importante tanto para a construção do diálogo como para a investigação científica, pois coloca em prática a dúvida sistemática – entendida como questionamento e autoquestionamento, conduta contrária à crença em verdades absolutas (Brasil, 2018a, p. 562).

Por fim, reafirmamos que a contextualização e a análise crítica do passado ao longo do Ensino Médio são elementos fundamentais que devem estar presentes em todo o processo de ensino e aprendizagem. Para que o aluno compreenda as transformações no mundo, é essencial incorporar a análise do contexto de produção do conhecimento. Essa abordagem envolve a apresentação de conteúdos em sala de aula de forma que o professor estabeleça um diálogo entre o passado e o presente, permitindo a exploração de múltiplas visões críticas sobre o mesmo tema.

Com essa perspectiva, os alunos não apenas aprendem sobre a História, mas também desenvolvem habilidades para aplicar tais conhecimentos no seu entorno e na resolução de problemas da vida cotidiana. Esse método contribui para a formação de indivíduos com uma visão crítica e capazes de exercer a cidadania de forma plena, que estão mais bem preparados para abordar questões complexas e propor soluções inovadoras, sem que se mantenham relações de subordinação.

Ao mesmo tempo, essa visão enfatiza a importância do papel do docente no Ensino Médio. Ao contextualizar o ensino, o professor contribui para o desenvolvimento de cidadãos críticos, capazes de compreender o passado, interpretar o presente e atuar de forma positiva no futuro. A contextualização, portanto, é uma ferramenta essencial para conectar a educação à vida cotidiana e para formar os alunos para os desafios do mundo moderno, vinculados aos processos humanizadores e à autoria.

#### **SEÇÃO IV. A CONTRIBUIÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO EM UMA PERSPECTIVA CONTEXTUALIZADA DO ENSINO DE HISTÓRIA**

Esta seção, estruturada em três subseções, tem a finalidade de apresentar e analisar dados e resultados da pesquisa documental realizada nesta dissertação. Na primeira subseção, apresentamos informações sobre os alunos da E. E. General Carneiro que utilizaram o livro didático de História no período de 2018 a 2020. Na segunda, trazemos a coleção de livros didáticos de História do Ensino Médio e refletimos sobre ela, destacando o processo de escolha do livro didático. A terceira subseção contém resultados da análise documental, com uso de procedimentos elaborado por Cellard (2012), uma análise detalhada dos capítulos dos livros didáticos que compõem a coleção de História adotada na E. E. General Carneiro em 2018.

A educação é elemento crucial na formação de pessoas conscientes e capazes de participar ativamente da sociedade. Nesse contexto, o ensino de História é uma das áreas importantes para ajudar os alunos a compreenderem o passado e a relacioná-lo com o presente. Um dos principais instrumentos utilizados dentro de sala de aula é o livro didático, que serve como guia para professores e alunos, ao longo do processo educativo. No entanto, o modo como o conteúdo é apresentado nesses livros pode impactar significativamente a aprendizagem.

A contextualização no livro didático de História é fundamental, ao contribuir para a compreensão dos alunos sobre eventos históricos, em relação à sua própria vida e ao mundo ao seu redor. Ao estabelecer vínculos entre o passado e o presente, os livros didáticos que adotam uma abordagem contextualizada ajudam a construir uma junção entre o conhecimento histórico do passado e a realidade dos estudantes, facilitando um aprendizado com atribuição de sentido pelo aluno.

Quando se fala em contextualização do ensino, estamos nos referindo ao ato de situar eventos, ideias e processos históricos dentro de um contexto mais amplo, que abranja dimensões sociais, culturais, econômicas e políticas. Isso implica não apenas descrever o que aconteceu, mas também explicar por que e como esses eventos ocorreram, considerando seus impactos a longo prazo e suas repercussões contemporâneas. Essa abordagem evita uma visão fragmentada da História, permitindo que os estudantes compreendam a dinâmica e a complexidade das transformações históricas.

Além disso, uma abordagem contextualizada pode favorecer a democratização do ensino e da aprendizagem, ao torná-lo mais inclusivo e diversificado, fornecendo uma representação mais precisa e justa das diferentes vozes e experiências ao longo do tempo. Ao

trabalhar com a contextualização, há fomento do pensamento crítico. Os educandos são instigados a analisar os eventos históricos de maneira mais profunda, questionando e refletindo sob múltiplas perspectivas. Eles compreendem que a História não é uma série de eventos isolados, mas sim uma teia de acontecimentos interligados. Isso os ajuda a entender as relações entre diferentes períodos históricos e a importância dos eventos ao longo do tempo, as relações desiguais de poder ali presentes.

Após essas considerações preliminares, retomando aspectos sobre contextualização, apresentamos os alunos que utilizaram o livro didático em análise, no período de 2018 a 2020 na Escola Estadual General Carneiro, considerando variáveis como idade, grau de escolaridade, contexto socioeconômico, sexo, etnia, entre outros. Em seguida, as reflexões sobre a criação do PNLD, as alterações que ocorreram ao longo dos anos nos livros didáticos e a reforma do Ensino Médio.

#### 4.1 APONTAMENTOS SOBRE CONTEXTUALIZAÇÃO: QUEM SÃO OS ALUNOS / LEITORES DO ENSINO MÉDIO DA E. E. GENERAL CARNEIRO?

Neste texto, registramos anteriormente compreensões sobre ensino contextualizado; por conseguinte, aqui exibimos dados e reflexões sobre esse tema, a partir da visibilidade dos alunos / leitores do Ensino Médio da E. E. General Carneiro. Isso porque há necessidade de apresentar e analisar o contexto social dos alunos matriculados de 2018 a 2020 na referida instituição e que estudaram História utilizando o livro didático em análise. Isso inclui as características do bairro onde vivem, quem são esses estudantes, como se identificam em relação a sua etnia, seu sexo e sua classe social.

A Escola Estadual General Carneiro está localizada na periferia de Sabará, MG. Segundo o *site* Favelaeissoaí,

A regional General Carneiro, quando comparada a outras regionais, encontra-se bem servida de equipamentos sociais, com o total de 31. No entanto, é preciso fazer a seguinte ressalva: esse número é proporcional à quantidade de habitantes do local, que é maior que em muitas outras regionais. Desse total, há cinco associações comunitárias, cinco escolas estaduais, cinco escolas municipais, três centros infantis de educação, quatro postos de saúde, duas ONGs que trabalham com arte e cultura, um espaço cultural, um centro técnico de produção cultural, uma estação de arte, com oficinas de artes cênicas, um centro de convivência da juventude, uma pastoral da igreja, um grupo da Sociedade São Vicente de Paulo e uma rádio comunitária. Um dos aspectos que chama a atenção é a quantidade significativa de associações comunitárias,



responsáveis pela intermediação entre poder público e comunidade e pela busca de melhorias sociais a partir das demandas locais. Contudo, como a regional abrange um vasto território, há uma diferenciação relevante entre os bairros, de modo que alguns deles apresentam uma situação mais precária que outros. Por exemplo, nem todos os bairros têm rede de esgoto – como o Alto Vila São José, Itacolomi e parte do Coqueiros – e falta pavimentação em alguns deles. Ademais, existe uma carência de equipamentos culturais e de lazer, como quadras de esportes e praças, na regional, na opinião de lideranças entrevistadas (Favelaeissoai, *online*, s.d).

A partir dos dados registrados no *site*, podemos concluir que a escola está situada em uma comunidade em situação de vulnerabilidade financeira. Existe uma preocupação, por parte das associações, de melhorar a vida dos moradores, tanto no que diz respeito à condição de moradia, quanto à escassez de atividades culturais.

O Bairro General Carneiro é um exemplo da atuação das associações comunitárias. Dentro desse cenário, é possível identificar várias delas que se dedicam ativamente à promoção de melhorias sociais, tais como implementação de rede de esgoto, pavimentação de vias, programas de bem-estar pessoal e oferta de cursos profissionalizantes, entre outras iniciativas. Essas ações visam proporcionar aos moradores uma maior dignidade no local onde residem. A Casa Azul<sup>20</sup> é um exemplo de resistência e proposição, dedicada à defesa dos direitos sociais. Seu principal objetivo é fomentar o bem-estar da comunidade de Sabará, através da oferta diversificada de cursos em suas instalações para jovens, além de prestar serviços de apoio à população idosa. Devido ao alto custo da criação e da manutenção de um *site* oficial, essa associação divulga as suas ações nas redes sociais.

Prosseguindo com a contextualização proposta, abordamos agora o campo da educação. O retrato educacional de uma localidade muitas vezes se revela através das matrículas contabilizadas em suas instituições de ensino. Em 2018, na E. E. General Carneiro havia um total de 556 matrículas, sendo 325 do sexo feminino e 231 do sexo masculino, distribuídas da seguinte forma: 213 alunos no 1º ano, 200 no 2º ano e 143 no 3º ano do Ensino Médio. No ano seguinte, 2019, o número total de matrículas foi de 521, sendo que 265 declararam ser do sexo feminino e 256 do sexo masculino, com 149 alunos no 1º ano, 202 no 2º ano e 170 no 3º ano. Em 2020, a escola registrou um total de 538 matrículas, sendo que pela primeira vez, tivemos um registro maior na declaração do sexo masculino, totalizando 300, e 238 do sexo feminino, divididos da seguinte forma: em 201 alunos no 1º ano, 170 no 2º ano e 167 no 3º ano.

---

<sup>20</sup> CasaAzul: localizada no bairro Nações Unidas, em Sabará-MG, foi fundada há 20 anos, em 16/01/2004. [https://www.instagram.com/invites/contact/?i=cq609njv7w6v&utm\\_content=4k8p530](https://www.instagram.com/invites/contact/?i=cq609njv7w6v&utm_content=4k8p530). Acesso em: 10 abr. 2024.

Esses e outros dados foram solicitados à Secretaria da Educação; porém, como não houve retorno dos órgãos competentes, foi feita uma pesquisa manual e minuciosa nas Fichas de Atualização Cadastral dos alunos, arquivadas na escola. Os resultados dessa busca são apresentados a seguir.

As informações contidas na Ficha de Atualização Cadastral dos alunos são limitadas. O que podemos afirmar é que eles são alunos que moram em torno da escola, situada na periferia de Sabará. Os estudantes preencheram a ficha declarando-se em sua maioria pardos, seguidos de brancos e pretos. Outra informação relevante refere-se aos alunos que se encontravam fora da faixa etária esperada para sua série. Em 2018, foram identificados 60 alunos do 1º ano com idade superior a 16 anos, 54 do 2º ano na faixa acima dos 17 anos e 21 alunos do 3º ano com mais de 18 anos. No ano seguinte, 2019, houve uma queda significativa no número de alunos fora da faixa etária adequada. No 1º ano, havia 49 alunos com mais de 16 anos, 29 alunos do 2º ano com idade acima de 17 anos e 26 alunos do 3º com mais de 18 anos. Entretanto, em 2020<sup>21</sup>, esses números voltaram a crescer. Foram registrados 79 alunos do 1º ano com idade superior a 16 anos, 35 alunos do 2º ano com mais de 17 anos e 18 alunos do 3º ano com mais de 18 anos de idade.

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), em seu artigo 24, estabeleça a obrigatoriedade da verificação do rendimento escolar, não identifiquei registros de anotações ou ações específicas relacionadas aos resultados dessa avaliação:

A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns, no inciso V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado (Brasil, 1996, *online*).

Como citado, a lei prevê a possibilidade de progressão continuada, ou seja, o aluno pode avançar de série ou ciclo com base em sua aprendizagem e desenvolvimento, mesmo que não cumpra totalmente as exigências tradicionais de avaliação. Isso permite uma abordagem mais flexível, que considera o progresso individual do estudante.

Nessa perspectiva, Freire (1987) defendia uma abordagem educacional humanista e libertadora, na qual os educadores pudessem trabalhar para entender as realidades dos alunos,

---

<sup>21</sup> Em 15 de março de 2020, o governo de Minas Gerais anunciou a suspensão de todas as atividades escolares por um período inicial de três dias, com início a partir de 18 de março. No entanto, essa suspensão se estendeu até junho de 2021, quando algumas escolas do estado começaram a retomar as aulas presenciais de forma gradual e parcial. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/DEC/47886/2020/#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20medidas%20de%20preven%C3%A7%C3%A3o,Sa%C3%BAde%20do%20COVID%2D19%20%E2%80%93%20Comit%C3%AA>. Acesso em 20 abr. de 2024.

suas experiências de vida e seus contextos culturais, e adaptassem o ensino de acordo com suas necessidades. O autor enfatizava a importância de uma educação que promovesse a conscientização crítica e o fomento da autonomia dos estudantes, incentivando-os a questionar, refletir e transformar ativamente a realidade à sua volta.

A conscientização crítica se torna efetiva quando os educandos conseguem compreender todo o processo histórico que os precedeu. Isso porque, como já mencionado, entender o contexto histórico dos eventos permite uma análise mais profunda dos conhecimentos históricos. Tal compreensão auxilia os alunos a reconhecerem os fatos e entender as motivações por trás deles e os impactos sociais que acarretaram. Assim, o desenvolvimento do pensamento crítico emerge como um elemento essencial para a construção de uma sociedade mais justa.

Antes de procedermos à análise da coleção do livro didático em questão, faz-se necessário conhecermos o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Trata-se do programa mais longo dedicado à distribuição de material didático para estudantes da rede pública de ensino no Brasil. Sua origem remonta a 1929 e, em 1937, foi criado o Instituto Nacional do Livro, a partir do Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937 (Brasil, 1937). Nesse período as escolas públicas não tinham acesso aos livros, o que se constata em seu artigo 6º: “As publicações do Instituto Nacional do Livro não serão distribuídas gratuitamente senão às bibliotecas públicas a ele filiadas, mas se colocarão à venda em todo o país por preços que apenas bastem para compensar total ou parcialmente o seu custo” (Brasil, 1937, *online*).

Ao longo dos anos o processo foi se modificando e se aperfeiçoando até chegar ao que temos hoje, um programa voltado a atender às necessidades da Educação Básica. Em 1985 ocorreu a concretização do PNLD, por meio do Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985 (Brasil, 1985), o qual instituiu o Programa Nacional do Livro Didático e trouxe inúmeras inovações, como a indicação das obras pelos professores; a reutilização do livro; a extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª séries das escolas públicas e comunitárias, entre outras.

A universalização da distribuição do livro didático para as escolas públicas ocorre de forma gradual. Em 2001, o processo atingiu um marco significativo ao expandir sua abrangência para incluir alunos com deficiência visual que frequentavam as salas de aula do ensino regular em escolas públicas. Essa expansão possibilitou a distribuição de volumes em Braille, tornando o material didático acessível para esse público específico. Desde então, o PNLD tem desempenhado um papel fundamental no fornecimento de livros didáticos para escolas públicas em todo o país.

O livro didático de História sofreu diversas transformações ao longo do tempo. Inicialmente, muitos volumes dessa disciplina tinham uma abordagem bastante factual e

centrada em datas e eventos importantes, refletindo uma visão mais tradicional. Com o tempo, tais livros didáticos evoluíram para incorporar uma variedade de abordagens e perspectivas, incluindo a história social, cultural e econômica, bem como uma análise mais crítica dos eventos históricos.

Rüsen (2011, p. 110) afirma que “antigamente, o livro didático de História era um dos canais mais importantes para levar os resultados da investigação histórica até a cultura histórica de sua sociedade”. Hoje, a “verdadeira finalidade” de um livro didático de História é “tornar possível, impulsionar e favorecer a aprendizagem da História” (*Op. cit.*, p. 112). O autor chega a afirmar que o “livro de História é o guia mais importante da aula de História” (*Op. cit.*, p. 115). Sendo assim, assegura que o objetivo do ensino de História não é apenas transmitir os conhecimentos históricos, mas também desenvolver a consciência histórica nos alunos. Isso implica uma compreensão mais profunda dos processos históricos, uma capacidade de analisar criticamente fontes históricas e uma apreciação da natureza contingente e interpretativa da História, ou seja,

Em resumo, a consciência histórica pode ser descrita como a atividade mental da memória histórica, que tem sua representação em uma interpretação da experiência do passado encaminhada de maneira a compreender as atuais condições de vida e a desenvolver perspectivas de futuro na vida prática conforme a experiência. O modo mental deste potencial de recordação é o relato da história (relatar não no sentido de entender uma mera descrição, mas no sentido de uma forma de saber e de entendimento antropológicamente universais e fundamentais). Esta forma narrativa que oferece uma interpretação da história do passado representado cumpre uma função de orientação para a vida atual (Rüsen, 2011, p. 112).

O referido autor ainda destaca a importância da narrativa na construção do conhecimento histórico e na formação de identidades individuais e coletivas. Ele observa que a História é fundamentalmente uma forma de narrativa que dá sentido ao passado e ao presente, e que historiadores e educadores devem ser conscientes das narrativas que constroem e das implicações destas para a compreensão da mencionada disciplina.

O livro didático é um instrumento de trabalho do professor, que centra todo seu esforço em ensinar o conteúdo de acordo com esse referencial, tornando-o, por vezes, seu único recurso pedagógico. Embora seja uma fonte importante de conhecimento, ele não deve ser visto como o único meio a ser usado em sala de aula, conforme Guimarães (2012, p. 103):

É certo que o uso de um único livro como fonte única pode simplificar a forma do currículo e do conhecimento em sala de aula. Essa postura metodológica poderá formar nos alunos uma concepção auto excludente da História, além

de conduzir a uma concepção de “História como verdade absoluta” e de livro didático como fonte de conhecimento inquestionável.

Nessa linha de pensamento, Guimarães (*Op. cit.*, p. 103) continua a sua análise:

Temos defendido a complementação do livro didático. A diversificação das fontes historiográficas, como os paradidáticos, as diferentes mídias e linguagens em sala de aula são opções que não descartam ou consideram o livro como mero “bode expiatório”, culpado por todos os males do ensino, mas partem de um pressuposto básico: o livro é uma das fontes de conhecimento histórico e, como toda e qualquer fonte, possui uma historicidade e chama a si inúmeros questionamentos.

Os professores podem e devem utilizar todos os recursos que o livro didático proporciona e incluir outros assuntos, temas, atividades, adequando o material ao contexto da sala de aula. O livro é um ponto de apoio para as atividades propostas pelos docentes. O que não podemos esquecer é que toda aprendizagem deve estar pautada por diferentes pontos de vista – por isso consideramos o livro didático um apoio ao professor, e não uma singular fonte de consulta, de modo a parecer a única interpretação possível de determinado conhecimento histórico.

A educação, como campo essencial para a formação crítica e cidadã, é profundamente influenciada por materiais como o livro didático. Este instrumento, como comentado, muitas vezes o principal recurso em sala de aula, reflete visões de mundo, valores e interpretações históricas que moldam a maneira como estudantes compreendem o passado e o presente. Como, por exemplo: em 2016, o Brasil vivenciou um dos acontecimentos políticos mais impactantes de sua recente história: o *impeachment* da então presidente Dilma Rousseff. Esse episódio, repleto de controvérsias e diferentes narrativas, demonstra como a História é moldada pela interpretação e pela perspectiva dos envolvidos.

Em um processo incerto e contestado quanto à sua conformidade constitucional, a presidente eleita Dilma Rousseff sofreu *impeachment* em abril de 2016. Esse evento marcou o término do ciclo de governos do Partido dos Trabalhadores (PT), sinalizando uma iminente mudança na política econômica nacional, com a potencial substituição das estratégias neodesenvolvimentistas previamente empregadas para estimular o crescimento econômico. Subsequentemente, o presidente Michel Temer adotou uma abordagem de cunho neoliberal em sua gestão, introduzindo um conjunto de políticas que refletiam essa perspectiva ideológica:

Denominado “Ponte para o Futuro”, lançado pelo PMDB em outubro de 2015. Esse programa propunha cinco pontos principais: estabelecimento de um regime constitucional de limitação dos gastos públicos; reforma da Previdência Social; redução das obrigações e vinculações constitucionais;

adoção de um orçamento impositivo, com base zero, e de um comitê de avaliação de políticas públicas; diminuição do papel do estado na economia e ressignificação de programas sociais e dos bancos públicos (PMDB, 2015).

É um período marcado por propostas de reformas, como a trabalhista, a previdenciária e na educação. Este último item foi o primeiro ato do governo Temer, com a Medida Provisória nº 746/2016 (Brasil, 2016), por meio da qual teve início o processo de reforma do Ensino Médio no Brasil. Posteriormente, o governo federal aprovou regulamentações para implementar alterações na oferta dessa modalidade educacional no país, por meio da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018a) e das Diretrizes Curriculares Nacionais, com o Parecer CNE/CEB nº 3/2018 (Brasil, 2018b). O novo modelo, com previsão de entrada em vigor até 2021, estabeleceu que todos os estudantes brasileiros, tanto de escolas públicas quanto particulares, deveriam seguir um currículo comum, além de escolher uma formação específica nas áreas de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas ou Ensino Técnico.

No ano de 2018, quando a coleção de História do Ensino Médio foi adotada na Escola Estadual General Carneiro, os brasileiros presenciaram uma intervenção federal na segurança no Rio de Janeiro decretada pelo então presidente Michel Temer. O ano também foi marcado pelo assassinato da vereadora do Rio de Janeiro Marielle Franco (PSOL), uma conhecida ativista e defensora dos direitos humanos, e do motorista Anderson Pedro Gomes, ambos mortos a tiros. Além disso, tivemos a crise migratória desencadeada pela chegada contínua de venezuelanos ao Brasil e o arquivamento do projeto de lei conhecido como Escola sem Partido.

Em 28 de outubro do mesmo ano, os eleitores brasileiros participaram do segundo turno das eleições presidenciais, resultando na vitória de Jair Bolsonaro, que obteve 55,13% dos votos válidos. Não podemos esquecer que a Operação Lava Jato (Bello; Capela; Keller, 2021, p. 1.647 “teve um papel fundamental em transformar o contexto político que favoreceu a ascensão de Jair Bolsonaro” e os autores seguem em seu raciocínio: e “a eleição de Bolsonaro, em nossa visão é parte de uma reorganização do bloco hegemônico” (Bello; Capela; Keller, 2021, p. 1.651); sendo assim, a vitória de Bolsonaro deve ser compreendida no contexto de uma reconfiguração das forças dominantes na sociedade brasileira. Associada a essa questão tivemos a atuação do *Intercept Brasil*, uma plataforma de jornalismo investigativo, que fez uma série de reportagens publicadas, conhecida como “Vaza Jato”<sup>22</sup>. “Essas reportagens foram baseadas em mensagens privadas trocadas entre membros da força-tarefa da Operação Lava Jato e o então juiz federal Sérgio Moro” (Bello; Capela; Keller, 2021, p. 1.647), obtidas por meio de uma fonte anônima. As mensagens sugeriam uma colaboração imprópria entre Moro e os

---

<sup>22</sup> Disponível em: <https://www.intercept.com.br/series/mensagens-lava-jato/>. Acesso em: 20 maio 2024.

procuradores da Lava Jato, levantando dúvidas sobre a imparcialidade e a integridade da operação. Paralelamente, um dos eventos marcantes da Lava Jato foi a prisão do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva em abril de 2018. Lula, que liderava as pesquisas de intenção de voto, foi impedido de concorrer à presidência, o que abriu espaço para novos candidatos e alterou significativamente a dinâmica da eleição. O ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva foi preso por crimes de corrupção e lavagem de dinheiro no caso do triplex do Guarujá, em São Paulo, após ter sido condenado pelo Tribunal Regional Federal da 4ª Região a 12 anos e um mês de prisão. Em 2021, o Supremo Tribunal Federal (STF) anulou as condenações de Lula relacionadas à Operação Lava Jato, argumentando que o tribunal que o condenou não tinha jurisdição sobre o caso. Essa decisão restabeleceu seus direitos políticos, permitindo-lhe concorrer a cargos públicos novamente. A anulação das condenações e as discussões sobre a imparcialidade do julgamento de Lula continuam sendo temas de intenso debate político e jurídico no Brasil.

Esse turbilhão de acontecimentos deixou uma marca profunda no cenário político e social do país, influenciando diretamente o contexto em que a educação era debatida e desenvolvida. Embora a reforma do Ensino Médio tenha sido apresentada como uma tentativa de modernizá-lo e torná-lo mais relevante para os jovens brasileiros, muitas dessas mudanças foram criticadas, devido à falta de equidade, de preparação adequada, de participação e por estar voltada a atender aos interesses neoliberais. A preocupação é que, em vez de resolver problemas estruturais, a reforma possa perpetuar ou até exacerbar as desigualdades no sistema educacional brasileiro, como analisa Hernandes (2019, p. 6):

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.

Desse modo, a flexibilização do currículo do Ensino Médio pode exacerbar as desigualdades educacionais. Instituições de ensino com maior disponibilidade de recursos financeiros terão a capacidade de proporcionar uma educação de maior qualidade, enquanto as escolas públicas, com menos recursos, poderão proporcionar uma educação mais limitada e

voltada para a formação profissional rápida, sem atender plenamente às necessidades educacionais e aos interesses dos estudantes.

#### 4.2 A COLEÇÃO DE HISTÓRIA UTILIZADA NO ENSINO MÉDIO

Em 2017, o MEC disponibilizou o Guia de Livros Didáticos do Ensino Médio (Brasil, 2017d) para que os professores tivessem acesso e escolhessem os livros que adotariam em 2018 em suas escolas. É um documento importantíssimo, uma vez que traz em seu texto diversas informações para análise e posterior escolha do livro, uma vez que

Traz resenhas e informações acerca de cada uma das obras aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), apresentando aos docentes análises, reflexões e orientações quanto ao conteúdo e estrutura das obras e suas potencialidades para a prática pedagógica. Além de resenhas e de textos introdutórios escritos pelas equipes de avaliação de cada componente curricular, o guia – na sua versão digital – traz uma novidade nesta edição: durante o período de escolha, com a chave de acesso fornecida aos diretores das escolas de Ensino Médio das escolas participantes do PNLD, os professores podem visualizar o conteúdo completo dos Manuais do Professor (Brasil, 2017d, *online*).

No PNLD 2017 (Brasil, 2017d) foram avaliadas 19 coleções no componente curricular História, sendo que apenas 13 delas foram aprovadas e incluídas no guia do programa. O texto apresenta, além dos critérios eliminatórios comuns a todas as áreas, os específicos para o componente curricular História e como é feita a escolha pelos avaliadores. O documento oferece informações úteis para auxiliar os professores na escolha dos livros didáticos que melhor se adéquem ao projeto político-pedagógico de suas escolas.

A Ficha de Avaliação do PNLD 2017 (Brasil, 2017d) contém um conjunto de critérios que permitem avaliar não apenas a linguagem do material, mas também as propostas pedagógicas direcionadas ao diálogo com os jovens, à interdisciplinaridade, à contextualização e à promoção da cidadania.

Partindo dessas considerações, foi realizada a análise da coleção<sup>23</sup> de História do Ensino Médio adotada na Escola Estadual General Carneiro em 2018. No primeiro momento, fizemos análise preliminar, seguindo as dimensões propostas por Cellard (2012) e, em seguida, a análise. Na análise do livro didático do Ensino Médio, adotado na Escola Estadual General Carneiro, além do uso das dimensões propostas por Cellard (2012) para análise preliminar, foram construídos, também, eixos de análise temáticos, tendo como referência as questões e os

---

<sup>23</sup> Coleção completa: 1º, 2º e 3º anos.



objetivos da pesquisa e a base teórica da investigação. Como exposto na seção sobre metodologia, os eixos de análise são:

1. concepção de contextualização;
2. ensino contextualizado no livro didático de História;
3. métodos de ensino e seus vínculos com a perspectiva de ensino contextualizado;
4. contextualização e tendência pedagógicas.

Cellard (2012) sugere uma abordagem para a construção de uma análise preliminar, estruturada em cinco dimensões: o contexto; o autor ou os autores; a autenticidade e a confiabilidade do texto; a natureza do texto; e os conceitos-chave e a lógica interna do texto. O autor enfatiza que essa análise preliminar deve ser conduzida com cautela e senso crítico. Destaca que é essencial “usar de prudência e avaliar adequadamente, com um olhar crítico, a documentação que se pretende analisar”, e continua: “Essa avaliação crítica constitui, aliás, a primeira etapa de toda análise documental” (Cellard, 2012, p. 299). Em seguida, o referido autor indica a análise.

Para exame do contexto, segundo Cellard (2012, p. 299):

O exame do contexto social global, no qual foi produzido o documento e no qual mergulhava seu autor aqueles a quem ele foi destinado, é primordial, em todas as etapas de uma análise documental, seja qual tenha sido a época em que o texto em questão foi escrito.

Sendo assim, destaca-se que o livro foi elaborado durante o ano de 2016, época em que ocorreu o afastamento da presidente Dilma Rousseff de seu cargo devido a um processo de *impeachment*. O Senado Federal aprovou o *impeachment* sob a alegação de suposto crime de responsabilidade fiscal, o que culminou na sucessão presidencial, ascendendo ao cargo Michel Temer, até então vice-presidente.

Como mencionado anteriormente, durante o processo de seleção do livro didático, os professores reuniram-se e optaram pela obra *História - Passado e Presente do Século XX aos Dias de Hoje*, de Gislaine Azevedo e Reinaldo Seriacopi, da Editora Ática, ano de 2016. No entanto, chegou à E. E. General Carneiro a coleção *História, Sociedade & Cidadania*, de Alfredo Boulos Junior<sup>24</sup>.

Seguindo a análise de Cellard (2012, p. 300), temos que caracterizar o autor:

Não se pode pensar em interpretar um texto, sem ter previamente uma boa ideia da identidade da pessoa que se expressa, de seus interesses e dos motivos que a levaram a escrever. Esse indivíduo fala em nome próprio, ou em nome

<sup>24</sup> Disponível em: <https://pnld.ftd.com.br/ensino-fundamental-anos-finais-pnld-2024-objeto-01/historia-sociedade-cidadania-historia/>. Acesso em: 04 dez. 2023.

de um grupo social, de uma instituição? Parece, efetivamente, bem difícil compreender os interesses (confessos, ou meio) de um texto, quando se ignora tudo sobre aquele ou aqueles que se suas razões e as daqueles a quem eles se dirigem.

É essencial compreender a identidade do autor, seus interesses e motivações, antes de tentar interpretar um texto de forma significativa, pois esses elementos fornecem compreensões cruciais para entender as razões por trás das palavras escritas. Alfredo Boulos Júnior é um profissional com doutorado em Educação, com ênfase em História da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Possui também mestrado em Ciências, com foco em História Social, pela Universidade de São Paulo. Sua experiência inclui a docência em instituições de ensino tanto públicas quanto privadas, assim como em cursinhos pré-vestibulares. Além disso, Boulos Júnior é autor de coleções paradidáticas e desempenhou o papel de assessor técnico na direção da Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE em São Paulo.

Quanto à confiabilidade, Cellard (2012, p. 301) afirma: “Não basta, entretanto, informar-se sobre a origem social, a ideologia ou os interesses particulares do autor de um documento. É também importante assegurar-se da qualidade da informação transmitida”. Ou seja, além de conhecer origem social, ideologia e interesses do autor, também é fundamental verificar a qualidade da informação presente no documento, para uma compreensão completa e precisa. A coleção aqui analisada foi aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (Brasil, 2017d), que tem a responsabilidade de avaliar e fornecer livros didáticos, pedagógicos e literários, entre outros materiais de apoio ao ensino, de maneira sistemática, regular e gratuita, para as escolas públicas de Educação Básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital.

Quanto à natureza do texto, Cellard (2012, p. 302) observa:

Efetivamente, a abertura do autor, os subentendidos, a estrutura de um texto podem variar enormemente, conforme o contexto no qual ele é redigido. É o caso, entre outros, de documentos de natureza teológica, médica, ou jurídica, que são estruturados de forma diferente e só adquirem um sentido para o leitor em função de seu grau de iniciação no contexto particular de sua produção.

Cellard (2012) enfatiza que a maneira como um autor se expressa na estrutura de um texto pode variar significativamente, dependendo do contexto em que tal texto é escrito. Especificamente, o autor destaca que documentos de diferentes áreas, como Teologia, Medicina ou Direito, têm estruturas distintas que só fazem sentido para o leitor se ele estiver familiarizado com a conjuntura específica em que foram produzidos. Sendo assim, o livro didático de Boulos Junior (2016a, 2016b, 2016c) fornece informações destinadas a transmitir conhecimento sobre um determinado período histórico. A coleção apresenta fatos, conceitos, teorias, exemplos e

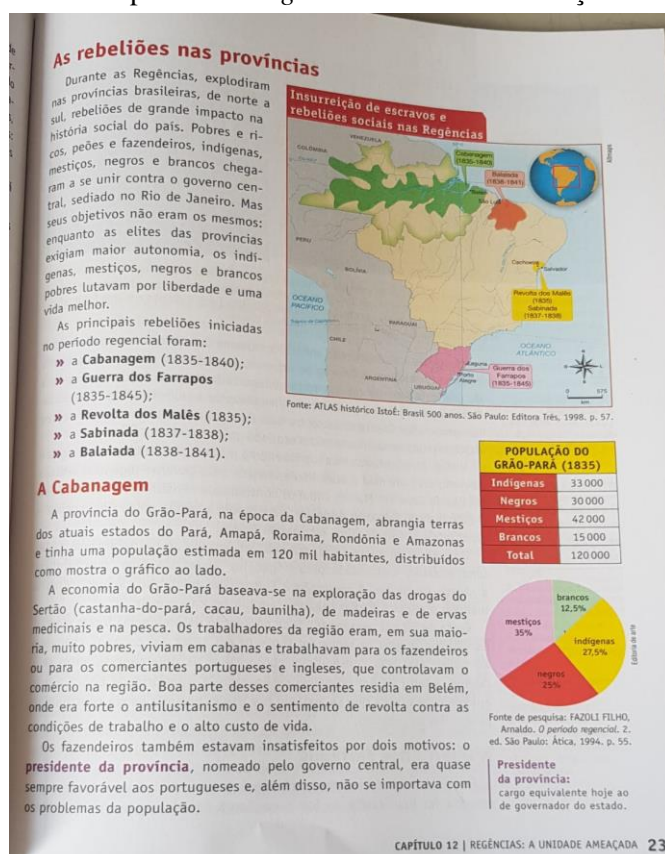
explicações, imagens, além de títulos e subtítulos, gráficos, tabelas, mapas e outros elementos visuais para facilitar a compreensão.

Por fim, Cellard (2012) trabalha a última dimensão para análise documental: os conceitos-chave e a lógica interna do texto. Segundo o autor (2012, p. 302-303), “Certamente, o trabalho de análise preliminar não poderia estar tão completo e por tanto tempo, que o pesquisador não tivesse o sentimento de ler compreendido satisfatoriamente o sentido dos termos empregados pelo autor ou os autores de um texto”. Cellard (2012) afirma, então, que durante a análise preliminar de um texto é fundamental que o pesquisador sinta que compreendeu satisfatoriamente o significado dos termos utilizados pelo autor. Isso é essencial para orientar uma análise mais aprofundada e precisa do texto.

Nessa direção, é importante sublinhar que a linguagem adotada no livro didático em análise foi cuidadosamente adaptada ao público-alvo, facilitando o entendimento dos estudantes. Muitas vezes, os textos são apresentados de forma contextualizada para destacar a relevância do conteúdo no cotidiano dos alunos, ajudando-os a entender como o conhecimento histórico se relaciona com suas próprias experiências e o mundo ao seu redor.

Vejamos um exemplo (Figura 12):

**Figura 12** – *Coleção História – Sociedade & Cidadania – 2º ano - Capítulo 12: Regências: a unidade ameaçada*



Fonte: Boulos Junior (2016b, p. 233).

A coleção como um todo utiliza expressões como “diálogo”, “refletir”, “saber mais”, “integrar”, “fontes históricas”, “gêneros textuais” e “imagens”. Além disso, cada volume inclui atividades e exercícios para que os estudantes possam aplicar o conhecimento aprendido. Por fim, a coleção oferece referências a outras fontes bibliográficas a fim de incentivar pesquisas adicionais e promover o aprofundamento do conteúdo estudado, como pode ser observado na Figura 12.

O livro didático adotado na Escola Estadual General Carneiro em 2018 está inserido dentro de um contexto histórico de mudanças na educação. O ex-presidente Michel Temer faz mudanças consideráveis na Base Nacional Comum Curricular e nas Diretrizes Curriculares Nacionais, fortalecendo políticas neoliberais de regulação e controle da educação. Esse modelo foi implementado nas escolas em 2021 como resultado das reformas do Ensino Médio.

O livro didático adotado na escola aborda dois modelos clássicos de organização do conteúdo de História: a abordagem integrada e a abordagem temática, mantendo uma divisão tradicional da disciplina em cinco períodos: Pré-História, História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea. O autor aborda predominantemente a "História Ocidental", com ênfase na "História da Europa".

Em um esforço para superar o eurocentrismo, o livro inclui seções dedicadas à história da África, dos povos indígenas e afro-brasileiros, em conformidade com as prescrições legais brasileiras. Os indígenas brasileiros são retratados de forma resumida, com referências à questão da terra e aos diversos grupos étnicos no contexto do século XXI. Historicamente, as narrativas dos povos indígenas foram frequentemente marginalizadas ou omitidas nos currículos escolares e nas produções históricas. O reconhecimento dessa omissão e a inclusão dos indígenas no contexto educacional atual refletem um esforço para corrigir essas lacunas, atendendo à pressão feita por movimentos sociais para reconhecimento e valorização da história dos excluídos. Trata-se de promover uma história mais completa e representativa, que inclua as vozes e experiências dos grupos que compõem a sociedade brasileira. Este esforço visa não apenas corrigir as omissões históricas, mas também valorizar e reconhecer a importância dos povos indígenas na construção da sociedade brasileira.

#### **4.2.1 Concepção de contextualização e ensino contextualizado no livro didático de História**

O livro do 1º ano do Ensino Médio adotado na E. E. General Carneiro em 2018 está organizado em quatro unidades e subdividido em 14 capítulos. Todas as unidades iniciam com

uma ou mais imagens ou charges atuais e com questões que dialogam com tais figuras. Em seguida temos os capítulos propriamente ditos, que também possuem as mesmas características citadas. O autor propõe perguntas para que os alunos possam emitir sua opinião a respeito de um texto, imagem ou gráfico. No entanto, ao analisar o livro, constatamos que essa abordagem está presente em apenas nove capítulos. O mesmo aconteceu na seção *para refletir*, na qual há textos atuais e históricos, porém, apenas cinco capítulos apresentam essa informação. O Glossário; a Seção da Leitura da Escrita ou de Imagens, que possuem diferentes interpretações de gêneros textuais e as atividades, geralmente questões de vestibulares e ENEM, estão presentes em todos os capítulos. A seção *integrando* tem como objetivo a adoção da interdisciplinaridade com outras áreas do conhecimento e foi verificada em apenas cinco capítulos, os quais estabeleceram diálogo com a Língua Portuguesa, a Sociologia, a Geografia e a Biologia. Observamos que existe uma preocupação do autor em fomentar o diálogo entre o aluno e os conhecimentos históricos através de textos e imagens diversificadas, como ilustra o Capítulo 8, *Roma Antiga* (Figura 13).

**Figura 13** – *Coleção História – Sociedade & Cidadania*  
– 1º ano - Capítulo 8: *Roma Antiga*

daí o dito popular: "Todos os caminhos levam a Roma". Por serem bem construídas, as estradas romanas resistiram ao tempo e algumas delas continuam a ser utilizadas por pessoas e veículos até hoje; em alguns lugares são ainda os melhores caminhos disponíveis. □

**Dica!** Viagem virtual pela Roma antiga. [Duração: 10 minutos]. Acesso: <<http://tuh.im/7jvac>>.



▼ Construção de uma estrada romana em uma ilustração do livro *Construção de uma cidade romana*, de David Macaulay. Inicialmente, os trabalhadores estacavam e cavavam uma valeta de cada lado; em seguida, eles assentavam fileiras de blocos com as quais formavam a borda da calçada. Depois, cavavam uma valeta mais profunda entre as duas bordas, que ia sendo preenchida por camadas de pedras cada vez menores. A estrada era levemente abaulada no centro para que a água da chuva escoasse para as valetas.



No campo da engenharia, os romanos também desenvolveram guindastes potentes e ágeis para o desembarque de mercadorias que chegavam a Roma vindas de diferentes partes do mundo. Veja o que diz um historiador:

Na cidade de Roma, [...] grandes quantidades de produtos eram recebidas diariamente no porto, no rio Tibre, desembarcadas e armazenadas em depósitos. Depois disso, os produtos eram encaminhados a diversos mercados, sendo o mais central um imponente edifício, ainda muito bem conservado, com diversos andares. O Mercado de Trajano, que assim ficou conhecido graças ao imperador Trajano (início do século II d. C.), possuía em seu interior um sem-número de lojas que vendiam de tudo a uma verdadeira multidão de compradores.

▼ Desembarque de vasos para o transporte de azeite no porto do rio Tibre, o principal do Império. O guindaste que se vê na imagem foi projetado pelos artigos romanos. Desenho com base na obra do historiador Pedro Paulo Funari.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu. *Roma: vida pública e vida privada*. São Paulo: Atual, 1993. p. 37. (História geral em documentos).

156 UNIDADE 3 | DEMOCRACIA: PASSADO E PRESENTE

**Fonte:** Boulos Junior (2016a, p. 156).

Após essa análise geral do livro do 1º ano, partimos para caracterizar cada capítulo no que tange à contextualização, se está presente, ou não, no livro didático adotado na Escola Estadual General Carneiro. No volume do 1º ano, como foi dito, constam 14 capítulos e todos possuem uma figura do passado ou atual, fazendo um questionamento sobre o conhecimento prévio do aluno e estimulando a sua curiosidade.

Embora o autor não adote a perspectiva freiriana de educação, para demonstrar a importância da curiosidade retomamos Freire (2011, p. 38):

Entre nós, mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal. Mais ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. Histórico-socioculturais, mulheres e homens nos tornamos seres em quem a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento. Mais ainda, a curiosidade é já conhecimento. Como a linguagem que anima a curiosidade e com ela se anima é também conhecimento e não só expressão dele.

Esse educador e filósofo nos convida a reconhecer nossa inconclusão como seres humanos, a valorizar a curiosidade como um motor para o aprendizado e a ver a busca pelo conhecimento como uma prática social que acontece por meio da linguagem e do diálogo. A educação, para Freire (2011), é fundamentalmente um processo de busca, crescimento e transformação contínuos e a escola e os professores possuem a tarefa de exercer o papel de instigar a curiosidade nos seus alunos e, como consequência, terão a concretização da aprendizagem. Incentivar a curiosidade, é, portanto, incentivar o aprendizado e, conseqüentemente, o conhecimento.

O capítulo 1, denominado “História, cultura, patrimônio e tempo”, inicia com uma imagem fazendo uma junção com as mudanças e as permanências que ocorreram na sociedade e traz texto para corroborar entendimento sobre o assunto, como pode ser visto na Figura 14, a seguir.

**Figura 14** – *Coleção História – Sociedade & Cidadania – 1º ano - Página de abertura do Capítulo 1: História, cultura, patrimônio e tempo*



**Fonte:** Boulos Junior (2016a, p. 12-13).

O Capítulo 2, *A aventura humana: primeiros tempos*, apresenta um texto sobre a descoberta de um fóssil, até então desconhecido pelos pesquisadores, e a partir daí o autor dialoga com os conhecimentos históricos do passado.

No Capítulo 3, *Mesopotâmia*, também observamos a presença de uma imagem antiga e uma atual, com questionamentos sobre a relação passado e presente; no entanto, ao longo do texto verificou-se apenas a descrição dos acontecimentos históricos que marcaram essa sociedade.

Tanto no Capítulo 4, *África antiga: Egito e Núbia*, quanto no 5, *Hebreus, fenícios e persas*, o autor discorre de forma sucinta sobre tais civilizações.

O Capítulo 6: *Civilização chinesa*, Boulos Junior (2016a), mesmo de forma concisa, traz uma visão geral de como tiveram início este povo, sua cultura e as dinastias.

No Capítulo 7, *O mundo grego: democracia e cultura*, foi observado que o autor se debruçou com mais densidade sobre o conteúdo e buscou estimular o interesse pela Grécia Antiga a partir dos seus mais importantes legados: artes, democracia, educação, religião, entre outros.

Como aconteceu anteriormente, o Capítulo 8, *Roma Antiga*, também está recheado de acontecimentos históricos, com maior ênfase na vida política, social e religiosa do povo romano, bem como a questão militar e o seu legado: a engenharia.

No Capítulo 9: *A crise de Roma e o Império Bizantino*, observa-se a preocupação de Boulos Junior (2016a) em fazer uma análise da queda do Império Romano e da origem do Império Bizantino, destacando a cultura greco-romana e a religião.

O Capítulo 10, *Os francos e o feudalismo*, caracteriza-se pelo surgimento dos povos francos e como eles influenciaram o nascimento do feudalismo na Europa. Em seguida há um destaque para as relações sociais feudais (suserano e vassalo), a religião (primazia do cristianismo e as Cruzadas), a economia (trabalho e obrigações) e, ao final, a crise do século XIV, com a Guerra dos Cem Anos e as rebeliões camponesas.

Falando sobre a *Civilização Árabe-Muçulmana*, o 11º capítulo faz uma caracterização sucinta sobre a Península Arábica, passa pelo Islamismo e a figura de Maomé.

No Capítulo 12, *Formações políticas africanas*, o autor revisita as fontes da história da África. Para começar sua explanação, Boulos Junior (2016a) faz uma leitura dos aspectos físicos que caracterizaram o comércio pelo Saara, os principais impérios e reinos que se estabeleceram naquele continente e a influência cultural dos povos africanos que foram escravizados e obrigados a vir para o Brasil nos séculos XVI e XVII.

Em *Tempos de reis poderosos e impérios extensos*, no Capítulo 13, o destaque foi a formação das monarquias nacionais inglesas e francesas, que evoluíram em direção ao absolutismo e, conseqüentemente, a algumas práticas econômicas que favoreceram mais tarde as Grandes Navegações, com o pioneirismo português, seguido pelas navegações espanholas.

E, por fim, temos o Capítulo 14, *Renascimento e reformas religiosas*, no qual o autor define e caracteriza o Renascimento na Itália e em outras regiões da Europa. Tece uma relação entre a atuação da Igreja na Idade Média e como as imposições de seus dogmas influenciaram a Reforma Protestante de Martinho Lutero na Alemanha; o calvinismo na Suíça; e a Reforma na Inglaterra, conduzida pelo rei Henrique VIII. Esse avanço do protestantismo vai gerar um movimento para tentar fortalecer a Igreja Católica, denominado Contrarreforma.

O volume de História do 2º ano do Ensino Médio está organizado da mesma maneira que o livro do 1º ano, com algumas alterações. Tanto na seção *Dialogando* quanto na *Para refletir* houve um acréscimo substancial, passando para 11 capítulos. A seção *integrando*, que tem como objetivo a interdisciplinaridade, foi verificada em apenas três capítulos, os quais realizaram um diálogo com a Língua Portuguesa e a Biologia.



No Capítulo 1, *América Indígena*, observa-se a caracterização dos povos americanos. A preocupação maior do autor é descrever a sociedade e a economia dos povos Astecas, Maias e Incas. Em seguida, é retratada a vida dos indígenas brasileiros, estabelecendo-se uma comparação entre diferenças e semelhanças das tribos indígenas; em seguida, vêm os problemas atuais dos índios no Brasil.

No Capítulo 2: *Colonização: espanhóis e ingleses na América*, Boulos Junior (2016b) inicia seu texto explicando como aconteceu a conquista da América pelos espanhóis para depois caracterizar o processo de dominação política, econômica, cultural, social e religiosa imposto pela Espanha a suas colônias entre os séculos XV e XIX.

No Capítulo 3, *A América portuguesa e a presença holandesa*, observa-se que o autor se preocupa em retratar a prática do escambo, em seguida a administração colonial e a economia, dando ênfase a uma diversificação agrícola. Não houve o cuidado de caracterizar os acontecimentos históricos que levaram os portugueses a chegarem ao Brasil. Após esta primeira explanação, o autor explica as invasões holandesas no Brasil e a restauração do território por parte do governo português.

O Capítulo 4, *Africanos no Brasil: dominação e resistência*, evidencia a linha de pensamento de Boulos Junior (2016b) para explicar como era a prática de escravidão na África antes da presença dos europeus no litoral do continente e como a escravidão tomou rumos diferentes com a chegada dos portugueses. Em seguida, vem descrevendo todo o processo sobre como os povos africanos foram capturados em suas terras e transportados para o Brasil. O autor também relata as diferentes formas de resistência dos povos escravizados.

No Capítulo 5, *Expansão e ouro na América portuguesa*, o autor relata resumidamente a atuação dos jesuítas no Brasil e a Revolta de Beckman. Logo em seguida, aborda a atuação dos bandeirantes, detalhando a descoberta de ouro nas colônias espanholas e, mais tarde, no Brasil. Além disso, apresenta como foi organizada a sociedade após a descoberta do metal reluzente e as principais atividades econômicas da colônia.

Sobre o sexto capítulo, *A Revolução Inglesa e a Industrial*: nesse momento o autor volta o olhar para a Europa, explicitando todo o processo da Revolução Inglesa e mostrando como, em decorrência do fim do absolutismo e da ascensão da burguesia ao poder, algumas décadas depois teve início o processo da Revolução Industrial inglesa. Em seguida, Boulos Junior (2016b) retrata como as máquinas mudaram a vida dos trabalhadores, tanto dentro quanto fora das fábricas, na Inglaterra.

O Capítulo 7, *O Iluminismo e a formação dos Estados Unidos*, inicia com a definição da palavra “iluminismo”. No entanto, o autor não aprofunda o estudo sobre as razões de como

e por que surgiu esse movimento na Europa. Na sequência, apresenta os principais pensadores iluministas e suas teorias e a influência de tal revolução intelectual, mostrando que ela também se apoderou da economia, tendo em Adam Smith o seu maior representante. Embora não tenha retomado alguns conceitos sobre o Iluminismo, Boulos Junior (2016b) teve o cuidado de situar a formação das Treze Colônias e como esse movimento impactou o processo de independência dos Estados Unidos.

No Capítulo 8 – *A Revolução Francesa e a Era Napoleônica* –, há uma contextualização da queda do Antigo Regime: inicialmente, as diversas facções estavam unidas, mas, com o passar do tempo, começaram a disputar o poder entre si. Essa situação favoreceu e intensificou a ascensão de Napoleão Bonaparte dentro do contexto revolucionário, embora tenha contribuído também para seu posterior declínio.

O Capítulo 9 trata de *Independências: Haiti e América espanhola*. Mais uma vez observa-se que o autor inicia o conteúdo caracterizando a sociedade hispano-americana. Em seguida, são apresentadas duas revoltas, em breves descrições: a Revolta de Túpac Amaru e a Revolta dos Comuneros. Além disso, é relatado o caso específico do Haiti. Boulos Junior (2016b) contextualiza o processo de emancipação política das colônias espanholas na América a partir da invasão napoleônica à Espanha e como esse fato vai dar origem às guerras de independência entre os insurgentes.

No Capítulo 10, *Emancipação política do Brasil*, o autor revisita vários conceitos abordados nos capítulos anteriores do livro. Contextualiza o leitor em relação às condições políticas e econômicas do governo de Portugal, ao Bloqueio Continental e à chegada da família real portuguesa às terras brasileiras, destacando como esses eventos impactaram diretamente o processo de independência do Brasil.

No Capítulo 11, *O reinado de Dom Pedro I: uma cidadania limitada*, o autor não oferece uma caracterização detalhada do reinado de Dom Pedro I. Em vez disso, começa destacando as lutas que o monarca teve que travar contra diversas províncias brasileiras, uma vez que muitas delas mantinham sua lealdade aos portugueses. Isso levou a confrontos armados para assegurar a unidade territorial do país. Em seguida, discorre sobre a primeira Constituição do Brasil, outorgada pelo imperador. Esta carta constitucional introduziu o Poder Moderador e instituiu o voto censitário, restringindo a participação popular na esfera política e limitando o exercício pleno da cidadania. Por fim, o autor aborda as razões pelas quais Dom Pedro I perdeu apoio e popularidade, culminando em sua abdicação em favor de seu filho, Pedro de Alcântara.

No Capítulo 12, *Regências: a unidade ameaçada*, Boulos Junior (2016b) caracteriza, resumidamente, os grupos políticos brasileiros no momento da abdicação D. Pedro I e como

eles se revezaram no poder até o Golpe da Maioridade. Além disso, contextualiza as principais rebeliões que ocorreram no Período Regencial.

No Capítulo 13, *Modernização, mão de obra e guerra no Segundo Reinado*, o autor menciona o Golpe da Maioridade, porém, sem se aprofundar no tema. Em seguida, aborda a Rebelião Praieira e o cultivo de café para exportação, mas não detalha as condições internacionais que contribuíram para o crescimento do mercado de café. Concentra-se em explicar a expansão da cafeicultura no Vale do Paraíba e no Oeste Paulista, destacando como o produto impulsionou a modernização do Império na segunda metade do século XIX. No entanto, a discussão sobre a Tarifa Alves Branco é tratada de forma superficial, com maior ênfase na Lei Eusébio de Queirós, que levou ao fim do tráfico negreiro e à consequente chegada de mão de obra imigrante ao Brasil. Por fim, o autor aborda o conflito na região platina, fornecendo um contexto geral, mas sem entrar em pormenores sobre as implicações políticas e econômicas desse confronto.

No Capítulo 14, *Abolição e República*, o autor se preocupa em contextualizar todo o processo de abolição da escravatura que ocorreu no Brasil, perpassando pelas leis abolicionistas até a assinatura da Lei Áurea. Em seguida faz uma pequena menção sobre as condições dos libertos. E, por fim, contextualiza o processo que conduziu à República no Brasil, com a participação de Deodoro da Fonseca, líder do golpe de Estado contra a monarquia que se tornou o nosso primeiro presidente da República e, mais tarde, renunciou ao cargo em favor do seu vice, Floriano Peixoto.

O volume do 3º ano possui a mesma organização dos outros dois, porém, com algumas modificações. Diferentemente dos volumes 1 e 2, neste livro constam 13 capítulos. Nesta etapa do Ensino Médio o autor propõe os desafios aos estudantes em 11 capítulos na seção *Dialogando*; o mesmo acontece no box *Para refletir*, que tem como objetivo incentivar uma discussão dos conteúdos, entre os alunos, a partir de textos diversos. A seção *Integrando*, cuja finalidade é a abordagem interdisciplinar dos conteúdos, está presente em 5 capítulos, os quais fizeram um diálogo predominantemente com a Língua Portuguesa e a Biologia.

No Capítulo 1, *Industrialização e Imperialismo*, Boulos Junior (2016c) trabalha o contexto da Revolução Industrial e seus desdobramentos. Segundo ele, o surgimento do Imperialismo tem relação direta com a Revolução Industrial, uma vez que “as indústrias passaram a ter a necessidade de matérias-primas e novos mercados consumidores” (Boulos Junior, 2016c, p. 17). Nessa linha de raciocínio, mostra como essa política econômica afetou a Ásia e a África.

No Capítulo 2, intitulado *A Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa*, observamos uma contextualização detalhada de todo o processo que antecedeu ambos os episódios e seus desdobramentos. O autor adota a abordagem de contextualização que defendemos, ao enfatizar a importância de examinar os eventos anteriores à Primeira Guerra Mundial, estabelecendo conexões entre estes e o desfecho do conflito.

O Capítulo 3 – *Primeira República: dominação e resistência* – tem seu conteúdo iniciado com o domínio da oligarquia. O autor não menciona como aconteceu a passagem do Império para a República e dá ênfase à economia, citando a Política do Café com Leite, a borracha, a industrialização e a utilização da mão de obra dos imigrantes. Finaliza o capítulo com as rebeliões sociais que ocorreram no Brasil nesse período, inclusive citando algumas delas de forma bem superficial.

No quarto capítulo, *A Grande Depressão e os fascismos*, Boulos Junior (2016c) apresenta a contextualização dos motivos que levaram à Grande Depressão e suas consequências, tanto nos Estados Unidos, como no cenário mundial. O texto apresenta também a resposta que os Estados Unidos deram a essa crise, a qual assolou seu território. Muitos historiadores acreditam que uma das consequências de tal crise foi o fortalecimento do fascismo; no entanto, o autor não deixa claro esse posicionamento, apenas relata o fato, sem estabelecer ligação com os acontecimentos históricos.

O Capítulo 5, *A Segunda Guerra Mundial*, é iniciado por Boulos Junior (2016c) com o contexto do Tratado de Versalhes imposto à Alemanha. Em seguida é exposto todo o desdobramento da guerra, porém, é apenas mencionada a situação dos judeus nos campos de extermínio.

No Capítulo 6, *A Era Vargas*, no sétimo, *A Guerra Fria*, e no oitavo, *Independências: África e Ásia*, o autor trabalha respectivamente, de forma detalhada, todo o período que Getúlio Vargas se manteve no poder no Brasil; o surgimento de uma nova ordem mundial bipolarizada denominada Guerra Fria; e os processos de independência na África e na Ásia.

No Capítulo 9 – *O Socialismo real* – não é realizada a contextualização do socialismo, apenas relatada a história de alguns países que viveram experiências socialistas como China, Vietnã e Cuba, e são citados alguns dados do Chile.

Nos Capítulos 10 – *De Dutra a Jango: uma experiência democrática* e 11 – *O Regime Militar*, Boulos Junior (2016c) trabalha todo o contexto do período que compreende de 1945 a 1964, com o golpe militar e o desdobramento da ditadura militar que permaneceu por 21 anos no Brasil, perpassando pela morte de Tancredo Neves, o empossamento de José Sarney em 1985 e terminando com a promulgação da Constituição Federal de 1988.

No Capítulo 12, *O fim do bloco soviético e a nova ordem mundial*, observa-se uma preocupação do autor em contextualizar o período que antecede o fim do bloco socialista no mundo e o início do processo de globalização, suas características e seus impactos na economia do planeta, terminando o texto com os conflitos e as tensões do mundo atual, tais como a questão da Palestina, o Estado de Israel, o Irã, o Afeganistão e o Iraque.

No Capítulo 13, intitulado *O Brasil e a nova ordem mundial*, Boulos Junior (2016c) oferece uma contextualização abrangente do processo que antecedeu a campanha presidencial de 1989, incluindo a vitória de Fernando Collor de Mello e seu subsequente *impeachment*, culminando na Operação Lava Jato em 2014. Embora a perspectiva apresentada no livro esteja em parte alinhada com a visão que defendemos, o autor adota uma abordagem emancipadora ao analisar a campanha presidencial de 1989 e seus desdobramentos. O texto começa com uma charge que exclui os povos indígenas das comemorações dos 500 anos do Brasil, destacando, assim, as ausências e invisibilidades históricas que persistem na narrativa oficial, conforme ilustrado na Figura 15:

**Figura 15 – Coleção História – Sociedade & Cidadania – 3º ano - Capítulo 13: O Brasil e a Nova Ordem Mundial**

**Capítulo 13**

**O Brasil e a nova ordem mundial**

**Professor,** o homem do terno azul representa todos aqueles que negam a importância de todos os povos indígenas na formação histórica do Brasil e pensam o país como uma construção dos europeus e suas descendências. Na charge, os indígenas reagem mostrando as diferenças com a fase colonialista e excludente promovida pelo homem do terno azul. É justamente a negação da importância dos povos e das culturas indígenas na formação e identidade do Brasil atual o objeto de crítica do autor da charge. A charge de Samuca, publicada pouco mais de dois meses após o fim da campanha eleitoral de 2000, reflete assim a disputa, real e simbólica, entre os protagonistas das estratégias oficiais em comemoração dos 500 anos do chegada de Cabral e os que criticaram essas festas, engajando-se na campanha "Brasil: 500 ou 500?".

A imagem é assinada por Samuca e foi publicada no *Diário de Pernambuco*, em 14 de abril de 2000.

- » Quem seria esse homem de terno azul que se vê em primeiro plano?
- » Qual é a reação dos indígenas à frase dita por ele?
- » O que o artista critica nessa charge?
- » Você concorda com a crítica feita por ele?

CAPÍTULO 13 | O BRASIL E A NOVA ORDEM MUNDIAL
265

**Fonte:** Boulos Junior (2016c, p. 265).

Esta imagem faz uma crítica à exclusão histórica e social dos povos indígenas do Brasil. A fala "mande chamar os seguranças, tem uns índios aqui, querendo fazer parte dos 500 anos" revela uma atitude de rejeição e marginalização, evidenciando como os indígenas são frequentemente considerados intrusos em eventos que celebram a história oficial, que muitas vezes omite ou minimiza a contribuição e a presença desses povos. A charge utiliza o humor e a ironia para questionar a narrativa dominante da história brasileira e destacar a necessidade de reconhecer e incluir as vozes indígenas na celebração e na compreensão da história do país.

Ensinar História requer um diálogo entre os diferentes saberes produzidos ao longo do tempo e requer que o professor reconstrua esses saberes com o aluno. Esse movimento de (re)construção do conhecimento histórico se reflete na postura do professor em sala de aula, à medida que “assumir a proposição investigativa em sala de aula implica ousar e construir uma atitude reflexiva e questionadora diante do conhecimento historicamente produzido” (Guimarães, 2012, p. 208). Ao questionar o conhecimento construído, é essencial contextualizá-lo. Ao situar esse conhecimento dentro de um contexto mais amplo, obtém-se uma compreensão mais profunda do que está sendo estudado, o que pode ajudar o estudante a atribuir significado a ele.

O foco da análise dos conteúdos contemplados da coleção estudada nesta pesquisa é a presença, ou não, da contextualização nos capítulos dos livros. Segundo Bittencourt (2009, p. 191),

Na análise e interpretação dos acontecimentos históricos, os historiadores defrontam-se com conceitos e categorias. Uma das tarefas fundamentais do pesquisador é selecionar os conceitos-chaves, contextualizá-los e utilizá-los na organização e sistematização dos dados empíricos.

Podemos observar que, no livro didático do 1º ano, a obra apresenta 14 capítulos e apenas três não contemplam a contextualização do ensino. No terceiro capítulo, intitulado *Mesopotâmia*, o autor aborda a localização geográfica e as características da vegetação da região, antes de adentrar a discussão sobre a sociedade suméria. No entanto, Boulos Junior (2016a) omite a menção ao fato de que essa sociedade teve origens nômades, inicialmente sustentando-se por meio da prática da caça e da coleta. A transição para uma vida mais sedentária ocorreu quando os seres humanos começaram a domesticar plantas e animais, dando origem à primeira civilização, conhecida como Mesopotâmia.

No Capítulo 4: *África antiga: Egito e Núbia*, o autor não aborda o contexto da formação do Egito, omitindo detalhes sobre como a civilização egípcia surgiu da fusão de diversos povos, incluindo hamíticos, semitas e núbios, que se estabeleceram na região durante o Período

Paleolítico. Ele se limita a descrever a localização geográfica do Egito, bem como algumas características associadas ao Egito e à Núbia, sem explorar em profundidade as complexas interações culturais e étnicas que deram origem à civilização egípcia.

No Capítulo 5: *Hebreu, fenícios e persas*, o autor não menciona que os hebreus foram um povo da Antiguidade que se estabeleceu na região de Canaã e disputou com outros povos, como cananeus e filisteus, o domínio daquela terra. Ele inicia o capítulo utilizando narrativas bíblicas para explicar a história dos hebreus. O mesmo ocorre com os fenícios e os persas. O autor faz apenas a localização da sua civilização.

No volume 2 da referida coleção, dos 14 capítulos, encontramos 12 com a presença da contextualização e dois deles trazendo apenas relatos dos conhecimentos históricos. No Capítulo 3: *A América portuguesa e a presença holandesa*, o autor não fez referência aos eventos históricos que precederam a chegada dos portugueses ao Brasil. Também não abordou o Tratado de Tordesilhas, assinado em 1494 entre Portugal e Espanha, que buscava resolver conflitos relacionados a descobertas e reivindicações territoriais. Em vez disso, o capítulo começa diretamente com a prática do escambo envolvendo o pau-brasil. A ausência de contexto sobre os antecedentes históricos e os acordos diplomáticos que tiveram impacto na colonização do Brasil resulta em uma lacuna importante na compreensão das motivações e das disputas territoriais do período. Por fim, no Capítulo 11: *O reinado de Dom Pedro I: uma cidadania limitada*, o autor não aborda a relação direta entre o Primeiro Reinado e o processo de independência do Brasil, cuja origem remonta à transferência da corte portuguesa para o Rio de Janeiro em 1808. Esse evento catalisou uma série de transformações significativas no país: a cidade do Rio de Janeiro expandiu-se e modernizou-se, os portos foram abertos ao comércio internacional e a atividade comercial cresceu consideravelmente. Assim, o Brasil deixou de ser uma colônia para se tornar parte integrante do Reino de Portugal. No entanto, o autor não contextualiza essas mudanças, começando a discussão diretamente pelas lutas que levaram à independência do Brasil.

E por fim, chegamos ao volume 3. O livro apresenta 11 capítulos contextualizados e dois relatos históricos. No Capítulo 3, *Primeira República: dominação e resistência*, o autor não aborda a perda de apoio político que levou ao declínio da monarquia no Brasil, tornando esse regime impopular entre as elites brasileiras, fator crucial para a sua queda. Em vez de contextualizar a derrubada da monarquia por meio da análise do desgaste político e das mudanças nas alianças entre os setores dominantes da sociedade, o autor inicia o capítulo discutindo diretamente o domínio das oligarquias na política brasileira.

No Capítulo 9: *O socialismo real*, Boulos Junior (2016c) não retoma os conceitos fundamentais sobre o socialismo, não dialoga sobre o conceito de socialismo – apenas faz estudo de casos como na China, no Vietnã, em Cuba e, resumidamente, no Chile.

Como mencionado anteriormente, o livro didático é uma das principais ferramentas de ensino utilizadas no Brasil, desempenhando um papel crucial tanto para professores quanto para alunos no processo de ensino e aprendizagem. Com o objetivo de auxiliar e orientar o aprendizado dos estudantes, os livros didáticos contêm informações abrangentes em diversas disciplinas, tais como Literatura, Química, Física, História, entre outras. Eles têm um alcance significativo, atingindo um grande número de estudantes em todo o país. Segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (Brasil, 2021), em 2018 foram distribuídos mais de 118 milhões de livros didáticos que beneficiaram mais de 31 milhões de alunos em todo o país.

Toda obra didática compartilha características do ofício do historiador. Fruto do seu tempo, está permeada de escolhas que se manifestam, por exemplo, nas formas de tratamento dos múltiplos textos, das iconografias, das atividades que mobilizam os estudantes, entre outros aspectos. Ao lado das intencionalidades, existem, é claro, critérios teóricos, metodológicos e pedagógicos os quais nortearam a elaboração da obra e que foram aqui explicitados, e que também são sustentados por opções e concepções de educação.

Nessa linha de raciocínio, portanto, o Ensino Médio necessita de uma abordagem pedagógica crítica, e não colonizadora, ensino e saberes contextualizados, incorporando o contexto do estudante, integrando diferentes áreas de conhecimento e alinhando-se com as finalidades mais amplas da educação humanizadora. Esse tipo de abordagem pode tornar o ensino mais relevante, com atribuição de sentido pelos alunos. Contudo, não podemos esquecer que o ensino de História deve ser emancipador. É essencial evitar a segmentação da educação em dois grupos distintos: aqueles capacitados a pensar e aqueles relegados a trabalhar para sustentá-los. Promover uma educação emancipadora é fundamental para reduzir as desigualdades sociais.

#### **4.2.2 Métodos de ensino, tendências pedagógicas e contextualização do ensino**

Observamos que a coleção *História - Sociedade & Cidadania* adota como método de ensino o Ativo, também conhecido como “aprendizagem ativa”. É uma abordagem pedagógica que envolve diretamente os alunos no processo de aprendizagem, incentivando-os a participar ativamente na construção do conhecimento. A aprendizagem ativa promove o desenvolvimento



de habilidades de pensamento crítico e reflexivo, incentivando os alunos a analisarem, avaliarem e sintetizarem informações. Para tal, o autor propõe resolução de atividades voltadas à interpretação de textos da “História recente”, uso de imagens, gráficos e charges, entre outros. Boulos Junior (2016a) enfatiza a importância do conhecimento:

Neste livro, pautamo-nos por alguns referenciais teóricos da Nova História, daí entendermos a História como um conhecimento em permanente construção; por isso tomamos o documento como ponto de partida e não de chegada na construção do conhecimento e, além disso, incorporamos a ação e a fala das mulheres, dos negros, dos indígenas, dos operários e de outros sujeitos históricos antes relegados ao esquecimento (Boulos Junior, 2016a, p. 295).

Nessa abordagem, os documentos históricos são utilizados como pontos de partida para a investigação e a construção do conhecimento. Em vez de serem considerados como fontes definitivas e finais de verdade, os documentos são analisados, questionados e interpretados para extrair novos significados. Ao enfatizar a inclusão de grupos e indivíduos historicamente marginalizados, a Nova História busca construir uma visão mais inclusiva e diversificada do passado.

O autor, ao adotar uma abordagem da Nova História em sua coleção, mesmo que não a contemple em todos os capítulos como vimos anteriormente, evidencia uma preocupação com a contextualização. Isso significa que, ao estudar um evento, os educandos consideram como ele foi influenciado por e, de sua parte, influenciou esses diversos fatores. Além disso, a inclusão de vozes e experiências de grupos que foram tradicionalmente marginalizados ou ignorados nas narrativas históricas convencionais, como mulheres, negros, indígenas, operários e outros, demonstra como diferentes grupos viveram e influenciaram os eventos históricos de maneiras variadas.

No contexto da abordagem pedagógica presente na coleção, percebe-se uma inclinação em direção à perspectiva libertadora, evidenciada pela recusa de Boulos Junior (2016a, 2016b, 2016c) em priorizar um modelo de ensino centrado no professor, pautando-se a favor de dar voz aos grupos historicamente marginalizados. O autor salienta a importância de uma reconfiguração paradigmática no processo educacional, ao afirmar:

Neste contexto, estudiosos da História e da Pedagogia passaram a questionar o ensino centrado na “decoreba”; proclamaram a necessidade de socializar o currículo e avaliar a aprendizagem e não o ensino oferecido. O professor, por sua vez, deixou de ser visto como detentor de um saber inquestionável e assumiu o papel de mediador na relação entre o aluno e o conhecimento em construção. Essa mudança de paradigma se refletiu em uma nova visão de

educação, presente hoje tanto na literatura quanto na legislação (Boulos Junior, 2016a, p. 311).

Como vimos, Boulos Junior (2016a, 2016b, 2016c) não adota a Tendência Tradicional em seus livros, uma vez que rechaça a educação centrada no professor. Ele também se aproxima da Tendência Liberal Renovadora na educação e valoriza a diversidade de gêneros textuais como uma ferramenta para promover uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. Isso significa que seus livros adotam uma abordagem que reconhece a importância de utilizar uma variedade de tipos de textos, como narrativos, informativos, argumentativos, poéticos, entre outros, no processo de ensino e aprendizagem; desse modo,

Com esse objetivo, estimulamos a leitura de diferentes gêneros de texto e exploramos de forma sistemática a leitura e interpretação de imagens fixas. Além disso, incentivamos a escrita por meio de atividades com roteiro preestabelecido, inclusive porque ler e escrever são competências interdependentes e complementares. Daí termos usado na obra textos historiográficos, históricos, literários, oficiais, biográficos, científicos, depoimentos, entrevistas, notícias, obras de arte, fotografia, desenho, charges, caricaturas, tiras de quadrinhos, mapas, gráficos, tabelas, cartazes de propaganda, entre outros. É esse trabalho sistemático e planejado que permite aos leitores e escritores alunos, com a mediação do professor, conquistar autonomia para ler e contextualizar textos e imagens (Boulos Junior, 2016a, p. 318).

Ao incorporar diferentes gêneros textuais, os educadores podem proporcionar aos alunos experiências de leitura e escrita mais ricas e diversificadas, que refletem as diferentes formas de comunicação presentes na sociedade. Além disso, o uso de uma variedade de gêneros textuais permite que os educandos desenvolvam habilidades de compreensão, interpretação e produção de textos em diferentes contextos e para diferentes propósitos.

Portanto, à luz da abordagem Libertadora, a conclusão se estabelece como um ponto de convergência entre a valorização da autonomia do aluno e a busca por uma educação emancipatória. Nessa perspectiva, o autor destaca a importância de repensar o papel do educador e a estrutura do ensino, promovendo práticas pedagógicas que estimulem o pensamento crítico, a participação ativa dos estudantes e a inclusão de vozes historicamente silenciadas. Assim, ao adotar uma postura comprometida com os princípios da Tendência Liberal Renovadora, o autor reforça a necessidade de uma educação que não apenas transmita conhecimentos, mas também prepare os estudantes para enfrentar os desafios de uma sociedade em constante transformação.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar a presente pesquisa com o tema “A contextualização do ensino de História na coleção de livros didáticos adotada no Ensino Médio na Escola Estadual General Carneiro, na cidade de Sabará, Minas Gerais (2018-2020)”, tivemos como objetivo geral verificar e analisar a presença do ensino contextualizado, na coleção supramencionada, na citada instituição escolar, no período de 2018 a 2020.

Antes de relatar os resultados mais recorrentes da pesquisa, faz-se necessário retomar o conceito de contextualização adotado nesta dissertação. A contextualização, conforme aqui delineada, está vinculada a duas dimensões, articuladas, para definir contornos da referida definição. A primeira refere-se à contextualização dos conhecimentos históricos, enfocando a necessidade de compreender e situar os eventos e processos do passado que antecederam e influenciaram o presente, estabelecendo um elo contínuo entre passado e presente. Esta perspectiva sublinha a importância de reconhecer as influências do passado como forma de compreender o presente, as relações de poder, constituintes do passado e do presente.

A segunda dimensão da definição de contextualização está orientada a uma visão emancipadora para se incorporarem os saberes produzidos por outros sujeitos, cujas narrativas não estão na História majoritariamente ensinada e presente nos livros didáticos produzidos para ensinar esses sujeitos.

A articulação dessas duas dimensões da contextualização do ensino e, portanto, da aprendizagem, compõem a definição de contextualização associada à educação emancipadora. O foco é estimular nos estudantes o pensamento crítico que fomente análise e transformação de suas condições sociais. Dessa forma, a contextualização do ensino tem como objetivo a formação de indivíduos conscientes e ativos na transformação da sociedade, reduzindo as disparidades sociais existentes e a violência de hierarquizar as narrativas históricas realizadas pelos oprimidos do mundo.

Durante a análise da coleção do livro didático de História definido para este trabalho, observamos que a contextualização, contemplando a primeira dimensão mencionada, está presente em quase todos os capítulos da coleção, exceto nos seguintes capítulos do 1º ano: Capítulo 3, *Mesopotâmia*; Capítulo 4, *África Antiga: Egito e Núbia*; e Capítulo 5, *Hebreus, fenícios e persas*. No livro do 2º ano, os tópicos que não contemplam a contextualização são: Capítulo 3, *A América portuguesa e a presença holandesa*; e Capítulo 11, *O reinado de Dom Pedro I: uma cidadania limitada*. Por fim, no livro do 3º ano, a contextualização não está

presente nos Capítulos 3, *Primeira República: dominação e resistência*; e 9, *O socialismo real*. Nesses capítulos, não se observa um elo com os conhecimentos históricos que os antecederam e que deram origem às situações atuais.

A visão emancipadora do ensino de História registra e valoriza as vozes daqueles que foram silenciados na história, como mulheres, negros, indígenas, entre outros grupos marginalizados. Essa abordagem não só reconhece as contribuições e as experiências desses grupos, mas também enfatiza a importância de incluir suas perspectivas e as narrativas na história ensinada. Ao promover um entendimento mais inclusivo e diversificado da história, fomenta-se um pensamento crítico e consciente, formando estudantes que questionam as estruturas de poder e lutam por justiça social e igualdade de oportunidades. Dessa forma, a educação se torna um instrumento de transformação social, contribuindo para a redução das desigualdades e a valorização da diversidade cultural e histórica.

Sendo assim, foram observados elementos dessa definição de contextualização no livro do 1º ano no Capítulo 1, *História, cultura, patrimônio e tempo*, no qual se observa a valorização das matrizes africana e indígena; e no Capítulo 12, *Formações políticas africanas*, o qual busca conhecer a história da África e como sua cultura influenciou o Brasil. No livro do 2º ano, o Capítulo 1, *América indígena*, apresenta elementos de contextualização quando retrata as diferenças entre os indígenas. O Capítulo 4, *Africanos no Brasil: dominação e resistência*, demonstra como ocorria a escravidão desde o continente africano até a chegada dos negros ao Brasil, abordando a resistência e a luta contra a opressão. No Capítulo 5, *Expansão e ouro na América portuguesa*, o autor descreve a atuação dos bandeirantes na “captura” dos indígenas e a atuação dos jesuítas, resultando na destruição de culturas indígenas. No Capítulo 6, *A revolução inglesa e industrial*, observamos a luta do proletariado para conquistar seus direitos trabalhistas em meio às transformações industriais. No capítulo 9, *Independências: Haiti e América espanhola*, são descritas as lutas dos indígenas contra a exploração espanhola durante os processos de independência. No capítulo 12, *Regências: a unidade ameaçada*, são abordadas as rebeliões nas províncias onde indígenas, mestiços, negros e pobres lutavam por liberdade e melhores condições de vida. E no capítulo 14, *Abolição e República*, o autor retrata o processo de abolição da escravatura e a contínua resistência dos negros ao longo dos anos. No livro do 3º ano, no Capítulo 3, *Primeira República: dominação e resistência*, observamos as rebeliões que ocorreram no Brasil, motivadas principalmente pelas profundas desigualdades sociais. No Capítulo 5, *A Segunda Guerra Mundial*, são relatados os crimes contra a humanidade cometidos durante o conflito. No Capítulo 8, *Independência: África e Ásia*, é destacada a luta pela independência dos povos submetidos à colonização europeia. Por fim, no Capítulo 11, *O*

*Regime Militar*, o autor aborda a resistência de estudantes, operários e políticos que lutaram contra o regime autoritário imposto pelos militares no Brasil.

Tendo em vista resultados da pesquisa, é possível recomendar ao professor: conduzir uma análise crítica do conteúdo histórico veiculado, examinando tanto sua precisão quanto sua abrangência informativa; a adoção da contextualização do ensino; e a inclusão de saberes contextualizados. Adicionalmente, é crucial que o professor diversifique suas fontes de ensino a fim de fomentar a construção do conhecimento não colonizado, encorajando a participação engajada dos alunos no estudo das temáticas.

A diversificação das fontes utilizadas em sala de aula é uma prática essencial, por várias razões. Primeiramente, ela permite que os alunos tenham acesso a diferentes perspectivas e contextos sobre o mesmo tema, o que enriquece sua compreensão e oferece uma visão mais ampla, levando em consideração diferentes pontos de vista, culturas e períodos históricos. Além disso, a variedade de recursos e de temáticas pouco contempladas nos livros didáticos contribui para manter um ambiente de aprendizado dinâmico e envolvente, estimulando o interesse dos estudantes e a narrativa das histórias dos oprimidos. Isso contribui para um aprendizado que promove emancipação e forma os alunos para aplicar esses conhecimentos em contextos. Não estamos propondo que o livro deva ser descartado, mas complementado, ou transformado, reescrito na perspectiva de educação emancipadora e promotora de autorias, uma vez que

Diversificar as fontes utilizadas em sala de aula tem sido um dos maiores desafios dos professores de História na atualidade. Isso implica redimensionar as relações professor-aluno-saber. Implica superar a relação de submissão de professores e alunos ao saber difundido e não ceder à sedução exclusivista do livro didático. A sala de aula não é um mero espaço de transposição didática e reprodução de conteúdo, logo, requer de nós uma postura de criticidade diante do conteúdo veiculado (Guimarães, 2012, p. 103).

Aliado à diversificação das fontes históricas, o diálogo com o conhecimento histórico, a partir da construção do contexto que antecedeu tal conhecimento, é fundamental para que os alunos não apenas memorizem fatos, mas também entendam como e por que esses fatos são importantes em diferentes situações.

Nesse cenário, a escola se constitui como um local de acesso ao conhecimento sistematizado, tal qual foi produzido pela humanidade ao longo dos anos. Garantir o acesso a uma educação de qualidade para todos é fundamental para que a transformação social seja colocada em movimento. Com essa perspectiva, os nossos estudantes, a partir dos conhecimentos trabalhados em sala de aula, de forma contextualizada, poderão ter oportunidade de elaborar entendimento sobre a sua condição perante a sociedade e como e por que a nossa

história foi sendo construída e os efeitos do passado na constituição do presente. Dessa forma, atenderemos às finalidades do Ensino Médio em seu inciso I: “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos” e no inciso III: “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Brasil, 1996, *online*).

Assim sendo, fazem-se necessárias

Metodologias de ensino inovadoras, distintas das que se encontram nas salas de aula mais tradicionais e que, ao contrário dessas, ofereçam ao estudante a oportunidade de uma atuação ativa, interessada e comprometida no processo de aprender, que incluam não só conhecimentos, mas, também, sua contextualização, experimentação, vivências e convivência em tempos e espaços escolares e extraescolares, mediante aulas e situações diversas, inclusive nos campos da cultura, do esporte e do lazer (Brasil, 2013, p. 181).

Portanto, contextualizar o conteúdo das aulas no processo de ensino e aprendizagem é dar sentido ao ato de aprender. Também significa ajudar a problematizar os saberes a serem ensinados, estimulando diálogos construtivos. Além disso, contextualizar é situar o educando no tempo e no espaço, para que ele compreenda os processos históricos e sociais como eles impactam o presente. Essa abordagem parte da realidade dos alunos, garantindo assim, uma maior relevância e compreensão do conteúdo ensinado. Em outras palavras, a definição de contextualização adotada neste trabalho contempla o diálogo com os conhecimentos históricos do passado que deram origem aos fatos históricos atuais e sob a ótica de quem são os sujeitos históricos, presentes, ausentes ou presentes e desqualificados nas narrativas dos referidos conhecimentos históricos e a inclusão de outras histórias silenciadas, incluindo saberes e contextos das experiências dos oprimidos.

Por fim, também, com base nos resultados da pesquisa desenvolvida e como meio de continuar dialogando sobre o tema pesquisado, foi desenvolvido como parte integrante da minha dissertação no âmbito do Mestrado Profissional - Formação Docente para Educação Básica, o blog *Explorando Caminhos - uma Jornada Acadêmica*, <https://contexto2024.blogspot.com/>. O objetivo primordial deste espaço virtual é compartilhar resultados, reflexões e descobertas, bem como promover o diálogo e o intercâmbio de ideias com outros profissionais, pesquisadores e interessados na área sobre a temática investigada.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Gilberto Luiz. Origens da escola moderna no Brasil: a contribuição jesuítica. **Educação & Sociedade**, Campinas. v. 26, n. 91, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/HGmTrkxJ8JjmvzQMSvb4rq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2022.
- ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Carta aberta pela revogação da reforma do Ensino Médio**. 2017. Disponível em: <https://anped.org.br/news/carta-aberta-pela-revogacao-da-reforma-do-ensino-medio-lei-134152017>. Acesso em: 19 fev. 2024.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1994.
- AUDIGIER, François. História escolar, formação da cidadania e pesquisas didáticas. In: GUIMARÃES, Selva (org.). **Ensino de História e cidadania**. Campinas, SP: Papyrus, 2016.
- AZEVEDO, Fernando. **A reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1932.
- AZEVEDO, Gislane; SERIACOPI, Reinaldo. **História - Passado e Presente do Século XX aos Dias de Hoje**. São Paulo: Ática, 2016.
- BELLO, Enzo; CAPELA, Gustavo; KELLER, Rene José. Operação Lava Jato: ideologia, narrativa e (re)articulação da hegemonia. **Rev. Direito e Práx.**, Rio de Janeiro, Vol. 12, N. 3, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdp/a/HyCbvWSs4mNxc5fBTxhm4Hr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2024.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História, Sociedade & Cidadania**, 1º ano. São Paulo: FTD, 2016a.
- BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História, Sociedade & Cidadania**, 2º ano. São Paulo: FTD, 2016b.
- BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História, Sociedade & Cidadania**, 3º ano. São Paulo: FTD, 2016c.
- BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; IWASSE, Lilian Fávoro Algrâncio; ZANATTA, Shalimar Calegari. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? **Debates em Educação**, Maceió, Vol. 11, nº. 25, Set./Dez. 2019. DOI: 10.28998/2175-6600.2019v11n25p155-171. Disponível em:

<https://seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/viewFile/7505/pdf>. Acesso em: 16 maio 2024.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BRASIL. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020**. São Paulo: Editora Moderna, 2020. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2020/index.html>. Acesso em: 07 dez. 2023.

BRASIL. Assembléa Geral. Camara dos Deputados. Comissão de Instrução Publica. **Reforma do ensino primario e varias instituições complementares da instrucção publica**: parecer e projecto da Comissão de Instrução Publica composta dos deputados Ruy Barbosa, Thomaz do Bonfim Espinola e Ulysses Machado Pereira Vianna. Relator: Ruy Barbosa. Rio de Janeiro: Camara dos Deputados, 12 set. 1882. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/242356>. Acesso em: 11 out. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer CNE/CEB nº 11/2009. **Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio**. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECPN112009.pdf?query=M%C3%89DIO](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN112009.pdf?query=M%C3%89DIO). Acesso em: 23 set. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer CNE/CEB nº 3/2018, aprovado em 8 de novembro de 2018b**. Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECEBN32018.pdf?query=M%C3%89DIO](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN32018.pdf?query=M%C3%89DIO). Acesso em: 18 maio 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CEB nº 4/2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, 14 jul. 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12992:diretrizespara-a-educacaobasica&catid=323:orgaos-vinculados](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizespara-a-educacaobasica&catid=323:orgaos-vinculados). Acesso em: 11 nov. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição**: República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro 1988. Brasília: Senado Federal, [2016].

BRASIL. Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, 19 abr. 1879. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 11 out. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017c**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>. Acesso em: 06 maio de 2024.

BRASIL. Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 ago. 1985. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980->



1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 04 nov. 2022.

BRASIL. Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937. Cria o Instituto Nacional do Livro. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 27 dez. 1937. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-93-21-dezembro-1937-350842-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Cria%20o%20Instituto%20Nacional%20do,180%20da%20Constitui%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 04 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Institui a Lei Orgânica do Ensino Secundário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html>. Acesso em: 06 abr. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2022**: notas estatísticas. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/censo-da-educacao-superior-2022-notas-estatisticas>. Acesso em: 04 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 07 out. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017a. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 fev. 2017a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 07 out. 2022.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992#:~:text=Determina%20que%20o%20ensino%20de,as%20facultativas%20no%20ensino%20m%C3%A9dio>. Acesso em: 19 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Agência Gov. **Ensino médio tem maior taxa de evasão da educação básica**. 22 fev. 2024. Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202402/ensino-medio-tem-maior-taxa-de-evasao-da-educacao-basica#:~:text=De%20acordo%20com%20o%20Censo,5%2C9%25%2C%20respectivamente%20>. Acesso em: 03 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 11 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 16 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Dados Estatísticos PNLD – Anos Anteriores**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos-pnld-anos-anteriores>. Acesso em: 07 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia Digital de Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático 2018**. Brasília: MEC, 2017d. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/pnld-2017/>. Acesso em: 14 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 16 nov. 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 04 maio 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio - Bases Legais. 2000a. <chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 04 maio 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio - Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias. 2000b. Disponível em: <chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em: 04 maio 2023.

BRECHT, Bertolt. **Antologia poética**. Tradução Edmundo Moniz. 2ª ed. Rio de Janeiro: Elo Editora, 1982.

CACIANO, Angela. **Formação histórica humanista em Jörn Rüsen**: o livro didático em perspectiva. 2020. Disponível em <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/600699>. Acesso em: 20 nov. 2023.

CALKINS, Norman Allison. **Primeiras lições de coisas**. Tradução de Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1950. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/169134>. Acesso em: 11 out. 2022.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2012.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. A contextualização do conhecimento no ensino médio: tentativas de controle do outro. **Educ. Soc.**, v. 39, n. 143, abr.-jun., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/W4MMBN4nfbVN7gn9xM5GcfQ/?lang=pt#>. Acesso em: 11 nov. 2023.

COUSINET, Roger. **A educação nova**. Tradução de Luiz Damasco Penna e João Batista Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. (Atualidades Pedagógicas, 69).

DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA. **Contextualizar**. [s.l.]: Priberam Informática, 2022. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/contextualizar>. Acesso em: 06 set. 2022.

FAVELA é isso aí. **Regional General Carneiro** (Sabará). [S.d.]. Disponível em: <https://www.favelaeissoai.com.br/comunidades/regional-general-carneiro-sabara/#:~:text=A%20regional%20General%20Carneiro%2C%20quando,que%20em%20muitas%20outras%20regionais>. Acesso em: 05 abr. 2024.

FESTAS, Maria Isabel Ferraz. A aprendizagem contextualizada: análise dos seus fundamentos e práticas pedagógicas. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 713-728, jul./set. 2015. <https://www.scielo.br/j/ep/a/pCzJCg3hLwdjL6DxJwM6zTD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 04 abr. 2024.

FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas** – o *Ratio Studiorum*: introdução e tradução. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Líber Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 24<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire**: Uma biobibliografia. São Paulo: Cortez Editora, 1996. Instituto Paulo Freire. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/010c2d36-b5ef-446b-8234-c4b4b806d0e5/content>. Acesso em: 04 nov. 2023.

GUEDES, Ivan Claudio. **Tendências pedagógicas**: conheça as tendências pedagógicas e identifique a concepção pedagógica da escola. [s.l.], 2016. Disponível em: <http://www.icguedes.pro.br/tendencias-pedagogicas/>. Acesso em: 19 set. 2022.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História**. São Paulo: Papyrus, 2012.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Educação. Santa Maria**, vol.44, Santa Maria Epub 11-Nov-2020.

Disponível em: [educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-64442019000100057](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64442019000100057). Acesso em: 20 maio 2024.

KARNAL, Leandro (Org.) **História na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. *In: Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1992.

MAIA FILHO, Osterne Nonato. **A reforma do Ensino Médio: da Pedagogia das Competências à Gestão Tecnocrática em Educação**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/64075>. Acesso em: 18 nov. 2023.

MARINHO, Pedro. **A pesquisa em ciências humanas**. Petrópolis: Vozes, 1980.

MARTINS, Carlos Benedito. **O Ensino Superior Brasileiro nos Anos 90**. São Paulo Em Perspectiva, 14(1) 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/9mVz3rLgsChQbW9LNMnrLjD/>. Acesso em: 18 nov. 2023.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da Pesquisa em Educação**. São Paulo: Edições 70, 2021.

MINAS GERAIS. Lei nº 439, de 28 de setembro de 1906. Autoriza o governo a reformar o ensino primário, normal e superior do estado e dá outras providências. **Diário Oficial de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 29 set. 1906. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=439&comp=&ano=1906>. Acesso em: 11 out. 2022.

NOVAIS, Gercina Santana; SOUZA, Tiago Zanquêta de. Colonialismo e Colonialidade na Educação: da denúncia ao anúncio da Resistência Propositiva Popular. **Debates em Educação**, Maceió, Vol. 13, Nº. 31, Ano 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10544>. Acesso em: 04 abr. 2024.

PINSKY, Jaime. O que e como ensinar. *In: KARNAL, Leandro (Org.) História na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2010.

PMDB. Partido do Movimento Democrático Brasileiro. **Uma Ponte para o Futuro**. Brasília: Fundação Ulysses Guimarães, 2015.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo: colônia**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

RALEJO, Adriana Soares; MELLO, Rafaela Albergaria; AMORIM, Mariana de Oliveira. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77056, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/4jVvMMkVMzjLGYRrrBnKnft/?lang=pt>. Acesso em: 03 maio 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. A contextualização no currículo de ensino médio: a necessidade da crítica na construção do saber científico. **Rev. Ensino Médio**, v. 1, n. 3, 2003.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROLIANO, Matheus Zambiasi. **Causos no Tempo**: Historietas Biográficas em Aulas de História. 2022. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/714772>. Acesso em: 20 nov. 2023.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. *In*: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

SABARÁ. *In*: **Wikipedia**: a enciclopédia livre. 2023. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Sabar%C3%A1>. Acesso em: 06 maio 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1984.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: entrevista com Dermeval Saviani. Entrevistadores: Jorge Fernando Hermida; Jailton de Souza Lira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 144, jul./set., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v39n144/1678-4626-es-39-144-779.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. *In*: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOARES, Tufi Machado *et al.* Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XhMWFmKSzSrKCsDPhbsYs5P/>. Acesso em: 18 nov. 2023.

VEIGA, Ilma Passos. **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: Uma construção possível. 2. ed. Campinas: Papirus, 2005.

## APÊNDICE

É com grande entusiasmo que apresentamos a vocês o resultado do meu trabalho de conclusão do mestrado profissional: Formação Docente para a Educação Básica, da Universidade de Uberaba. O blog "Explorando Caminhos - Uma Jornada Acadêmica". Este blog que se encontra no endereço: <https://contexto2024.blogspot.com/>, representa não apenas a culminação dos meus estudos, mas também o início de uma nova jornada na disseminação do conhecimento e no compartilhamento da minha experiências acadêmicas.

O "Explorando Caminhos" nasceu da minha paixão pelo aprendizado contínuo e pelo desejo de criar um espaço onde eu pudesse compartilhar minhas descobertas, reflexões ao longo do meu percurso acadêmico. Durante o mestrado, percebi a importância de não apenas construir o conhecimento, mas também de contribuir para a comunidade acadêmica através da divulgação das minhas pesquisas e experiências.

No blog, vocês encontrarão a trajetória e o resultados da minha pesquisa "A Contextualização do Ensino de História na coleção de Livros Didáticos adotada no ensino médio na Escola Estadual General Carneiro, na Cidade de Sabará, Minas Gerais (2018-2020)". Meu objetivo é oferecer aos leitores uma visão abrangente do meu campo de estudo, ao mesmo tempo em que promovo o diálogo e a colaboração entre os interessados na temática.

Ao longo do mestrado, adquiri habilidades e conhecimentos que foram fundamentais para o desenvolvimento deste blog. A pesquisa rigorosa, a análise crítica e a escrita acadêmica são apenas algumas das competências que pude aprimorar durante este período, e espero que essas habilidades se reflitam na qualidade do conteúdo que apresentamos.

Gostaria de expressar minha sincera gratidão a todos os que contribuíram para a realização deste projeto. A minha orientadora, Prof.<sup>a</sup>. Dra. Gercina Santana Novais pela orientação e apoio contínuo ao longo do mestrado. Aos colegas de classe, pelas discussões estimulantes e pelo apoio mútuo. E, é claro, aos leitores do blog, cujo interesse e feedback serão fundamentais para o seu crescimento e sucesso.

Convido a todos vocês a desbravarem o "Explorando Caminhos" e a se juntarem a mim nesta jornada de aprendizado e descoberta. Espero que este blog se torne não apenas um recurso valioso para a comunidade acadêmica, mas também um espaço de inspiração e colaboração para todos aqueles que compartilham da minha paixão pelo conhecimento.