

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO

AMANDA ROSA SILVA

**OS PARÂMETROS DO ENSINO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO CIDADÃ E DO  
PENSAMENTO CRÍTICO DO ESTUDANTE DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS  
FINAIS**

UBERABA

2022

AMANDA ROSA SILVA

**OS PARÂMETROS DO ENSINO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO CIDADÃ E DO  
PENSAMENTO CRÍTICO DO ESTUDANTE DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS  
FINAIS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração “Fundamentos e Práticas Educacionais”, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dr<sup>a</sup>. Natália Aparecida Morato Fernandes

UBERABA

2022

**Catálogo na fonte:**

**Biblioteca da Universidade Federal do Triângulo Mineiro**

Silva, Amanda Rosa  
S578p Os parâmetros do ensino de história e a formação cidadã e do pensamento crítico do estudante do ensino fundamental anos finais / Amanda Rosa Silva. -- 2022.  
99 p. : tab.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2022  
Orientadora: Profa. Dra. Natália Aparecida Morato Fernandes

1. História - Estudo e ensino. 2. Ensino fundamental. 3. Pensamento crítico. 4. Cidadania. I. Fernandes, Natália Aparecida Morato. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 94(07)

AMANDA ROSA SILVA

**OS PARÂMETROS DO ENSINO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO CIDADÃ E DO  
PENSAMENTO CRÍTICO DO ESTUDANTE DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS  
FINAIS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, área de concentração “Fundamentos e Práticas Educacionais”, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

25 de fevereiro de 2022

Banca Examinadora:

---

Dr.<sup>a</sup>. Natália Aparecida Morato Fernandes

Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM



Documento assinado digitalmente

Alex Degan

Data: 27/04/2022 09:13:19-0300

CPF: 269.404.488-37

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

---

Dr. Alex Degan

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

---

Dr. Lúcio Álvaro Marques

Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM

Dedico a todos os “realistas esperançosos”, que ainda acreditam e defendem a função social da educação e das humanidades!

## **Agradecimentos**

O desenvolvimento desta dissertação foi fruto do empenho, confiança, contribuições, reflexões e inquietações de muitas mentes, sem as quais ela não teria se concluído.

Não poderia começar agradecendo a outra pessoa se não à minha querida e admirada orientadora, Natália Morato. Sem ela essa dissertação nunca teria saído do campo da imaginação e inquietude. Obrigada por confiar em mim, até mesmo nos momentos em que eu não confiei, por ter tanto carinho por mim e pelo nosso trabalho, por ter feito toda a travessia, da entrada à conclusão no Programa, muito mais linda por ter sido compartilhada. Você é uma pesquisadora, orientadora e pessoa incrível!

Agradeço aos professores Alex Degan e Lúcio Marques por aceitarem com tanto carinho e prontidão participar da banca de qualificação e defesa, por todas as contribuições riquíssimas. Vocês me inspiram e me fazem acreditar nas Humanidades.

Minha gratidão a todos os professores do PPGE, por terem contribuído com tanto para minha formação humana, mestra e professora, vocês foram incríveis. Estendo também meus agradecimentos ao secretário Alex e à instituição UFTM.

Agradeço aos meus colegas de turma por todas as trocas, por todas as oportunidades de expandirmos nossas concepções e confrontarmos nossas certezas; em especial, todo meu carinho e gratidão as minhas amigas de turma Dani e Laís, que foram minhas companheiras em muitas tardes de estudo, em muitos cafés e chás regados a leituras, carinho e muitas risadas. Obrigada por vocês sempre conseguirem motivar o melhor, pessoal e intelectual, em mim. Vocês fizeram e sempre farão a diferença nas memórias dessa passagem da minha vida.

Aos meus amigos e familiares, pela compreensão com minha ausência e afastamento temporário e necessário. Obrigada por acreditarem, me incentivarem e viverem as dores e as alegrias desse processo comigo.

Por fim, agradeço a minha mãe, Izabel, que sempre me motivou a ir além e me mostrou desde muito nova a importância da Educação e das Humanidades. Mesmo tendo tão pouco estudo, sempre foi, para mim, um oceano de conhecimento e aprendizado. Não tenho dúvidas que a força e a potência da mulher, da educadora e da pesquisadora que posso alcançar, vêm de você, que me impulsiona sempre a ir ao “infinito e além!”.

“Ouse Saber”  
Immanuel Kant

## RESUMO

Todas as etapas da educação carregam consigo a sua importância para o desenvolvimento pleno dos estudantes, dos cidadãos. As disciplinas das Ciências Humanas tendem a trabalhar, direta ou indiretamente, com o desenvolvimento humano, social, crítico e cidadão dos alunos. Partindo dessa premissa, o presente trabalho tem por objetivo investigar de que forma o Ensino de História, proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), corrobora para uma educação crítica e cidadã no Ensino Fundamental anos finais. Tal investigação busca, a partir da pesquisa documental e da triangulação dos documentos norteadores da educação – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – explorar como o desenvolvimento da formação do pensamento crítico e a cidadania estão presentes nos eixos do Ensino de História para, assim, identificar a noção de cidadania contida nos documentos educacionais oficiais e indagar o que concerne ao Ensino de História, nos anos finais do Ensino Fundamental, quanto à formação do pensamento crítico e da cidadania, a que serve a História na perspectiva de sua função social.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Ensino Fundamental anos finais. Pensamento crítico. Formação cidadã.

## ABSTRACT

All stages of education have their importance for the full development of students and citizens. The disciplines of the Human Sciences tend to work, directly or indirectly, with the human, social, critical and citizen development of the students. Based on this premise, the present work aims investigate how the way of teaching History, proposed by Base Nacional Comum Curricular (BNCC), supports a critical and citizen education in Elementary School - Final Years. This investigation seeks, from the documentary research and the triangulation of the guiding documents of education – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – explore how the development of critical thinking training and citizenship are present in the axes of History teaching, in order to identify the notion of citizenship contained in official educational documents and ask what concerns the teaching of History, in the final years of Elementary School, regarding the formation of critical thinking and citizenship, which History serves in the perspective of its social function.

**Keywords:** History teaching. Elementary School Final Years. Critical thinking. Citizen training.

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1: ESTRATÉGIA DE BUSCA .....	40
TABELA 2: RESULTADOS DAS BUSCAS REALIZADAS.....	41
TABELA 3: RESULTADOS DA PRIMEIRA APURAÇÃO .....	42
TABELA 4: LEVANTAMENTO DAS UNIDADES DE REGISTRO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS .....	52
TABELA 5: LEVANTAMENTO DAS UNIDADES DE REGISTRO NOS RECORTES DOS DOCUMENTOS OFICIAIS .....	54
TABELA 6: LEVANTAMENTO DAS UNIDADES DE REGISTRO NOS RECORTES DOS DOCUMENTOS OFICIAIS .....	56
TABELA 7: ANÁLISE DAS UNIDADES DE CONTEXTO PARA AS TEMÁTICAS ENCONTRADAS NA LDB.....	57
TABELA 8: ANÁLISE DAS UNIDADES DE CONTEXTO PARA AS TEMÁTICAS ENCONTRADAS NOS PCNs .....	61
TABELA 9: ANÁLISE DAS UNIDADES DE CONTEXTO PARA AS TEMÁTICAS ENCONTRADAS NAS DCN.....	76
TABELA 10: ANÁLISE DAS UNIDADES DE CONTEXTO PARA AS TEMÁTICAS ENCONTRADAS NA BNCC.....	87

## LISTA DE SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CF – Constituição Federal

CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

ED – Educação e Democracia

EFAF – Ensino Fundamental Anos Finais

EFAI – Ensino Fundamental Anos Iniciais

EH – Ensino de História

HEH – Habilidades do Ensino de História

ISER – Instituto de Estudos da Religião

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDE – Modelo de Desenvolvimento Econômico

MDH – Modelo de Desenvolvimento Humano

MT – Mercado de Trabalho

OC – Objetos de conhecimento

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIB – Produto Interno Bruto

PPP – Projeto Político Pedagógico

SciELO – Scientific Electronic Library Online

SS – Sujeito e Sociedade

UT – Unidades temáticas

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2. EDUCAÇÃO E CRITICIDADE CIDADÃ: HUMANIDADES ENQUANTO UM ALICERCE PARA A DEMOCRACIA</b> .....	20
<b>3. PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	40
3.1. LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO .....	40
3.2. O MÉTODO .....	48
<b>4. DOCUMENTOS OFICIAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS: ANÁLISE E DISCUSSÃO</b> .....	51
4.1. UNIDADES DE REGISTRO .....	51
4.2. UNIDADES DE CONTEXTO E SIGNIFICAÇÃO - LDB .....	57
4.3. UNIDADES DE CONTEXTO E SIGNIFICAÇÃO - PCNS .....	60
4.4. UNIDADES DE CONTEXTO E SIGNIFICAÇÃO - DCN .....	76
4.5. UNIDADES DE CONTEXTO E SIGNIFICAÇÃO - BNCC .....	84
4.6. ANÁLISES E DISCUSSÕES FINAIS .....	90
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	93
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	97

## 1. INTRODUÇÃO

“Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vôo.”  
(Rubem Alves)

O artigo 205, da Constituição Federal de 1988, ao atribuir as funções da educação e sua ordem social, estabelece que:

**Art. 205.** A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p. 123)

Partindo dessa premissa, a escola configura-se como o segundo *locus*<sup>1</sup> de socialização e formação para cidadania<sup>2</sup>, o que nos remete à sua função, adjacente à ação dos que a compõe<sup>3</sup> e do currículo disposto, na conscientização do sujeito histórico, ou seja, na formação do indivíduo que não apenas se submete, mas que questiona e reflete os acontecimentos do meio no qual está inserido, assumindo assim o papel de agente construtor, ativo e consciente na sociedade, contribuindo para a formação social, crítica e cidadã.

É de amplo entendimento que as disciplinas da área de Ciências Humanas são as que trabalham, de forma mais direta, com a formação para a cidadania, sobretudo no Ensino Fundamental, tendo em vista que essa, por sua vez, é uma prática que perpassa várias habilidades humanas a serem desenvolvidas, pois, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, em suas recomendações sobre a responsabilidade e cidadania, as descrevem como um “agir [...] com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.”

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), é objetivo do Ensino Fundamental que os educandos concluam essa etapa preparados a “compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis

---

<sup>1</sup> Ao nascer a criança já pertence a um grupo social que lhe transmitirá valores, hábitos, comportamentos e trabalhará, inicialmente, suas competências e habilidades, compondo assim o seu primeiro grupo de socialização: o grupo social familiar.

<sup>2</sup> Sendo assim, a escola pode ser percebida como o lugar adicional para aquisição de conhecimentos afetivos, desenvolvimento de novas condutas e criando espaços para novas relações emocionais, tornando-se fundamental para o desenvolvimento dos indivíduos.

<sup>3</sup> Colocamos à luz não somente os professores, mas todo o corpo que compõe a instituição, ou seja, direção, coordenação, inspeção e demais funcionários.

e sociais, adotando, no dia a dia, atitude de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito”. (BRASIL, 1998, p. 7)<sup>4</sup>.

Doravante, ao delinear uma breve reflexão sobre o Ensino de História no Brasil, refletindo sobre as suas contribuições para a formação cidadã, perceberemos que vários traços já foram dados ao mesmo, e que ele esteve permeado de contradições, perpassando desde uma visão unidimensional, determinista e eurocêntrica, à uma utilização civilizatória e patriótica.

Em alguns períodos de maior controle e censura, no qual esvaiu-se toda a politização de seus conteúdos, focando em uma abordagem nacionalista ufanista, o Ensino de História priorizou o desenvolvimento de uma noção cronológica, sucessiva, temporal e organizada progressivamente, acarretando a perda das suas dimensões temporais e espaciais e das problematizações de conceitos e categorias, o que por sua vez pode ter impactado na noção e na formação da cidadania dos estudantes desse recorte temporal.

A partir de influências, debates e análises, novas problemáticas e temáticas de estudos foram abarcadas pela disciplina, sensibilizando-a para questões ligadas à história social, cultural e do cotidiano, possibilitando um Ensino de História com múltiplas abordagens e em uma nova perspectiva pedagógica que propusesse não mais um ensino isolado, mas um conhecimento formado a partir da reflexão histórica e de diferentes modelos analíticos e conceituais, aproximando-a e relacionando-a, de forma crítica e construtiva, às demais áreas do conhecimento humano e ao ato político de ensinar, abrindo a possibilidade de uma nova construção da cidadania, como descrito nos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais.

A seu modo, o ensino de História pode favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere. Essa intencionalidade não é, contudo, esclarecedora nela mesma. É necessário que a escola e seus educadores definam e explicitem para si e junto com as gerações brasileiras atuais o significado de cidadania e reflitam sobre suas dimensões históricas. (BRASIL, 1998, p. 36)

Ao desenvolvermos o Ensino de História, aguçamos e trabalhamos potencialidades imprescindíveis para a aquisição de uma postura mais autônoma, crítica e questionadora frente ao tempo em que se vive e ao seio social em que se está inserido, possibilitando, conseqüentemente, a atuação nesse meio e a sua transformação.

Todavia, faz-se importante nos questionarmos quais são esses conteúdos relevantes, que contemplam o currículo básico de formação e são necessários para essa concepção cidadã.

---

<sup>4</sup> Extraído do PCN de História, no entanto, consta na página 7 de quaisquer PCN, dentre os objetivos gerais do mesmo para a educação fundamental de 5º a 8º séries, ou terceiro e quarto ciclos, atuais 6º ao 9º ano.

[...] Parte-se do entendimento de que a finalidade da educação escolar é a transmissão sistemática dos conteúdos de conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade e, ao mesmo tempo, a de assegurar aos alunos apropriação ativa destes conhecimentos para que possam reelaborar novos conhecimentos, processando uma crítica embasada na compreensão científica do real. (BRZEZINSKI, 1998, p 161)

O contexto histórico, político e social de nosso país nos induz a questionar sobre a vertente de uma educação “democrática”, nos levando a considerá-la ainda como uma criança<sup>5</sup> em processo de construção, uma vez que, socialmente, sofremos cotidianamente as repercussões que podem estar atreladas à uma educação lobotomizada, que não produziu espaços de questionamentos, críticas e pensamento social. Entretanto, dispomos hoje de uma proposta de educação, apontada nos documentos oficiais, que almeja uma formação cidadã, um ensino que imbrica trabalho e sociedade, uma maior conscientização dos educandos, fazendo com que se reconheçam enquanto sujeitos históricos e ativos.

Um modelo educacional emancipatório há tempos vem sendo defendido por educadores. Paulo Freire, por exemplo, ressaltou a importância de uma educação libertadora. Entretanto, nas atuais conjunturas, enredados na “modernidade líquida” na qual vivemos, na geração da velocidade e da fluidez, do excesso de informação e da escassez de absorção e interpretação da mesma, da massificação das *fake news* e do impacto dessas nuances na formação social e cidadã, faz-se imprescindível aguçarmos a criticidade, a problematização e a cidadania em nossos alunos, uma vez que as informações nos chegam velozmente e se não estivermos estimulados para absorver, questionar e problematizar, nos tornaremos meros reprodutores da força vigente.

Nesse sentido entende-se que a prática pedagógica tem como ponto de partida e de chegada a prática social. Entende-se também, que o acesso aos conhecimentos são requisitos necessários para prover o homem de condições de participação na vida social, permitindo-lhe acesso à cultura, ao trabalho, ao progresso, à cidadania. Dessa forma, o homem está se construindo nas relações sociais, portanto, ele deve ser sujeito-partícipe de um projeto coletivo que poderá chegar à superação dos condicionamentos que lhe determinam a ação. Esta postura não é a do subjetivismo ingênuo, de que a educação tenha poder de mudar a sociedade, mas é de que o acesso à educação possa libertar, em parte, o homem da dominação que lhe é imposta [...]. O reconhecimento dessa finalidade da educação escolar implica reconhecer que a formação do professor deverá dotá-lo de condições concretas para transmitir, produzir e socializar conhecimento. A formação deverá, portanto, assegurar ao futuro professor formas apropriadas de transmitir e de produzir conhecimentos [...]. (BRZEZINSKI, 1998, p. 161-162)

---

<sup>5</sup>Ao fazermos uma breve reflexão histórica da educação, lembraremos que ela não foi sempre de direito de todos e tão pouco uma proposta para além de uma visão tecnicista e alienadora que tentou bloquear o senso crítico dos alunos e sua formação cidadã, sobretudo nos anos de vigências do autoritarismo e ditaduras brasileiras.

No entanto, para que a educação se torne eficaz no processo de humanização e socialização, faz-se necessário, como escreveu Severino (2001), elucidarmos à luz das ciências, seus objetivos e finalidades no subsídio da cidadania, uma vez que, imbricadas as perspectivas políticas, filosóficas, científicas e sociais, intervém-se diretamente na dinâmica social, partindo da conjectura que a educação seja a “mediação concreta da existência real da sociedade brasileira.”

Destarte, ao partirmos do pressuposto da humanidade enquanto sujeitos culturais em constante processo de construção, reconstrução e alinhamento, inseridos em uma estrutura social, humanizar-se implica em democracia que, por sua vez, converge em cidadania. Por conseguinte, um viés para uma mudança atitudinal, de formação de consciência coletiva, de empatia social, do combate aos extremismos, da maturação do sentimento de pertencimento e respeito, se constrói no movimento do fazer-se na soma dos seus desejos, pensamentos, teorias e vivências, coexistindo, todas, de forma crítica para delinear um novo ser, uma nova sociedade. Ao considerar tais assertivas e inquirições, o presente estudo, a partir da pesquisa documental e da análise de conteúdo, investigar como os documentos oficiais apresentam e embasam a articulação do pensamento crítico do estudante do Ensino Fundamental nos anos finais (EFAF), bem como a sua formação cidadã, a partir do Ensino de História, em diálogo com as confluências entre os documentos oficiais, bem como suas convergências e divergências.

Partimos do pressuposto de uma escola democrática e qualitativa, norteadas por um projeto abrangente que, por sua vez, contempla um Projeto Político Pedagógico (PPP) nacional, elaborado a partir das diretrizes de documentos que regulam a educação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Volume 1: Introdução aos PCNs e Volume 6: História –, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), detalhando as diretrizes e os objetivos a serem alcançados pelos alunos ao longo de cada fase do processo educacional, bem como frente ao contexto exposto, delimita-se como tema da pesquisa: **“Os parâmetros do Ensino de História e a formação cidadã e do pensamento crítico do estudante do ensino fundamental nos anos finais”**.

Tendo em vista que a BNCC, promulgada no ano de 2017, é a base educacional cerne para o desenvolvimento de materiais didáticos, tanto quanto eixo para elaboração dos planos políticos pedagógicos, currículos, planejamentos institucionais escolares, e individuais dos docentes em História, a pesquisa abrange o recorte histórico entre os anos de 2016 à 2021.

Posto isto, a presente pesquisa se faz condizente à linha de pesquisa “Fundamentos e Práticas Educacionais” do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) - Mestrado, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), investigando, a partir de problematização norteadora da pesquisa: **de que forma o Ensino de História, proposto pela Base Nacional Comum Curricular, corrobora para uma educação crítica e cidadã no Ensino Fundamental anos finais.** Assim, o objetivo geral da pesquisa é analisar como a BNCC propõe o desenvolvimento da formação do pensamento crítico e da cidadania para os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, em diálogo com a relevância dessa fase escolar para a formação dos cidadãos de nossa sociedade.

Para perfazer o objetivo geral, exposto acima, a pesquisa foi alicerçada nos objetivos específicos a seguir: (I) identificar a noção de cidadania contida nos documentos educacionais oficiais – LDB (1996), PCN (1998), DCN da Educação Básica (2013) e BNCC (2017); (II) Averiguar o que concerne ao ensino de História, nos anos finais do Ensino Fundamental, quanto à formação do pensamento crítico e da cidadania, conforme estabelecido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e (III) Destacar a função social da História.

Mills (2009), em sua célebre obra sobre a imaginação sociológica e o artesanato intelectual, nos convida a refletir sobre a imbricação quase simbiótica que existe entre o intelectual e a sua pesquisa, assim como o espiral que surge e desenvolve a partir dessa. “O conhecimento é uma escolha tanto de um modo de vida quanto de uma carreira; quer o saiba ou não”, e “o artesanato é o centro de você mesmo, e você está pessoalmente envolvido em cada produto intelectual em que possa trabalhar”.

Dessa forma, não há como dissociar o eu sujeito do eu pesquisador; o eu experiências e vivências, questionamentos e aflições, do eu pensador intelectual, o pesquisador é um sujeito histórico e social. Sendo assim, a presente pesquisa emerge da realidade vivenciada na sala de aula, frente aos diálogos e discussões, curiosidades e questionamentos suscitados nesse espaço, no âmbito das aulas de História, bem como das inquietações da pesquisadora frente ao espectro político e social que ronda a democracia brasileira, latendo a necessidade de uma educação política, emancipadora, crítica e que desperte o anseio pelo exercício da cidadania em sua plenitude.

Os critérios de relevância para o desenvolvimento da pesquisa são: no quesito de relevância científica, a contribuição para o avanço do Ensino de História na formação de professores; no que tange à relevância social, a colaboração na compreensão da importância do Ensino de História pautado na construção da criticidade e da cidadania e seus possíveis impactos sociais; sua viabilidade se dá por meio do fácil acesso aos documentos oficiais

norteadores supracitados e não menos importante, a existência do interesse pessoal, uma vez que a pesquisa está imbricada à formação da pesquisadora, Licenciada em História e em Pedagogia, assim como professora de História, em exercício nos anos finais do Ensino Fundamental.

Ao fazermos ciência não escapamos dos critérios metodológicos e científicos, e, diante dessa afirmativa, se faz impreterível o conhecimento da vertente de pesquisa e dos conhecimentos dos métodos que as respaldam, necessários para responder aos seus questionamentos e alcançar a confirmação ou refutação de seus objetivos.

Estudos baseados em documentos como material primordial, sejam revisões bibliográficas, sejam pesquisas historiográficas, extraem deles toda a análise, organizando-os e interpretando-os segundo os objetivos da investigação proposta. [...]. Como bem denomina Mitsuko Antunes, trata-se de um processo de garimpagem; se as categorias de análise dependem dos documentos, eles precisam ser encontrados, extraídos das prateleiras, receber um tratamento que, orientado pelo problema proposto pela pesquisa, estabeleça a montagem das peças, como num quebra-cabeça. (PIMENTEL, 2001, p. 180)

Ao optar-se por pesquisa documental as seleções de documentos, seus tratamentos, questionamentos e informações enriquecem as análises do objeto, que por sua vez deve estar totalmente imbricado à escolha do instrumento determinado, bem como o problema de pesquisa sobre o qual se pretende fazer proposições.

A presente pesquisa enquadra-se em uma abordagem qualitativa e se desenvolveu a partir da análise documental das diretrizes e legislações que norteiam a educação nacional com relação ao pensamento crítico e à formação cidadã, essencialmente no Ensino de História no EFAF.

A pesquisa documental se constitui a partir de dados provenientes de documentos, ou seja, incide na análise de diversos vestígios registrados, dando-os um tratamento analítico, a fim de possibilitar novas interpretações que forneçam informações e que possam ser utilizadas tanto como abordagem autônoma, quanto complementar de outros métodos.

Cabe ressaltar que toda escolha documental deve partir do problema, dialogando com o corpo teórico da pesquisa, ou seja, não pode reduzir-se à uma seleção aleatória: os documentos devem ser seletos a partir das demandas de autenticidade, credibilidade, representatividade e significação.

Posto isto, a pesquisa caracteriza-se como documental, uma vez que foram analisadas fontes documentais oficiais: a LDB, os PCNs, as DCN da Educação Básica e para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos – e a BNCC, disponíveis na internet, no website oficial do

Ministério da Educação<sup>6</sup> assim como as fontes secundárias, ou seja, as produções científicas encontradas no levantamento bibliográfico na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Capes, e os portais de periódicos da Capes e SciELO, também disponíveis virtualmente, analisados à luz dos autores consagrados.

Em virtude do ano de publicação da BNCC, o período determinado para a busca foi de 2016 a 2021. A revisão foi realizada utilizando-se dos descritores apontados a seguir. Tema de busca: pensamento crítico e formação cidadã no Ensino de História; palavras-chave: cidadania – Ensino de história – BNCC – Ensino Fundamental anos finais – pensamento crítico – formação cidadã.

Doravante à escolha e indagações realizadas aos documentos, esses carecem de procedimentos metodológicos para conduzirem suas análises: a caracterização do documento, a codificação, os registros, a categorização e a análise crítica. Assim, o processo de análise de conteúdo se deu em três etapas, resumidas em: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos.

Fundamentado em Bardin (1977), na primeira fase foi realizada uma seleção do material a ser tratado, analisando os documentos pertinentes à pesquisa a serem analisados a *posteriori*.

Ao iniciar a exploração do material coletado, categorizamo-lo nas unidades de registro e unidades de contexto, para, posteriormente, partindo da categorização de análise, construída a *priori* – (I) cidadania; (II) pensamento crítico – realizar a interpretação dos resultados, a partir das unidades de significação, obtidos através da inferência, pois, para Bardin (1977), essa poderá “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor”.

A dissertação foi disposta em cinco seções. Na primeira, denominada “**Introdução**”, discorreu-se uma breve contextualização e apresentação da pesquisa, delimitando a temática, justificativa, problematização, os seus objetivos e situando os procedimentos metodológicos utilizados para a análise e discussão de conteúdo.

Na seção dois, intitulada de “**Educação e criticidade cidadã: humanidades enquanto um alicerce para a democracia**”, foram apresentadas, a partir do diálogo entre autores consagrados no campo, algumas reflexões, contextualizações e análises das imbricações entre Educação, Ciências Humanas, Cidadania e Democracia.

Na seção conseguinte, “**Percurso metodológico**”, delineou-se os procedimentos para o levantamento bibliográfico, uma breve exposição de seus resultados, a relevância da pesquisa,

---

<sup>6</sup> Acessado pelo portal: <http://portal.mec.gov.br/>

assim como sua caracterização enquanto pesquisa qualitativa documental, o método e os instrumentos utilizados para a análise de conteúdo.

Ao longo da quarta seção, “**Documentos oficiais para o Ensino Fundamental - anos finais: análise e discussão**”, discorreu-se sobre a análise dos documentos oficiais que embasaram a pesquisa, verificando como esses norteiam a construção da cidadania e do pensamento crítico, a partir das aulas de História, apresentando os resultados extraídos a partir da análise de conteúdo, em diálogo com objetivos da pesquisa, propostos *a priori*, conforme o critério teórico da pesquisa

Por fim, a dissertação se encerra com as “**Considerações Finais**”, na qual se apresentará uma sistematização, uma síntese, do percurso e da pesquisa, estabelecendo as conclusões pertinentes, assim como algumas inquietações e ponderações que se sobressaíram como fruto das reflexões e análises realizadas.

## 2. EDUCAÇÃO E CRITICIDADE CIDADÃ: HUMANIDADES ENQUANTO UM ALICERCE PARA A DEMOCRACIA

“Tudo que já foi, é o começo do que vai vir, toda a hora a gente está num cômputo”.

(Guimarães Rosa.)

Vivenciamos tempos em que precisamos não somente lutar para mantermos a nossa democracia, como ter esperança e sonhar com uma democracia na qual os cidadãos exerçam seu papel na íntegra, à luz da sensibilidade, da empatia, da coletividade, ou seja, dos valores que nos tornam humanos, que alicerçam uma sociedade. Para tanto, um arquétipo de uma educação democrática, que visa a autonomia, a emancipação e a cooperação de seus estudantes frente ao desmonte social é o cerne, se faz imprescindível.

[...] A educação, em uma sociedade democrática, deve dar a cada um os meios para uma verdadeira autonomia pessoal e coletiva. Saberes, é claro, mas também disposições para agir em maior igualdade com os outros e vontade de cooperar na criação coletiva, contínua e possivelmente feliz que é uma sociedade. O que se espera, em primeiro lugar, de uma educação democrática, é que ela engendre aquilo que Paulo Freire acertadamente chamava “mentalidades democráticas”. (LAVALL, 2021, p. 24)

A educação<sup>7</sup> é o processo que torna o ser humano consciente de si e do mundo que o cerca, que desenvolve suas aptidões para lidar com o outro, com os enfrentamentos da vida.

Contudo, o mundo vem vivenciando uma grande crise a partir da obcecada busca por formação de profissionais, mão de obra, geração de lucros, uma “crise mundial da educação”, que por sua vez acarreta dificultadores para a sobrevivência das democracias, da criticidade, do cidadão nacional e global, na qualidade de vida e, não menos importante, nos próprios impactos econômicos, pois ainda que sempre pensada como alienado das práticas sociais, a Economia é produção humana, portanto se encontra atrelada ao desenvolvimento social.

Se essa tendência prosseguir, todos os países logo estarão produzindo gerações de máquinas lucrativas, em vez de produzirem cidadãos íntegros que possam pensar por si próprios, criticar a tradição e entender o significado dos sofrimentos e das realizações dos outros. É disso que depende o futuro da democracia. (NUSSBAUM, 2015, p. 4)

Para a filósofa estadunidense, Martha Nussbaum, a grande mudança na proposta educacional, que converge na ameaça a longo prazo à democracia, é a busca pela

---

<sup>7</sup> Referimos tanto à educação familiar/midiática, quanto à escolar, contudo o foco do texto presa pela perspectiva escolar, todavia valorizando e reconhecendo o papel da família e mídia no processo educativo, na formação das consciências política, histórica e social, bem como a importância, valorização no processo de inserção ou desprezo das humanidades nessas outras esferas no processo educativo.

competitividade econômica no mercado global, em detrimento do espaço e do valor dado às humanidades e, por conseguinte, a valorização e legitimação dada pela sociedade a esses saberes.

As Ciências Humanas, Linguagens e as Artes estão perdendo cada vez mais o seu espaço nos currículos educacionais e sua credibilidade social, o que nos leva a pensar sobre os motivos por trás desse projeto socioeducacional, no qual áreas que foram tão importantes para o desenvolvimento intelectual e social de outrora, terem não só sua legitimidade questionada socialmente, como seu espaço cada vez mais reduzido e suas práticas contestadas no âmbito educacional e educativo.

À primeira vista pode parecer uma supervalorização das humanidades colocá-las como as “responsáveis” pela manutenção da democracia, contudo, o que alimenta uma educação democrática, e por sua vez uma sociedade democrática, é o respeito, a consideração, a empatia de perceber o outro, de pensar no coletivo e decidir a vida pública a partir disso, em contraponto à vista do próximo como um simples objeto ou apenas mais uma engrenagem da máquina financeira.

Longe de desprezar a busca pelo crescimento econômico dos países, precisamos aprofundar no raciocínio para pensar quem de fato está enriquecendo, o que está enriquecendo, nessa busca incessante e inerente à globalização. Por sua vez, tais questionamentos nos levam a refletir sobre as desigualdades e a qualidade de vida. Fica uma provocação: há qualidade de vida com números alarmantes de violência, pobreza, escândalos públicos por corrupção e com tantas famílias e grupos sociais desassistidos?

Indo além, o que esses problemas, que alarmantemente são vistos – e/ou camuflados - como empecilhos para ao avanço econômico, tem de ligação ao pensamento crítico? Qual a relação de uma sociedade cada vez mais intolerante e violenta com a ameaça à democracia? E, por fim, qual a relação das humanidades frente a todo esse panorama e inquietações?

Devo dizer que a capacidade refinada de raciocinar e refletir criticamente é crucial para manter as democracias vivas e bem vigilantes. Para permitir que as democracias lidem de modo responsável com os problemas que enfrentamos atualmente, como membros de um mundo interdependente, é crucial ter a capacidade de refletir de maneira adequada sobre um amplo conjunto de culturas, grupos e nações no contexto de uma compreensão da economia global e da história de inúmeras interações nacionais e grupais. E a capacidade de imaginar a experiência do outro – uma capacidade que quase todos os seres humanos possuem de alguma forma – precisa ser bastante aumentada e aperfeiçoada, se quisermos ter alguma esperança de sustentar instituições decentes que fiquem acima das inúmeras divisões que qualquer sociedade moderna contém. (NUSSBAUM, 2015, p. 11)

Assim, a família é uma instituição importante na formação das humanidades (cultura, educação, moral, ética...) e a escola uma instituição imprescindível para sustentar o pilar da democracia, para a manutenção do mundo do trabalho e para conferir sentido à vida.

Para tentarmos compreender melhor a função social das humanidades, sobretudo na manutenção da democracia, retomemos a relação “educação para fins lucrativos” *versus* “educação para a cidadania”.

Recorrentemente assistimos e ouvimos às propagandas e campanhas em prol da educação, comumente em paralelo à saúde e a segurança pública, em *slogans* e campanhas políticas e, na maioria das vezes, essas, por sua vez, atrelam-se ao desenvolvimento econômico da nação.

[...] A educação voltada para o crescimento econômico exige competências básicas, que a pessoa seja alfabetizada e tenha noções básicas de aritmética. Também precisa que algumas pessoas tenham conhecimentos mais avançados de informática e tecnologia. A igualdade de acesso, porém, não é extremamente importante; um país pode muito bem crescer enquanto os camponeses pobres continuam analfabetos [...]. É o que ocorre com a educação: dada a natureza da economia da informação, os países podem aumentar o PIB (Produto Interno Bruto) sem se preocupar muito com o acesso à educação, desde que criem uma elite tecnológica e empresarial competente. (NUSSBAUM, 2015, p. 20)

Assim, alguns terão acesso às competências mais avançadas, outros às competências básicas – e talvez nem a essas – e para qualquer um dos modelos se propõem um “conhecimento rudimentar”, como chamou Nussbaum (2015), acerca da história e da realidade econômica, delineando um projeto não só político pedagógico, mas econômico e social.

Formar trabalhadores obedientes e alienados ou condicionados à realidade em que vivem, vai na contramão da formação que leva ao pensamento crítico sobre o tempo presente – às suas injúrias e desigualdades, intolerância e exploração -, assim como crítico ao seu passado e as suas reverberações, na qual o Ensino de História pode ser fundamental.

Esse modelo de educação, que preconiza o Produto Interno Bruto (PIB), o desenvolvimento econômico isoladamente, valoriza os exames nacionais obrigatórios, as competências específicas e gerais e acaba por desprezar a formação humana e cultural da educação, acarretando o estreitamento do espaço curricular e escolar para as humanidades, para as artes e, por conseguinte, o acesso à cultura.

Pois uma percepção refinada e desenvolvida é um inimigo especialmente perigoso da estupidez, e a estupidez moral é necessária para executar programas de desenvolvimento econômico que ignoram a desigualdade. É mais fácil tratar as pessoas como objetos manipuláveis se você nunca aprendeu outro modo de enxergá-las. [...] O nacionalismo agressivo precisa anestésiar a consciência moral; portanto, precisa de pessoas que não reconhecem o indivíduo, que repetem o que o grupo diz, que se comportam e veem o mundo como burocratas dóceis [...]. (NUSSBAUM, 2015, p. 24)

Não por mera coincidência temos assistido, ao longo dos últimos anos, governos nacionalistas agressivos, com inclinações ao autoritarismo, ganharem força e até mesmo apoio popular em vários países, sobretudo países emergentes, que usam, inescrupulosamente, do desenvolvimento econômico como o seu *slogan* de acesso e sucesso para toda a nação.

Em contrapartida ao Modelo de Desenvolvimento Econômico (MDE), o modelo que parte do PIB, tem-se o Modelo de Desenvolvimento Humano (MDH). Uma proposta de educação que reconhece a dignidade humana a todos os indivíduos, que por sua vez deve ser prezada pelas instituições e leis que regem a sociedade.

Para a filósofa estadunidense, Nussbaum (2015), um país íntegro não nega a dignidade humana e cria planos e táticas para que toda sua população tenha acesso a ela, para além do patamar mínimo de oportunidades, não a deixa à mercê do desenvolvimento econômico da nação e dos caprichos dos que possuem maior ênfase econômica, o que faz com que esse modelo seja muito mais coerente e alinhado à manutenção das democracias.

Assim sendo, para Nussbaum, (2015, p. 25) “o Modelo de Desenvolvimento Humano não significa um falso idealismo; ele está estreitamente relacionado aos compromissos constitucionais, nem sempre plenamente cumpridos, de muitas (se não da maioria) das nações democráticas do mundo”, que por vez se encontra alicerçado ao desenvolvimento da capacidade crítica dos seus cidadãos, assim como da tolerância, da consciência (histórica, social e política) e da empatia. Uma vez que “toda sociedade traz em si pessoas que estão preparadas para conviver com os outros em termo de respeito mútuo e de reciprocidade e pessoas que buscam o conforto da dominação; precisamos compreender como produzir mais cidadãos do primeiro tipo e menos do segundo.” (Idem, p. 29)

Não por acaso, devemos pensar no papel das humanidades frente a esse desenvolvimento, pois para compreendermos essa heterogeneidade social e pensar em como desenvolver, em potência, seu lado mais humano é preciso analisar não só as tensões de força, poder e dominação entre e nas civilizações, assim como compreender e desconstruir a predominância da ganância, da violência, do ódio e do egocentrismo/narcisismo.

Contudo, ainda na perspectiva de Nussbaum, (2015, p. 35) “as origens da hierarquia social estão profundamente enraizadas na vida humana; o “choque interior” nunca pode ocorrer somente no âmbito da escola ou da universidade, mas precisa envolver a família e a sociedade num sentido mais abrangente”, uma vez que as referências criadas ainda na infância, como com os filmes/desenhos que assistimos, os livros que acessamos, a forma como nossos pais conduzem a nossa criação, criam importantes alusões que habitam nossa mentalidade adulta.

Dessa forma, uma criança que desfrutou de um desenvolvimento psíquico positivo, ou seja, uma formação social saudável no seio familiar, desenvolvendo o seu raciocínio posicional alinhado à empatia, à compaixão, à sentimentos e posturas compassivas e, posteriormente, agregada à uma educação alinhada ao MDH, desenvolve um relativo senso social isonômico, de ponderar que todos devam ter acesso e direitos iguais aos seus, indiferente de seu posicionamento político.

Por conseguinte, uma educação que esteja em diálogo com os temas emocionais/psicológicos – descortinar e desnaturalizar os estigmas sociais ligados às emoções como o nojo, a compaixão, a impotência, o narcisismo, a hierarquia, o egoísmo - tendem a ser base de uma educação democrática e uma cidadania democrática.

Por outro lado, em um modelo educacional/pedagógico que preze pelas autoridades, as hierarquias, enquanto consolidadas, ou simplesmente a mera transmissão de conteúdos, que não levam à questionamentos e ao desenvolvimento humano e social, apenas cumprem pré-requisitos funcionais para se inserir o indivíduo no mercado de trabalho do mundo moderno.

Uma vez que a “subserviência à autoridade é um traço comum da vida em grupo, e a confiança num líder que é considerado invulneravelmente é um modo bastante conhecido pelo qual o ego frágil se protege da insegurança.” (NUSSBAUM, 2015, p. 42). Portanto, pensar a formação da consciência histórica, assim como as humanidades no processo de ensino aprendizagem, que levam a desconstrução de mitos, ao questionamento das referências sociais (e de seus grupos) auxilia na criticidade frente às escolhas dos líderes, dos representantes da autoridade, o que por sua vez altera todo um cenário social e coletivo.

O fragmento de Nussbaum, exposto no parágrafo anterior, nos leva a refletir a conjuntura política social brasileira na contemporaneidade, no qual a violência, a falta de empatia e compaixão, a perseguição e subjugação aos “inferiores na hierarquia social” – mulheres, homossexuais, negros, indígenas, pobres.... – vêm se desvelando da vergonha e ganhando cada vez mais espaço na sociedade. É preciso estar atento ao poder simbólico dos lugares sociais, da sua representatividade e impacto na coletividade.

Frente à essa conjuntura, surgem alguns questionamentos: qual o papel das autoridades nesse cenário? Qual a influência dos grupos sociais na formação das crianças? Qual o papel da educação brasileira frente a esses valores, que estão na contramão da democracia?

Uma pesquisa de Stanley Milgram, realizada em 1961<sup>8</sup>, reiterada diversas vezes, apresentou que quando delegamos as responsabilidades das decisões à figura de autoridade, os

---

<sup>8</sup>Psicólogo norte-americano que se debruçou a verificar a relação entre autoridade e obediência, assim como refletindo sobre a subserviência ao grupo inserido. Para mais informações consultar a obra de Nussbaum, *Sem fins*

sujeitos não assumem a sua responsabilidade social, o que os levam às decisões irresponsáveis. Sendo assim, as estruturas nas quais o indivíduo está inserido, refletem em seu comportamento e tomada – ou abstenção – de decisões, assim como os sujeitos aos quais são conferidos uma posição de autoridade hierárquica acabam por ter seu comportamento alterado.

Portanto, ao darmos vozes a todos os agentes sociais, desconstruindo a força exercida pela autoridade e pelos iguais, em um grupo, valorizando a formação de opiniões e a criticidade em cada ser humano, desenvolve-se também a cultura da responsabilidade, tomando para si as incumbências de seus posicionamentos, opiniões e ações.

Para tanto, segundo Nussbaum (2015, p. 55) “cada aluno deve ser tratado como um indivíduo cujas faculdades mentais estão desabrochando e de quem se espera uma contribuição ativa e criativa para as discussões em sala de aula”, uma vez que a educação, o aprendizado, ele acontece a partir do questionamento, da autoanálise e dos debates, uma educação sob a luz da proposta de ensino socrático.

Precisamos educar para a cidadania plena, ou seja, o seu exercício frente a si mesmo, ao seus, à sua nação e ao mundo globalizado.

[...] Nossas decisões mais simples como consumidores afetam o padrão de vida de pessoas de países distantes que estão envolvidos na produção de bens utilizados por nós. Nossa vida cotidiana pressiona o meio ambiente global. É irresponsável enterrar a cabeça na areia, ignorando as diversas formas por meio das quais influenciemos, diariamente, a vida de povos distantes. Por conseguinte, a educação deveria nos equipar para que atuássemos efetivamente nessas discussões, considerando-nos como “cidadão do mundo” [...]. (NUSSBAUM, 2015, p. 80)

Em razão disso precisamos não só desde o âmbito familiar, na formação e educação antes da escola, mas sobretudo na educação escolar, romper com a instrumentalização humana, mediada pelas trocas comerciais, pelas compensações, e desenvolver a percepção humana heterogênea, crítica, contextualizada e reflexiva, pois tal qual o conhecimento não seja uma caução de bom comportamento, a ignorância acaba sendo o grande pilar do mau comportamento. Nesse contexto, o Ensino de História, e das Humanidades como um todo, deve promover e incitar comparações e análises adequadas frente aos problemas do presente.

A educação adequada para manutenção da democracia deve não só perceber seu país, integrado e em diálogo com o resto do mundo e sua pluralidade, como também compreender a multiplicidade que o compõe. Portanto, deve ser uma educação multicultural, uma vez que a vida em sociedade é partilhada com diversos grupos, dado que nenhuma nação é homogênea.

---

*Lucrativos* ou a referência direta a obra do pesquisador, in: Philip Zimbardo, *The Lucifer Effect: How Good People Turn Evil*. Londres: Rider, 2007, p. 260 – 275).

No entanto, o desígnio educacional voltou-se para, prioritariamente, preparar os alunos para o mercado de trabalho, para manutenção da mão de obra e, até mesmo, do *modus operandi* social (as desigualdades e disparidades), ou apenas como uma pequena engrenagem do engendro do capital, ou seja, uma educação meramente “alfabetizadora funcional”, capacitando os educandos para que consigam manipular as máquinas, o básico funcional da tecnologia que o mercado necessita.

Nessa perspectiva caminha-se para a consolidação de, cada vez mais, se ensinar para as provas, valorizando a memorização, em dissonância com o ensinar para o pensamento crítico e qualitativo, questionador, em uma proposta educacional de zona de conforto para ambos envolvidos: passividade para o aluno e rotina para o professor, na qual as premissas do ensino humanista vão se dificultando, pois fica difícil conseguir espaço para a criatividade, multiplicidade de potências individuais, e o desenvolvimento da capacidade crítica e não conformada frente à passividade. Ou seja,

[...] o conteúdo curricular trocou o material preocupado em inspirar a imaginação e exercitar a capacidade crítica pelo material imediato relevante para a preparação para a prova. Junto com a mudança de conteúdo veio uma mudança pedagógica ainda mais pernicioso: a substituição do ensino que procura promover o questionamento e a responsabilidade individual por um ensino que joga informações goela abaixo visando à obtenção de resultados favoráveis no exame. (NUSSBAUM, 2015, p. 135)

Percebemos que não só há uma necessidade de revisão quanto aos objetivos de se ensinar e aprender História, para trabalhar o presente contínuo nas análises sociais de nosso tempo, como apontou Cerri (2011), como também se faz necessário uma nova ótica para o papel da Educação e das Humanidades frente ao seu tempo, inseridas no imediatismo e na funcionalidade prática.

Essa perspectiva educacional (MDE) acaba por desmotivar os alunos de aprenderem grande partes das disciplinas, marcadamente as humanas, pois parecem estar vazias de sentido, insignificantes de serem aprendidas, sobretudo se a pretensão profissional for seguir uma carreira que se acredita estar desvincilhada das humanidades. O que se esquece, nesse prisma, é que Educação Básica não é formação profissional, é formação humana, social, na qual o trabalho é apenas um dos seus tentáculos.

Ainda hoje afirmamos que gostamos da democracia e da autonomia, e também pensamos que gostamos da liberdade de palavra, do respeito à diversidade e da compreensão dos outros. Defendemos esses valores da boca pra fora, mas pensamos muito pouco sobre o que é necessário fazer para transmiti-los à próxima geração e garantir sua sobrevivência. Entretidos com a busca da riqueza, pedimos cada vez mais que nossas escolas produzam geradores de lucro competentes em vez de cidadãos. Pressionados a cortar os custos, eliminamos justamente os elementos da atividade educacional que são cruciais para preservar uma sociedade saudável. (NUSSBAUM, 2015, p. 142)

Assim fugimos de uma proposta de escola democrática e alimentamos uma formação para uma população superficialmente treinada tecnicamente, sem capacidade de criticar as autoridades ou as tradições e as naturalizações sociais, mas que geram lucro à uma parcela social, ainda que se torne um sujeito insensível socialmente, obtuso e que nunca usufrua desse avanço econômico unilateral.

Forma-se mão de obra e faz-se a manutenção econômica, em detrimento da formação das almas para alimentar o convívio social, esquecendo que somos sujeitos sociais, impreterivelmente.

Se o verdadeiro choque de civilizações é, como eu acredito, um choque no interior do indivíduo, à medida que a ganância e o narcisismo lutam contra o respeito e o amor, todas as sociedades modernas perdem rapidamente a batalha, já que elas alimentam as forças que conduzem à violência e à desumanização e deixam de alimentar as forças que conduzem a culturas de igualdade e de respeito. Se não insistirmos na importância crucial das humanidades e das artes (do acesso à cultura e emersão da consciência histórica) elas vão desaparecer gradativamente porque não dão lucro. Elas só fazem o que é muito mais precioso do que isso: criam um mundo no qual vale a pena viver, pessoas que são capazes de enxergar os outros seres humanos como pessoas completas, com opiniões e sentimentos próprios que merecem respeito e compreensão, e nações que são capazes de superar o medo e a desconfiança em prol de um debate gratificante e sensato. (NUSSBAUM, 2015, p. 143-144)

Portanto, ao refletir sobre uma sociedade genuinamente democrática, faz-se necessário não somente conjecturar sobre o papel da educação democrática como caminho para sua consolidação, mas também sobre o que se entende por cidadania na contemporaneidade, e os diálogos com a escola, como meio de legitimação da educação democrática e da formação da criticidade cidadã.

Segundo Laval (2021), para iniciarmos as reflexões sobre uma presunçosa educação democrática, essa deve obedecer a alguns princípios básicos: a igualdade de acesso à cultura e ao saber, para que todos exerçam seus direitos de não somente poderem adquirir e desenvolver seu arcabouço cultural e de conhecimentos, mas também que esse não se curve frente à desigualdade econômica. O direito ao conhecimento, sem nenhum tipo de cerceamento à curiosidade intelectual, ao pensamento questionador, à liberdade e ao direito de pensar.

Desenvolvido o potencial do saber e do pensar individual, deve-se romper com a meritocracia e as disputas, com a competitividade entre os pares. Para uma sociedade mais justa, democrática e empática, faz-se necessário que seus cidadãos sejam mais cooperativos na aprendizagem, para que os esforços individuais estejam em prol do avanço coletivo dentro do âmbito educacional, uma vez que a escola é um recorte micro do escopo, do macrossocial, pois, como propôs Laval (2021, p. 25), “uma educação democrática tem como objetivo e ideal o indivíduo social plenamente desenvolvido, que deseja aprender e agir com os outros.”

Portanto, a escola deve ser um dos primeiros espaços a se exercer a cidadania, uma “mini república” convidativa para que todos que a usufruam: alunos, familiares, comunidade e seus profissionais, participando de sua vida política, de sua governança, se tornando assim um estágio empírico do exercício da democracia e de uma das interpretações da cidadania, integral, na prática coletiva.

De tal modo, a educação democrática está na contramão do discurso moderno da produção de capital humano, contrariando aqueles que defendem as desigualdades, as hierarquias sociais e econômicas, os simpatizantes do autoritarismo e da distopia social vazia, sem questionamentos, incômodos e transformações, adeptos à obediência aos poderes e instituições vigentes, fundamentados nos discursos de uma educação competitiva e meritocrática, baseada na concorrência e no lucro; esvaziando a própria premissa da educação e do conhecimento, tratando-os como um bem privado, uma mercadoria, designada tão somente à maximização de vantagens econômicas e sociais ou pessoais, deturpando a função educacional escolar na formação crítica e cidadã, na formação social e para as práticas e decisões coletivas.

Na conjuntura atual de “privatização” da vida pública e social, a escola convergiu em um dos poucos espaços públicos que possibilita o convívio social com sujeitos, relativamente, de diferentes realidades e visões de mundo, possibilitando as relações sociais que educam para o convívio social, se estruturando como o *campus* para assegurar uma educação que garanta a igualdade frente as diferenças, possibilitando aprender com a diversidade e para a vida em sociedade.

Posto isso, é importante refletir sobre o ensino e a escola não apenas como um espaço para a intelectualidade, ou um arcabouço de teorias decoradas, mas refleti-la enquanto espaço de formação dos sujeitos autônomos, críticos e que processam os conhecimentos absorvidos, não só os colocando em prática, mas se responsabilizando pelas suas decorrências.

A educação deve sempre ser interpretada e defendida como um bem comum, e indissociável da liberdade de pensar e do agir, não deve ser alicerçada como uma mercadoria, que alguns podem acessar e outros não, ou ao mérito de uma classe ou grupo social, como fora ao longo da historicidade humana, talvez esse seja um dos maiores desafios modernos, sobretudo em países em desenvolvimento, com democracias frágeis, como o Brasil atualmente.

No entanto, devemos sempre lembrar que, tanto a nível mundial, a partir da Declaração Universal dos Direitos do Humanos, de 1948, que propôs “que todas as pessoas têm direito à educação”, ou ainda que “a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao reforço do respeito dos direitos humanos e das liberdade fundamentais”, tanto

quanto à nível nacional no qual, na Carta Magna brasileira, de 1988, ressalta que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família, [...] promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania.”

Assim ao defendermos uma educação democrática estamos, por conseguinte, não só exercendo nossa cidadania, ao fazer valer nossos direitos constitucionais, lutar por eles e reivindicá-los, mas pondo em discussão o real papel da educação em diálogo com a cidadania, indo além de sua função de formadora de mão de obra e de um emaranhado de conteúdo para se chegar a um nível superior, visando apenas o cunho profissional. Refletindo e questionando o *status quo* da educação, seu papel e sua legitimidade social.

Assim qual a relação entre capital, cultura, educação, democracia e cidadania? Como cultura e educação afluem para uma educação democrática, que por sua vez culmina em uma formação plena do cidadão? Qual a importância das Ciências Humanas para a formação da criticidade cidadã na conjuntura política e econômica da contemporaneidade?

Um estudo apresentado por Marilena Chauí, realizado pelo CPDOC (Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil) e ISER (Instituto de Estudos da Religião), em 2018, levantou várias interpretações sobre as concepções, a leitura da sociedade brasileira acerca da educação. De acordo com os resultados apontados nas entrevistas, o brasileiro tem uma compreensão distorcida sobre o que é direito, assim como do papel do Estado na garantia deles.

Uma grande parcela da população não consegue conceber a educação como direito, tão pouco atribuir a responsabilidade do Estado frente à mesma, assim como não consegue vislumbrá-la a partir da perspectiva da formação, mas sim, majoritariamente, como instrumento para o mercado de trabalho e uma possível escalada social, perdendo assim o entendimento da democracia enquanto um esqueleto social, ou seja, a estrutura da sociedade em voga.

A democracia é, assim, reduzida a um regime político eficaz, baseado na ideia de cidadania organizada em partidos políticos, e se manifesta no processo eleitoral de escolha dos representantes, na rotatividade dos governantes e nas soluções técnicas para os problemas econômicos e sociais. (CHAUI, 2021, p. 31)

Não se pode perder de foco que a democracia se alicerça na criação e na manutenção dos direitos, que não podem ser dados como garantidos, mas que, por sua vez, não são nem necessidades ou carências, nem privilégios de um grupo ou classe social específica, mas sim uma determinação, uma necessidade universal válida para todos os grupos e indivíduos.

Eis porque é tão significativa a prática de declarar direitos (Lefort, 1983). Por que declará-los? Essa prática revela, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para

todos os humanos que eles são portadores de direitos e, em segundo, que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. (CHAUÍ, 2021, p. 34)

Assim ao pensarmos uma educação para a cidadania, precisamos refleti-la a partir das declarações de direitos que norteiam toda a sociedade, ainda que parte dela não consiga se conceber como contemplada ou merecedora, ou que outra se sinta no direito de usufruir de melhor maneira ou condições.

Para propormos uma educação democrática precisamos romper com a leitura liberal moderna de uma educação como um investimento capital e não social, uma porta de entrada para o mercado de trabalho, em detrimento à formação social, integral, do educando.

Com uma educação alicerçada em um governo autoritário, em concepções e leituras sociais autoritárias, em projetos de lei como o Escola Sem Partido, esvaziando toda a conjuntura política e social da escola, ela se descaracteriza enquanto instituição social e se fomenta enquanto organização administrada a partir do mercado de trabalho e do capital.

[...] Ela perde seu duplo núcleo. Por um lado, perde a ideia da formação, isto é, o exercício do pensamento, da crítica, da reflexão e da criação de conhecimentos, substituída pela transmissão rápida de informações não fundamentadas, a inculcação de preceitos e da difusão da estupidez contra o saber, um adestramento voltado à qualificação para o mercado de trabalho. Por outro lado, perde a condição de direito da cidadania firmando-se como privilégio e, como tal, instrumento de exclusão sociopolítica [...]. (CHAUÍ, 2021, p. 42-43)

À vista disso, para tomarmos a educação como direito, devemos priorizar sua prática não enquanto transmissão de saberes, impostas pelos interesses vigentes, mas sim como um direito universal de produção de saber, de acesso e formação de conhecimentos, exercício crítico, de liberdade de pensamento e questionamentos, levando à imaginação, à criação, às invenções e a escapes para essa estrutura social brasileira, anacrônica e violenta, pois

[...] A educação formadora da e para a cidadania se realiza como trabalho do pensamento para pensar e dizer o que ainda não foi pensado nem dito, trazendo uma visão compreensiva de totalidades e sínteses abertas que levam à descoberta do novo e à transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas. (CHAUÍ, 2021, p. 43)

Cabe aqui uma reflexão histórica sobre os direitos, sobre educação e sobre cidadania, para assim melhor compreendermos o engendro e utilização desses conceitos no cerne de nossa sociedade.

A concepção de direitos, enquanto universais, contemplativos a todas as classes e sujeitos, é uma construção da modernidade, da sociedade burguesa pós-Revolução Francesa. Iniciada em Comenius (Didática Magna -1649) e lapidada na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), propôs que se deve educar a todos, pois o ser humano requer da

educação para se tornar Homem, pois, enquanto sujeito, requer de valores que serão acrescidos pela educação, tais como piedade, sabedoria e moralidade.

Contudo, desde a semente de uma percepção de educação, essa se encontra atrelada à cidadania, e para todos. Buffa (2002) nos leva a refletir que, para uma formação básica, social, a educação deve ser igual para todos, distinguindo-se somente quanto à formação profissional, para os ofícios, para a vertente do trabalho.

Assim, ao correlacionarmos os escritos de Buffa (2002), refletindo sobre a educação engendrada no seio da gestação do capitalismo, no anseio de um mundo lido e liderado aos moldes burguês e liberal, com as percepções acerca da educação democrática de Laval (2021) e as críticas de Chauí (2021), ao defender e analisar a educação e a cidadania como um direito; analisando a historicidade dos termos, a construção da relação social com os objetivos que atravessam-nas, percebemos o quanto o próprio capital, o próprio liberalismo, acabou por alterar o prisma educacional, tirando a vista do ponto da formação cidadã, social e humana, para a manutenção da mão de obra e de uma possível alienação social em detrimento da formação para o trabalho, para a economia. Como abordado por Nussbaum (2015), o MDE tende à crise da educação, que por sua vez, impacta nas sobrevivências das democracias. Sendo assim, ficam novos questionamentos: Como essa alteração resulta na formação social? Como no século XXI a educação está postulada e atrelada à cidadania? Qual cidadania é essa que se propõe? A qual cidadão e a qual educação se refere?

[...] O Brasil, país capitalista, caracteriza-se por uma sociedade autoritária e hierarquizada em que os direitos do homem e do cidadão simplesmente não existem. Não existem para a elite, de vez que ela não precisa de direitos porque tem privilégios. Está, pois, acima deles. Não existem para a imensa maioria da população – os despossuídos –, pois suas tentativas de consegui-los são sempre encaradas como problemas de polícia e tratadas com todo o rigor do aparato repressor de um Estado quase onipotente. (CHAUÍ, 1986, p. 2, apud BUFFA, 2002, p. 28.)

Não podemos, ao refletir sobre a cidadania no Brasil, fazê-la de forma anacrônica ou descontextualizada, práticas cada vez mais em voga na atual conjuntura política brasileira acerca dos conceitos caros para a compreensão e transformação social.

Como já refletido por José Murilo de Carvalho (2001) ao longo de seus estudos sobre a cidadania no Brasil, não se forma nesse país um cidadão tal qual se forma na Europa, ou na própria América do Norte, pois os interesses, as bases de formação, as necessidades de cada nação são ímpares. Não diferente, a concepção de cidadania também não pode ser tomada como estática, ela também é imbuída de historicidades, de relações de poder.

Podemos também exprimir tal intenção com os termos de consciência cidadã, consciência política e consciência histórica. A ordem, aqui, tem sua importância. Com o risco de uma certa redundância, é o projeto cidadão quem comanda, a menos que se

faça da história um banal saber sobre o passado cujo consumo apenas resultaria em simpatias particulares. Mas então, levando em conta tantos saberes que a sociedade produz todos os dias e que batem à porta da escola, tendo em vista sua transmissão e, portanto, sua escolarização, pergunta-se: por que a história mais que outra coisa? [...] Tudo isso se situa num mundo de transformação. Enunciar essa banalidade não é se refugiar atrás de uma cortina de fumaça, mas nos convidar a não errar a época, nem cometer anacronismo ou erro de contexto. O contexto social muda, a cidadania também; quais seriam as consequências disso para uma história escolar que conserva seu horizonte cidadão, mas que não pode se fazer como se ela fosse cidadã por essência? (AUDIGIER, 2016, p. 36)

A palavra cidadania é polissêmica e dinâmica, (re)formulada desde a Antiguidade, a partir da conjuntura e tensões sociais e políticas na qual a sociedade em voga se encontra inserida. Ela está totalmente atrelada às concepções de espaço público e espaço privado e das relações dos cidadãos com esses espaços e instituições, as forças operantes, como o Estado, a justiça, as comunidades...

A educação para a cidadania, segundo Cardoso (2009), seria uma oposição a educação moral, praticadas pelos religiosos e/ou déspotas e ufanistas, uma “característica das sociedades democráticas-liberais contemporâneas”, pois se dá como a preparação do sujeito frente a uma sociedade, uma civilização, em constante alteração e desigualdades, preparando-o para as mudanças e enfrentamentos, tanto quanto para a não naturalizações das convenções sem o direito a questioná-las, compreendê-las.

Ou seja, educar para a cidadania é estimular o que nos torna humanos, seres sociais: a empatia, o respeito e a responsabilidade individual, social e coletiva. Uma educação para o poder de escolha frente às concordatas e, sobretudo, de forma crítica, consciente, respeitando e convivendo com a novidade e o “diferente”.

Assim, o caminho possível para propor uma educação em prol da democracia, e em diálogo com o exercício pleno da cidadania, não deve estar sumariamente preocupada com o presente e/ou com o futuro, mas sim em voltar seu olhar para o passado. É o que absorvemos e sabemos sobre o mundo em que estamos inseridos que precisa ser avaliado, ponderado, analisado, para refletir no presente e, consecutivamente, no futuro, orientando os educandos para serem conscientes e pensantes perante a sociedade política já existente.

Por conseguinte, refletir sobre os princípios e propósitos da educação brasileira, perpetrando o cidadão que se almeja com ela, assim como os objetivos e a cidadania que se entrelaçam, podemos refletir mais profundamente sobre os perfis sociais e as fragilidades da educação e da democracia brasileira no século XXI, problematizá-las, questioná-las, a fim de mapear cogitações para uma alteração de prisma educacional e, consecutivamente, do quadro social.

Cabe à história e as demais ciências humanas que compõe a base comum curricular assumir seu lugar e seu papel formativo nos processos de ensino e aprendizagem, educando as novas gerações ancoradas nos princípios e nas diretrizes da educação republicana e democrática em nosso país: igualdade, solidariedade, liberdade, pluralismo e respeito. Desse modo terá sentido o tripé de finalidades: o desenvolvimento pleno do educando, a formação para o exercício da cidadania, a vida em sociedade e o mundo do trabalho. (GUIMARÃES, 2016, p. 76.)

Como já mencionado ao longo do texto, o projeto político da cidadania não pertence unicamente à escola, contudo, essa é uma instituição fundamental e decisiva para a sua elaboração e para a sociedade.

De acordo com Selva Guimarães (2016), os primeiros currículos, na emergente democracia brasileira da década de 1980, expressavam a busca pela formação cidadã, mas uma cidadania política, crítica e participativa no processo político de redemocratização do país, alcançados a partir da criticidade na reconstituição e problematização histórica, a fim de questionar as contradições sociais.

A partir dos documentos básicos e fundamentais para nortear a educação pós redemocratização, como os PCN e a LDB, Guimarães (2016) ressalta que o Ministério da Educação elegeu a cidadania como estrutura que sustenta a educação escolar para alcançar uma participação social eficaz, ressaltando que essa é responsabilidade transversal de todas as disciplinas escolares.

Já há alguns anos, nas últimas décadas, autores como Guimarães (2016), Perrenoud (2005) e a própria legislação brasileira, como a Matriz de Referência de Ciências Humanas e suas Tecnologias (2012) vinham destacando a importância de se saber interpretar os diferentes suportes de informações, da capacidade crítica de interpretar por si mesmo e de tratar as informações recebidas.

Esses temas se fazem mais emergentes e apontam a lacuna no ensino proposto, ao refletirmos sobre a divulgação das *Fake News* e seus impactos na atual democracia brasileira, tanto quanto no quadro político e social, resgatando que, inicialmente, foi essa a vertente priorizada pela relação educação e cidadania desde os primeiros documentos oficiais da educação após 1985, que compete “utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade”, segundo a competência de área 5 da matriz de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

À vista disso, comungando do incômodo de Nussbaum (2015) e de Selva Guimarães (2016), se faz necessário refletir sobre o lugar das humanidades, sobretudo, no recorte desse trabalho o lugar social da História. Pensar essa ciência e suas imbricações políticas, sociais e

educacionais no Brasil. Refletir sobre as funções sociais da História, bem como sobre as relações que a nação brasileira tem com ela, reverberando em como a postulam nos seus parâmetros educacionais, nos leva não só a pensar o Ensino de História no Brasil, mas o lugar dessa ciência (e da disciplina escolar) frente ao tempo e à sociedade que vivemos.

Ao pensarmos o Ensino de História face ao embate da educação em função do crescimento econômico (MDE), ou em função do desenvolvimento humano (MDH), é importante delinear brevemente as mudanças dos contextos da escola, pois, conforme o capitalismo se estruturou, em virtude das próprias alterações de valores e mentalidades decorrentes da mudança de modelo econômico, a escola também modificou a sua identidade social de produzir aprendizagem e construir conhecimentos, em detrimento a um espaço de copiar e repassar o conteúdo dado pelo professor, esvaindo-se de sentido tanto para o educando, quanto para o educador.

Assim, além de contemplarem as aprendizagens previamente esperadas, tradicionais, tais quais os fatos marcantes da História Ocidental, os grandes marcos e os avanços das Civilizações Hidráulicas, as Guerras, ou os grandes ápices da História do Brasil, há de ressaltar a função da escola de levar os alunos a analisarem criticamente o passado, olhá-lo como uma memória do presente, e assim conseguir analisar as informações que circulam nas mais variadas mídias que os cercam, das vivências cotidianas, a fim de conjecturar os fatos apresentados, de arrear ficção de realidade dentro dos fatos absorvidos, ou seja, além do ensino tradicional, formar os alunos para uma “visão de totalidade sobre os fenômenos sociais estudados”, como escreveram Bridi, Araújo e Motim (2010, p. 91).

No Ensino Fundamental, com ênfase nos anos finais, as disciplinas das Ciências Humanas, ou seja, a Geografia e, sobretudo, a História dispõem de instrumentos adequados para o tratamento dessas perspectivas, devem ser os pilares da formação integral do sujeito, na função socializadora da escola, proporcionando conhecimentos e ponderações ao aluno desse período escolar para refletir sobre a sua realidade, levando-o a construir uma maior compreensão social e também uma maior autonomia frente a realidade em que se encontra inserido, propiciando uma aprendizagem significativa, atuante e em constante construção.

A escola contribui para que os sujeitos construam os seus projetos de vida, recuperem horizontes, na medida em que os ajuda a pensar sua realidade, a desnaturalizar o que é eminentemente social e fruto de políticas constituídas e adotadas pelos homens. Toda vivência escolar deve visar à formação humana ampla, através do compartilhamento de experiências culturais significativas e democráticas. (BRIDI; ARAÚJO; MOTIM, 2010, p. 95-96)

Não só a disciplina de História, mas especialmente ela no EFAF, propõe o estudo da diversidade de povos, de culturas, de lugares sociais, e, por conseguinte, permite discutir e

questionar o hoje a partir da análise do passado, possibilitando a desnaturalização de lugares sociais, de relações de poder, de ocupação do poder, corroborando não somente para uma sociedade mais equânime, com cidadãos mais críticos, conscientes e participativos, mas também combatendo a ignorância que tanto circunda a democracia brasileira; desconstruindo preconceitos e atenuando as discriminações sociais, ao reivindicar seu lugar enquanto partícipe da construção da consciência histórica, conferindo uma nova perspectiva, um novo olhar e preservação, desconstrução e interpretação do passado e da memória

No Brasil, há um medo da memória, ou melhor, há uma luta pelo esquecimento que se caracteriza diretamente pela destruição da história e da memória [...] há uma luta pelo esquecimento do passado. Olha-se o passado com receio e desconfiança, porque não se quer a história como mestra de vida. Não por acaso, há um contrassenso profundo em nosso descuido com o passado: por um lado, os países de economia liberal investem vultuosamente em museus, coleção de objetos antigos e arte clássica e, por outro, em nosso país, graça o descuido generalizado com a memória. E não sendo fato novo, parece haver uma disposição latente ao apagamento da memória. (MARQUES, 2020, p, 167)

Diante do exposto, é válido o questionamento que busca a importância da memória e do passado, para compreender de que forma seria possível lançar o olhar do presente para o passado sem fazer anacronismos ou transposições diretas.

Consciência histórica, segundo Cerri (2011, p. 13), é “como uma das estruturas do pensamento humano, o qual coloca em movimento a definição da identidade coletiva e pessoal, a memória e a imperiosidade de agir no mundo em que se está inserido.” O sentimento de pertencimento, de busca pelas origens da própria história, do mundo, da humanidade, são sentimentos intrínsecos a todo ser humano.

Ou seja, a consciência histórica é o olhar para o passado, o “farol” do passado e da memória em nossas práticas e decisões cotidianas, assim como uma parte significativa de nossas projeções para o futuro, sendo assim, ela faz parte da construção das identidades, culturas e referências individuais, tanto quanto da história, memória e identidade coletiva.

É nesse contexto que o Ensino de História se torna importante, pois o que somos no presente está totalmente atrelado ao que acreditamos que fomos e como definimos quem e como foram/são os outros.

Segundo Cerri (2011, p. 30), “antes de ser algo ensinado ou pesquisado, a historicidade é a própria condição da existência humana, é algo que nos constitui enquanto espécie”, talvez por isso seja uma condição humana que, ao ser olhada sob o ponto de vista científico e da sua função social e coletiva, seja subjugada, por acreditarmos que, por ser inerente, possa ser individual. No entanto, quando se trata de significação do tempo, de estabelecimento de sentido da experiência humana no tempo, o coletivo se sobrepõe ao singular, pois

Em comunidade, os homens precisam estabelecer a ligação que os define como um grupo, cultivar esse fator de modo a permitir uma coesão suficiente para que os conflitos não resultem num enfraquecimento do grupo e coloquem a sua sobrevivência em risco. Uma versão, ou um significado construído sobre a existência do grupo no tempo, integrando as dimensões do passado (de onde viemos), do presente (o que somos), e do futuro (para onde vamos) é o elemento principal da ligação que se estabelece entre os indivíduos - A essa ligação temos chamado identidade, e podemos defini-la como o conjunto de ideias [...] que tornam possível uma delimitação básica para o pensamento humano - nós e eles - pertencente ou não pertencente ao grupo. (CERRI, 2011, p. 31).

À vista disso, podemos estabelecer a importância de trabalhar a consciência histórica, em sua percepção da coletividade, para não só fortalecer uma identidade nacional, um sentimento de pertencimento, como manter a coesão, ou ao menos, a empatia entre os sujeitos e a preservação das condições para a existência humana. Segundo Nussbaum, (2015, p. 37) “embora empatia não signifique moralidade, ela pode fornecer elementos cruciais de moralidade”.

Produzir uma identidade coletiva, imbricada à uma consciência histórica, se torna então uma condição essencial para a continuidade do próprio grupo/espécie. Outrora, em comunidades primitivas faziam-na a partir dos seus mitos fundadores e das memórias transmitidas oralmente. Doravante, nas sociedades modernas, complexas, surgem instituições (escolas, museus, bibliotecas, institutos, universidades, família, igreja, mídia) que possuem essa “tarefa” como fim: a consolidação de uma identidade e a preservação (ou resgate) de uma consciência histórica coletiva.

Posto isso, devemos pensar o papel da História, ensinada na Educação Básica, nos Estados-nação, frente a essa formação identitária e conscienciosa coletiva, uma vez que, não diferente das outras esferas e instituições sociais, estabelece uma disputa de poder pelo que se preserva, quais os significados, as referências e interpretações são atribuídas ao tempo, ao passado; quais as pretensões políticas, sociais e econômicas serão delineadas coletivamente, pois “a história é o modo pelo qual a cultura lida com o seu próprio passado.” (CERRI, 2011, p. 35). Contudo, “pensar a consciência histórica como um universal antropológico, quer dizer, um dado que pode ser atribuído a todas as pessoas em todas as sociedades [...], não implica assumir que todos os seres humanos sejam dotados de uma consciência histórica idêntica [...]. (CERRI, 2011, p. 39).

Falar em consciência histórica implica uma definição propositadamente muito ampla de história, como tempo significado [...]. Tempo não quer dizer passado. Consciência histórica não é memória, mas a envolve: o tempo significado é a experiência pensada em função do tempo como expectativa e perspectiva, compondo um sistema dinâmico. A consciência histórica não é definida aqui como uma conquista particular, mas como aquisição cultural elementar e geral, na qual os sujeitos fazem suas sínteses entre objetivo, empírico e normativo. (CERRI, 2011, p. 48).

Assim, a consciência histórica da contemporaneidade é formada a partir das experiências e ideologias familiares, das referências midiáticas, sobretudo da televisão e das redes sociais, assim como há a contribuição dos grupos sociais aos quais estamos inseridos e, também, da escola. Porém, não se pode afirmar que a consciência histórica trabalhada pelos professores de História, ou postuladas pelas diretrizes curriculares, determinem que o aluno a assimilará da mesma forma, pois seu capital cultural, suas referências, não são sempre homogêneas e idênticas às hegemônicas.

Portanto, a disciplina escolar História precisa sair do papel de memória histórica para exercer a função de contribuinte na racionalização do passado, na qual, mesmo mediante a grandes concorrências na formação da identidade e da consciência histórica - uma vez que ambas iniciam sua formação muito antes da escolarização e não são tecidas apenas no processo escolar - a História, e por conseguinte o Ensino de História, exerça a sua função social: expandir a mente, os horizontes, para um pensamento, opiniões e análises mais complexas, menos manipuláveis ao maniqueísmo dos interesses vigentes; permitir diálogos consensuais, respeitosos, ou seja, desenvolver a tolerância, bem como não se conformar com as indiferenças e desigualdades. Estimular o pensamento e a responsabilidade coletiva como uma medida protetiva para a sociedade e para o indivíduo, gerando o que Cardoso (2009) chamou de maior herança da História, a empatia, uma vez que

Retirar os jovens do presente contínuo é abrir as portas para a sensibilidade em relação ao passado e à compreensão da dinâmica do tempo [...]. Viver apenas o presente tende a reproduzir a condição atual – com todas as suas mazelas – pela ausência de sujeitos interessados em tentar fazer as coisas de outra forma. (CERRI, 2011, p. 116)

Ou seja, não cabe à História a ilusão ou pretensão de ser a formadora da consciência histórica, pois a sua real contribuição é possibilitar negociações, debates e amplificações a atribuição e interpretação do sentido do tempo; rompendo com o presente contínuo, descortinando a perpetração dos incômodos sociais e coletivos, dos olhares individualistas e apáticos das sociedades modernas, sendo assim, o letramento histórico, o ensino significativo da história, só se faz útil quando os conhecimentos narrados ajudam a orientar no tempo, na articulação das decisões.

A aprendizagem escolar da história é, sobretudo, aprendizagem da identidade coletiva mais ampla; daí o apelo - a demanda constante que atravessa os séculos - ao ensino da história para a formação do cidadão, que é a identidade política central da modernidade, na qual as relações entre os diferentes são organizadas com base nos Estados nacionais. (CERRI, 2011, p. 121)

Diferentemente dos estudos matemáticos, físicos, e similares, quando se trata da História, das Ciências Políticas e Sociais, das Humanidades, as situações a serem investigadas não utilizam, estruturalmente e de forma cabal a exatidão dos cálculos e de dados quantificáveis – ainda que os usem em situações pontuais e para levantamentos específicos. As indagações e problemas desses campos de conhecimentos tendem a ser respondidas a partir da interpretação e da construção de argumentos.

Assim, um letrado historicamente deve conseguir avaliar as evidências históricas a fim de lidar com os problemas históricos remanescentes no presente, ponderando os contextos e as possíveis interpretações, a flexibilidade e conjunturas da produção das fontes e do conhecimento histórico.

Para Cerri (2011) o valor educativo da história é a formação dos educandos para as “competências narrativas”: (I) olhar e compreender o passado em sua dimensão, consciente da não possibilidade de alterá-lo, mas críticos na possibilidade de interpretá-lo, o que leva a um olhar para o presente de forma mais cônica, quebrando a ideia dada de presente contínuo, possibilitando uma interpretação mais coerente do próprio tempo e das relações significativas entre passado, presente e futuro; (II) possibilitar a configuração de sentido à história, flexível e em constante análise, permitindo o desenvolvimento pessoal e social; (III) desenvolver, por fim, a competência de interpretar o tempo e extrair dele o conhecimento para a vida, em consonância à moral, à ética, aos objetivos para a compreensão do mundo no presente.

A contribuição da história na escola não é só a compreensão da própria realidade e a formação da identidade, mas também a concepção e compreensão da diferença, da alteridade - tanto para ensinar a convivência nas sociedades que hoje são, na maioria, multiculturais, quanto para ensinar a julgar o próprio sistema político e social em que se vive (sem outros pontos de vista além daquele que eu vivo não há crítica efetiva possível). [...] Para evitar uma visão etnocêntrica do mundo e para prevenir o comportamento excludente, considerando que a modernização tende a colocar rapidamente em convívio multicultural as diferentes comunidades [...]. (CERRI, 2011, p. 126)

Não menos importante, há de se valer do Ensino de História que, a partir da análise dialógica passado/presente, ao olhar para o passado, consiga perceber que o presente não era a única possibilidade, que a ação humana frente a sociedade posta naquele momento levou ao presente, possibilitando que voltemos nossa atenção para nossas práticas, coletivas e/ou individuais, e suas imbricações com a nossa perspectiva de futuro.

Assim, a História como disciplina básica e formativa é essencial como elemento de construção da ética, da política e da cultura, de suas análises no tempo e espaço, de suas historicidades, para, por fim, levar às reflexões da vida cotidiana de nosso tempo, pois “o escopo do Ensino de história é a formação do cidadão crítico e consciente não apenas de direitos e

deveres políticos, mas também dos direitos civis, sociais e econômicos. Trata-se de um sujeito de direitos!” (GUIMARÃES, 2016, p. 96-97).

Selva Guimarães (2016), no engendro da Base Nacional Comum Curricular , aprovada em 2017, considerou que esse novo currículo básico nacional, e a concepção de cidadania nele expressa, anunciaria não só as tensões políticas, teóricas, técnicas e pedagógicas, mas também como a ótica que se daria à cidadania e ao conhecimento histórico, ao pensamento histórico e ao sujeito histórico nessa construção, pois, segundo a historiadora, “o desafio é ensinar história, livre de maniqueísmos, exclusões, preconceitos, falsas dicotomias e reducionismos. O tema da cidadania é exemplar, tem um caráter humano e construtivo”. (Idem, p. 101). Retomaremos, *a posteriori*, na seção de análise dos documentos, os diálogos possíveis para responder e/ou problematizar a proposições de Guimarães.

A consciência histórica, o letramento histórico, a valorização da memória e seu lugar na formação coletiva e social levam ao desenvolvimento de um olhar crítico, à maturidade política e participativa, à construção do debate, das mentalidades e, sobretudo, das opiniões próprias e fundamentadas, à consolidação das múltiplas identidades, acarretando a tolerância e o respeito mútuo, à compreensão da diversidade, da temporalidade, dos princípios de justiça, do questionamento e das inquietações com as relações de poder, fortalecendo e legitimando a democracia e a tolerância, questionando o autoritarismo e as intolerâncias, basilares do desmonte da educação e da república democrática.

### 3. PERCURSO METODOLÓGICO

À essa seção caberá a descrição do caminho trilhado para seleção dos documentos que compõe o levantamento bibliográfico, como se deu a triagem, assim como a apresentação do material apreciado. Por ser uma pesquisa que tem como cerne as relações educacionais e sociais, enquadra-se em uma abordagem qualitativa, a partir de análise de documentos, sendo assim a seção também se debruçará em apresentar, descrever e justificar a escolha do método e do percurso metodológico, bem como dos documentos que o compõe.

#### 3.1. LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

O percurso metodológico iniciou-se com o levantamento bibliográfico, uma vez que esse auxilia no processo de investigação, proporcionando verificar possíveis pesquisas, sob outras óticas e perspectivas, sobre o tema, assim como verificar se abordagens semelhantes já foram realizadas, além de identificar e justificar a relevância da própria pesquisa.

O levantamento de literaturas que versam sobre a temática da pesquisa foi realizado com o objetivo de buscar nas bases de dados mais relevantes, sendo essas a BDTD (Biblioteca Digital de Tese e Dissertações) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), assim como seu Portal de Periódicos e o a base SciELO (Scientific Electronic Library Online), os trabalhos já produzidos, a nível de periódicos, teses e dissertações, que dialogam com a temática da pesquisa. A partir do tema “Pensamento crítico e formação cidadã no Ensino de História”, foi realizada a estratégia de busca descrita na tabela 1, a seguir<sup>9</sup>.

TABELA 1: ESTRATÉGIA DE BUSCA	
<b>Abrangência</b>	2016/2021
<b>Idioma</b>	Português
<b>Descritores</b>	1) Cidadania AND Ensino de História AND BNCC 1.1) Ensino de História AND BNCC 1.2) cidadania AND Ensino de História 1.3) cidadania AND BNCC 2) Ensino Fundamental AND pensamento crítico AND formação cidadã 2.1) Ensino Fundamental AND pensamento crítico

<sup>9</sup>A última busca foi realizada no dia 10 de outubro de 2021.

	2.2) pensamento crítico AND formação cidadã
	2.3) Ensino Fundamental AND formação cidadã

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2021.

Na tabela 2, abaixo, são apontadas as ocorrências encontradas na busca realizada nos bancos de dados, utilizando os descritores indicados acima.

<b>TABELA 2: RESULTADOS DAS BUSCAS REALIZADAS</b>			
	<b>PORTAL CAPES</b>	<b>SCIELO</b>	<b>BDTD</b>
<b>1</b>	4 ref.	0	7 ref.
<b>1.1</b>	19 ref.	1 ref.	102 ref.
<b>1.2</b>	134 ref.	7 ref.	343 ref.
<b>1.3</b>	92 ref.	1 ref.	13 ref.
<b>2</b>	10 ref.	0	10 ref.
<b>2.1</b>	164 ref.	7 ref.	205 ref.
<b>2.2</b>	20 ref.	0	31 ref.
<b>2.3</b>	86 ref.	1 ref.	118 ref.

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2021.

É possível, a partir da leitura da tabela 2, perceber que há uma discrepância de ocorrências, tanto em relação à combinação dos descritores, quanto em relação a quantidade de resultados por bases de dados.

Ao analisarmos as produções disponíveis em periódicos fora do banco de dados da Capes há um número muito baixo, mesmo sendo a SciELO uma das bases científicas mais acessadas pela comunidade acadêmica brasileira. Ambos, Portal da Capes e SciELO contêm periódicos/artigos, entretanto o número de ocorrências encontradas no Portal da Capes foi muito superior, o que nos leva a questionar sobre a circulação e acesso aos estudos que versam com a temática da pesquisa.

Os 546 artigos e as 829 teses/dissertações encontradas foram selecionados, primeiramente, a partir da análise de seus títulos. Os critérios para permanência eram que esses títulos estivessem dentro do recorte da etapa educacional do Ensino Fundamental anos finais

(EFAF) dialogando com um ou mais dos temas: Ensino de História, cidadania, pensamento crítico, BNCC ou abordasse o Ensino de História ligados à cidadania e/ou pensamento crítico sem definir o período escolar ou, ainda, se apresentasse relações com as Ciências Humanas, sem categorizar a disciplina atrelado à cidadania e/ou pensamento crítico no EFAF.

Os critérios de exclusão imediata foram: repetição – aproximadamente 40 resultados se repetiram; abordagem de outras áreas do conhecimento, como as Ciências da Natureza ou Matemática; apresentasse como foco de pesquisa outro segmento de ensino – Alfabetização, Ensino Fundamental anos iniciais, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos ou Ensino Superior.

Destacou-se, na análise inicial, a quantidade de resultados ligados à Ciências da Natureza; Linguagens; Matemática, sobretudo com recorte do EFAF, relacionados à cidadania. Outro aspecto relevante foi a grande concentração das pesquisas com o olhar voltado para o Ensino Médio.

Acreditamos que esse breve levantamento traz à luz uma inquietação sobre o olhar que as pesquisas acadêmicas têm dado à Educação Fundamental e de sua contribuição e relevância, a partir das Ciências Humanas, sobre o prisma da formação de caráter social dos educandos.

Compete problematizar aqui a nomenclatura “Educação Fundamental”, uma vez que há algo apontado como fundamental, subentende-se sua importância enquanto alicerce, base sólida para o que vem depois. Sendo assim, com tantas pesquisas sobre o Ensino Médio e Ensino Superior, será que não estamos deixando passar despercebida uma lacuna essencial para as problemáticas analisadas nos níveis mais avançados do processo educativo?

Após a primeira etapa seletiva permaneceram 58 ocorrências para serem analisadas, como descritas na tabela 3.

<b>TABELA 3: RESULTADOS DA PRIMEIRA APURAÇÃO</b>			
	<b>PORTAL CAPES</b>	<b>SCIELO</b>	<b>BDTD</b>
<b>1</b>	0	0	1 ref.
<b>1.1</b>	4 ref.	0	3 ref.
<b>1.2</b>	9 ref.	1 ref.	14 ref.
<b>1.3</b>	6 ref.	0 ref.	0
<b>2</b>	0	0	1 ref.
<b>2.1</b>	3 ref.	2 ref.	7 ref.
<b>2.2</b>	0	0	3 ref.
<b>2.3</b>	1 ref.	0	3 ref.

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2021

Os 58 resultados tabelados na página anterior correspondem a 3 teses, 29 dissertações e 26 artigos. O que nos leva a outra inferência importante: as teses representam um papel importante para a ciência e para os avanços, problematizações e possíveis alterações do cenário estudado. Como estamos avançando na problemática educação e cidadania no Brasil? E sobre a relação da construção do sujeito social na educação Fundamental? E as análises, os avanços nas pesquisas relacionando as Ciências Humanas, a nível básico educacional, com a educação democrática e a formação do pensamento crítico?

A segunda triagem foi realizada a partir da leitura e análise criteriosa dos resumos e palavras-chaves, em diálogo com a questão-problema e do tema de pesquisa.

Os critérios de permanência consistiram nas análises que contemplassem sobre (1) Ensino Fundamental anos finais imbricado ao Ensino de História, e/ou cidadania, e/ou pensamento crítico; (2) Ensino de História e os diálogos com cidadania e/ou pensamento crítico, sem identificação do ciclo da Educação Básica.

Os critérios de exclusão permaneceram alinhados aos da primeira seleção, que por sua vez foram: contemplar descritivamente outra etapa de Ensino e/ou outra disciplina, ou fugir totalmente do tema proposto pela pesquisa.

Foram encontrados alguns trabalhos que se debruçaram sobre a BNCC, mas o recorte focava em sua elaboração e a relação com o contexto político atual. As pesquisas que abordavam Ensino de História, em sua grande maioria, possuíam outras análises, como: a relação com o projeto de lei Escola Sem Partido; uso de recursos didáticos; relação História e memória; outro período da História Ocidental ou, ainda, focando apenas na construção do currículo.

Mesmo após a primeira filtragem, permaneceram quantidades significativas de trabalhos relacionados à cidadania e a criticidade a partir de práticas pedagógicas, ou habilidades da Matemática e da Ciências, sobretudo os trabalhos com foco no Ensino Fundamental, permitindo-nos indagar, novamente, qual o olhar das pesquisas contemporâneas para a relação Ciências Humanas e Educação Fundamental e, quiçá, problematizar as consequências dessa relação, ou à sua ausência.

No levantamento final permaneceram seis trabalhos, sendo dois artigos, um deles disponível no Portal de Periódico da Capes e um na SciELO, e quatro dissertações na BDTD, que foram apreciados conforme a breve resenha expositiva a seguir, uma vez que podem auxiliar e embasar a discussão e análise dos documentos, bem como os resultados e considerações.

Escrito por Fernando Botto Lamóglia (PUC-PR) e por Lindomar Wessler Boneti (PUC-PR) o artigo “*O preceito da cidadania nas políticas públicas educacionais no Brasil*”, publicado no periódico *Perspectivas em Diálogo*, Revista de Educação e Sociedade, volume 5 de 2018, com vinte e três páginas, analisou a presença da formação da cidadania nos documentos legislativos mais relevantes após a Constituição Federal de 1988 (CF/88), sendo esses: Os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, o Plano Nacional de Educação, de 2014, a Medida Provisória (MP) 746/2016, convertida na Lei 13.415, de 2017, e a Resolução 2/2017 do Conselho Nacional de Educação que instituiu a Base Nacional Comum Curricular.

Lamóglia e Boneti fundamentaram seu trabalho a partir das concepções de cidadania de Marshall (1967), em sua obra “Cidadania, classe social e status”; Gadotti, nos escritos da “Pedagogia da Terra” e de Paulo Freire em seu trabalho “Política e educação”. Analisaram a vertente legislativa educacional embasados na “Obra Completa de Ruy Barbosa” e a análise social a partir de Bourdieu, com a “Economia das trocas simbólicas”.

Os autores trouxeram à tona a discussão da lacuna da análise legislativa sobre a relação educação e cidadania, por mais que a imbricação desses dois temas seja recorrentes nas literaturas e pesquisas, destacando que acabam estando mais no campo teórico e não na análise de sua regulamentação.

Utilizando-se do método de análise de conteúdo, a partir das categorias *cidadania* e *trabalho*, os autores buscaram ponderar qual o maior enfoque legislativo que regulamentam a educação brasileira pós CF/88 (Constituição Federal), sobretudo analisando a técnica redacional e como essa preconiza cada um dos termos, a fim de identificar uma ordem de importância, do maior para o menor, sob a ótica legislativa, que levou-os à considerar que, no âmbito legal, a formação de estudantes críticos, autônomos e educados em uma perspectiva que valoriza o exercício da cidadania tem se distanciado em detrimento de uma educação que preza mais o preparo de profissionais para o mundo do trabalho.

Jorge Eschriqui Vieira Pinto, em seu artigo “*Cidadania e Ensino de História no currículo oficial do estado de São Paulo*”, publicado na revista *História* (São Paulo), volume 40, 2021, escreveu sobre como a cidadania e os aspectos atrelados a ela ecoam nos princípios e fundamentos do Ensino de História, a partir das competências e habilidades atribuídas na grade curricular da Educação Básica, presente no Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias.

O texto discutiu a relação da cidadania em seu exercício pleno, constitucional, com a cidadania de fato vivenciada, estreitada aos direitos políticos, e como o Ensino de História pode

se adequar à demanda social para consolidar o Estado Democrático de Direito, a partir da perspectiva do currículo.

Defendida por Egidiane Michelotto Muzzatto, sob a orientação de Thiago Ingrassia Pereira, no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul, a dissertação “*Educação para a cidadania: a autonomia em Kant e Freire*”, catalogada em 2018, fundamentada em Immanuel Kant e Paulo Freire, a partir da hermenêutica gadameriana, debruçou-se a pensar sobre a vida da democracia brasileira, questionando sobre a relação da educação e da construção da autonomia e da cidadania na atualidade.

Partindo da premissa de educação freireana sobre a possibilidade da tomada de consciência de si e da consciência enquanto sujeito histórico, ou seja, sobre a realidade em que está inserido, delineia-se um panorama sobre a educação e a sociedade do século XXI e os arquétipos possíveis para a cidadania, a partir de uma Educação para a Cidadania Democrática, colocando-a em debate.

A pesquisadora traz à tona uma reflexão importante sobre a mudança do perfil de cidadão do século XX para o século XXI, lançando luz à reflexão da proposta de se educar para a cidadania, plena e autônoma, frente aos novos anseios sociais, frisando a importância de cada esfera (Ciências Humanas, Exatas, Sociais, e Jurídicas) para a construção de uma sociedade mais justa, de uma cidadania democrática, colocando como princípios curriculares escolares para alcançar a cidadania universal, o pensamento crítico e a imaginação narrativa, baseada em Martha Nussbaum (2015), na obra “Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades.”

Titulada “*Formação para a cidadania na educação básica brasileira*”, a pesquisa realizada por João Ricardo Jurgensen Hellinger, 2018, dissertou sobre as várias concepções acerca da temática cidadania, afunilando para a análise da explicação da cidadania brasileira, a partir da CF/88 e refletindo como essa, por sua vez, está relacionada diretamente ao campo dos direitos políticos, reverberando nos resultados políticos alarmantes nessa nação, consequência de sua leitura sobre cidadania e formação cidadã, que preconiza o exercício político em detrimento aos direitos civis e sociais.

O autor destaca que, segundo Marshall (1967), o cidadão pleno é aquele que desfruta das três esferas da cidadania, ou seja, desfruta dos direitos políticos, civis e sociais, e a educação apresenta-se como a via fundamental tanto para a consolidação e ampliação, quanto para a redução dos direitos sociais. Desta forma, a pesquisa empenhou-se em analisar o processo educacional básico brasileiro em prol da formação cidadã, entre 1985 e 2016, refletindo sobre

as suas possíveis brechas e contradições, a partir das mudanças estruturais ligadas à cidadania no contexto político e legislativo brasileiro, a fim de emoldurar o ideal de cidadão presente na documentação legal relativa à educação brasileira.

A dissertação de Victor Teixeira Wisnivesky Rysovas, 2016, denominada “*Tecituras entre o público e o privado: Ensino de História, Educação privada e cidadania*”, leva-nos à reflexão sobre a função do professor e do Ensino de História e sua relação com passado e com o presente, possibilitando que essas aulas sobre o “passado” possam ser espaços para refletir e ressignificar o presente, localizar nele as tensões e inconformidades do passado, possibilitando esperanças para um futuro diferente.

Partindo do recorte da cidade de São Paulo, reflete o impacto do mundo moderno, da educação e da construção da cidadania moderna, a partir de imagens e práticas pedagógicas que fundamentam o Ensino de História, tanto no âmbito privado, quanto no público, assim como articulando análises com o olhar para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.

Rysovas (2016) considera que é uma das funções do Ensino de História enxergar e questionar o presente, não a fim de contemplá-lo, mas para transformá-lo.

A partir de Walter Benjamim, E. Thompson, Richard Sennett, Adorno e Sacristán, o autor propôs algumas ponderações acerca de quais seriam os limites para a atuação do professor de História. Além de propor questionamentos como de que forma o professor de História poderia contribuir e intervir na mentalidade e construção de valores dos educandos, como pode ser entendido o ser cidadão no mundo moderno e qual a congruência entre cidadania, aprendizados, discussões e conteúdos históricos.”

Os questionamentos e reflexões que nortearam Rysovas à sua pesquisa, se aproximam muito dos incômodos e ponderações que levaram à questão problema da presente dissertação.

Por fim, pesquisada por Fábio Rosa Faturi, 2018, em Porto Alegre, a dissertação “*Cidadania: da reflexão à prática. Contribuições do Ensino de História*”, discorre sobre o ensino de cidadania, a partir do Ensino de História, contudo, o faz a partir da análise acerca da concepção de cidadania dos alunos da Educação Básica, Ensino Fundamental, da escola em que o pesquisador atua e da elaboração de materiais didáticos, refletindo, a partir dessa análise, a contribuição do Ensino de História na construção dessas percepções.

Faturi enfatiza que o lugar privilegiado do Ensino de História na concepção de educação e cidadania é uma postura recorrente, bem como a complexidade histórica, cultural e política dos termos cidadania e Ensino de História.

O trabalho leva-nos à reflexão sobre qual cidadania é impetrada na documentação que vigora e norteia o Ensino de História na atual conjuntura, bem como a refletir sobre o propósito

do Ensino de História, uma vez que Faturi, fundamentado em Helena Guimarães Campos, propõe que o Ensino de História instrumentaliza os educandos para questionarem, examinarem e compreenderem historicamente a sociedade na qual encontram-se inseridos, e os leva à desenvolverem princípios éticos imprescindíveis para o convívio social.

As literaturas acima resenhadas contribuem para a análise da discussão educação e cidadania, permitindo verificar uma lacuna no olhar científico para a relação entre o Ensino de História e a formação crítica e cidadã na formação essencial do Ensino Fundamental anos finais, especialmente pela ótica da pesquisa dessa dissertação, que visa contribuir para o resgate/fomentação da educação para a cidadania, da formação de estudantes com pensamento crítico e autônomos, construídos a partir das aulas de História de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, de forma abalizada legislativamente, como um precedente epistemológico da disciplina e da educação, que por vezes é silenciada ou interpretada, delineada, como um viés doutrinador ou partidário e não valorizada como um princípio inerente à formação sócio histórica.

O Ensino de História enquanto campo científico, objeto de estudo, é uma proposta relativamente recente no Brasil, emergindo posteriormente ao final da Ditadura Militar e com maior destaque na década de 1990, na qual pesquisadores como Crossetti (1994), Pereira (1998) e Borges (2000) indagaram e refletiram sobre a relação do Ensino de História e cidadania. Doravante muitos foram os trabalhos que buscaram relacionar a disciplina e seus conteúdos com a formação cidadã, assim como há uma significativa parcela de pesquisas sobre os documentos oficiais mais remotos e a imbricação cidadania e História, a partir do viés da Educação.

A presente pesquisa se aproxima dos trabalhos resenhados ao contribuir para a discussão sobre essa relação escola-cidadania, Ensino de História-cidadania, que não pretende ser esgotada, tão pouco se dará, tendo em vista que os conceitos de cidadania, Ensino de História e a própria sociedade estão em constantes transmutações, alterando seus contextos, interesses, e fazendo emergir novas inquietações e análises.

Contudo, dialogando os trabalhos já produzidos no recorte temporal priorizado, levando em consideração o cenário recente e politicamente semelhante de suas produções com o em que se desenhou essa pesquisa, é possível não só extrair o conceito de cidadania apontado nos documentos oficiais, sobretudo a BNCC, documento mais recente, assim como a concepção e leituras atribuídas ao Ensino de História, para, ao final, relacionando-os, podermos responder aos anseios que aparecem tanto no levantamento bibliográfico, quanto da autora dessa dissertação: como o Ensino de História contribui para a educação cidadã no Brasil atual? Qual

cidadania? Qual a função social e legal dessa disciplina na formação crítica de seus educandos? Quais as fragilidades dos documentos reguladores ao Ensino de História, frente à uma educação democrática e à manutenção da democracia?

### 3.2. O MÉTODO

A metodologia da dissertação propôs investigar, a partir da análise de documentos, como o Ensino de História, a partir dos eixos propostos pelos documentos oficiais, contribuem para a formação crítica e cidadã, no EFAF.

A pesquisa qualitativa não procura aferir ou quantificar resultados, seu objetivo se constrói a partir da relação direta do pesquisador com o estudo e a análise do objeto pesquisado, atrelado aos objetivos pré-estabelecidos e ao problema a ser investigado. Assim, ela se pauta na coleta de dados, com caráter descritivo, que nesse trabalho foi realizado a partir da pesquisa documental, com uma seleção de documentos oficiais que norteiam o ensino na Educação Básica Fundamental dos anos finais.

A educação está diretamente ligada à formação da sociedade, dos sujeitos sociais, o que, por sua vez, se dá de forma subjetiva, cabendo assim uma análise qualitativa e não quantificável. O objetivo da pesquisa é explorar como a BNCC, e as legislações que a embasam, propõe o desenvolvimento da formação do pensamento crítico e da cidadania para os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, o modo de análise é indutivo, tendo como foco e instrumento o pesquisador e sua análise para a interpretação dos dados e dos fenômenos sociais, uma vez que a pesquisa qualitativa

se ocupa com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado, isto é, trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Por meio da pesquisa qualitativa, busca-se compreender a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos. (BRITO; OLIVEIRA; SILVA, 2021, p 3.)

Para tanto, foram analisados os documentos regulamentadores do EFAF: LDB, PCN, DCN e BNCC.

A Base Nacional Comum Curricular é o documento de caráter normativo que preestabelece o conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas por todos os discentes, a partir dos recortes de suas competências e habilidades, elaboradas para cada disciplina. Atualmente é considerada o documento referência para os parâmetros educacionais nacionais, para o planejamento de aulas e dos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições de ensino.

Doravante também foram analisados os documentos que são confluentes à BNCC, legislando a educação e respaldando a elaboração do currículo escolar dos anos finais da educação Fundamental: LDB, legislação que regulamenta o sistema educacional, público e privado; os PCNs (Volume 1 e 6), que estabelece as diretrizes, a normatização, do Ensino Fundamental e do Ensino de História nessa fase educacional, respectivamente; por fim, também foram analisadas as DCN para a Educação Básica, que normatiza e orienta para a elaboração curricular a partir das determinações do Conselho Nacional de Educação, afinada à diretriz que norteia, especificadamente, o Ensino Fundamental, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos

A triangulação desses documentos, que oficializam a proposta de educação, aqui recortada sob a ótica do Ensino de História, possibilitou investigar se há, ou compreender qual a relação da disciplina com a formação crítica e cidadã dos educandos, pautadas na proposta de educação nacional oficial, a fim de responder à questão-problema dessa pesquisa, em averiguar a contribuição da História para a formação cidadã nos anos finais da Educação Fundamental.

O procedimento metodológico adotado foi a análise documental, por meio da análise de conteúdo, realizada a partir do referencial metodológico de Bardin (1977), conduzido a partir das seguintes etapas: a) organização da análise; b) codificação; c) categorização; d) tratamento dos resultados, inferência e a interpretação dos resultados.

A escolha desse procedimento se faz justificável a partir da seleção dos documentos a serem analisados, o *corpus* da pesquisa, e do pressuposto de que eles foram elaborados com alguma finalidade, disponível para acesso de todos e de fácil compreensão sobre a intencionalidade de sua elaboração.

[...] Essa técnica consiste na investigação do conteúdo simbólico das mensagens (conteúdos dos documentos) cuja função é encontrar respostas para as questões formuladas e/ou confirmar hipóteses estabelecidas previamente e também em descobrir o que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências, do que está sendo comunicado. O pesquisador descreve e interpreta o conteúdo das mensagens em busca de respostas para o problema de pesquisa e, assim, corrobora com a produção de conhecimento teórico relevante para a área em questão. (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p 246.)

Primeiramente fez-se a pré-análise, na qual selecionou-se os documentos que compuseram o *corpus* de análise, *a priori*, contemplando os documentos norteadores do cotidiano escolar, sendo base para a elaboração de materiais didáticos, assim como os a referência geral para a elaboração dos planos de aulas e dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), logo, os documentos que de fato estão como plano de fundo de todas as aulas de História em âmbito nacional, relevantes para responder à questão-problema da pesquisa.

Posteriormente, partindo da hipótese de que o Ensino de História contribui para a formação cidadã dos alunos do EFAF, e visando responder aos objetivos específicos da pesquisa: (I) identificar a noção de cidadania contida nos documentos educacionais oficiais – LDB (1996), PCN (1998), DCN para Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (2013) e BNCC (2017); (II) Averiguar o que reporta ao Ensino de História quanto à formação do pensamento crítico e da cidadania, em diálogo com a jurisdição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), analisou-se os referidos documentos a fim de estabelecer as unidades de registro e as unidades de contexto.

Bardin (1977) dissertou que o tema “é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”.

Partindo dessa premissa, na exploração do material, na fase de codificação, classificou-o em unidades de registro, dedutivo e de viés interpretativista, partindo das temáticas: (a) Cidadania; (b) Consciência; (c) Consciência histórica; (d) Criticidade; (e) Democracia; (f) Desenvolvimento econômico; (g) Desenvolvimento social; (h) Direitos e deveres; (i) Participação política; (j) Participação social; (k) Pensamento crítico e (l) Trabalho que, por sua vez, foram analisadas a partir da unidade de contexto dos fragmentos selecionados e da correspondência, alinhamento, às unidades de significação, sendo elas: (1) Educação e Democracia; (2) Mercado de Trabalho e (3) Sujeito e Sociedade.

A unidades de registro, de contexto e de significação foram consideradas, a fim de realizar o tratamento e a interpretação dos resultados, a partir da inferência, da pertinência, da quantidade da ocorrência, da presença - (ou ausência), da frequência e da intensidade de seus uso, como será possível observar e interpretar na seção 4, possibilitando discussões, inquietações e reflexões sobre as unidades de significação, frente as unidades de contexto e as unidades de registro em diálogo aos objetivos pré-estabelecidos para pesquisa.

#### **4. DOCUMENTOS OFICIAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS: ANÁLISE E DISCUSSÃO**

“A incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado”

(Marc Bloch)

A introdução à essa dissertação foi iniciada com um trecho magno sobre a educação no Brasil, o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, que coloca a educação não só como um direito, mas também com o dever de formar um cidadão para o exercício pleno da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Posto isso, a presente seção tem por objetivo trazer à luz os preceitos norteadores da educação brasileira no Ensino Fundamental anos finais (EFAF) e do Ensino de História, assim como realizar a análise documental, a partir da análise de conteúdo, a fim de refletir e ponderar sobre os questionamentos que acarretaram nessa pesquisa: como o Ensino de História contribui para a educação cidadã no Brasil atual? Qual cidadania? Qual a função social e legal dessa disciplina na formação crítica de seus educandos? Quais as fragilidades dos documentos reguladores ao Ensino de História, frente à uma educação democrática e à manutenção da democracia? Bem como pretende-se responder aos seus objetivos: como a BNCC propõe o desenvolvimento da formação do pensamento crítico e da cidadania para os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, em diálogo com a relevância dessa fase escolar para a formação dos cidadãos de nossa sociedade? Qual a noção de cidadania contida nos documentos educacionais oficiais – LDB (1996), PCN (1998), DCN para Educação Básica (2013) e BNCC (2017)? Qual a função social da História? O que concerne ao Ensino de História, nos anos finais do Ensino Fundamental, quanto à formação do pensamento crítico e da cidadania, em diálogo com a jurisdição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?

##### **4.1. UNIDADES DE REGISTRO**

A organização da análise e a sua codificação se deu a partir de questionamentos para apreciação dos documentos oficiais, em diálogo com a fundamentação teórica exposta na seção 2, que por sua vez foram analisados a partir das unidades de registro, de contexto e de significação, a fim de responder à questão problema, norteadora da pesquisa, alinhadas aos objetivos pré-estabelecidos expostos anteriormente. Sendo eles:

1. Qual o contexto de cidadania abordado, majoritariamente, em cada documento?

2. Quais os consensos e dissensos sobre a vertente de cidadania apontada nas documentações?
3. Como a criticidade foi abordada nos documentos oficiais?
4. Qual a relação das abordagens do pensamento crítico e da cidadania, nos documentos oficiais, com a educação democrática?
5. Como o Ensino de História, a partir da BNCC, aborda a relação ensino e cidadania?
6. A BNCC propõe o estímulo do pensamento crítico, questionador, frente à sociedade, a partir de seus objetos de conhecimentos e habilidades? Como?
7. Como a cidadania aparece nas Unidades Temáticas da BNCC de História do EFAP?

Inicialmente foi realizado o levantamento quantitativo, no qual, a partir da busca pelas categorias (temáticas) estabelecidas levantou a quantidade de vezes que elas ocorreram na documentação, ou seja, analisar as suas unidades de registro, conforme apontado na tabela 4.

O objetivo desse levantamento quantitativo é a percepção inicial acerca do aparecimento das categorias no documento na íntegra. A LDB possui 27 páginas, ao passo que a o arquivo dos dois volumes (1 e 6) dos PCN analisados totalizam 284 páginas. As DCN possuem 565 e da BNCC 600 laudas, respectivamente. Pode-se questionar sobre a exposição quantificável, tendo em vista que ao longo de todo o texto foi defendido o critério qualitativo das pesquisas nas humanidades, assim como sua base argumentativa.

Pois bem, iniciamos argumentando que, frente ao manifesto de Nussbaum (2015), de avaliar a crise da educação, o enfraquecimento e afunilamento das humanidades, é interessante observar quais categorias aparecem, suas respectivas quantidades e, sobretudo, quais são as categorias que não estão presentes em nenhum momento da construção dos textos legislativos, norteadores para a educação nacional.

Vislumbrar como as categorias aparecem nos textos como um todo, para posteriormente recortá-los frente às Humanidades e ao Ensino de História, pode nos levar a inquietações que dialoguem com a afirmação da filósofa estadunidense.

**TABELA 4: LEVANTAMENTO DAS UNIDADES DE REGISTRO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS**

TEMÁTICAS	QUANTIDADES ENCONTRADAS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS EM SUA TOTALIDADE			
	LDB	PCN	DCN	BNCC
<b>Cidadania</b>	3	88	161	58

<b>Consciência</b>	2	25	44	43
<b>Consciência histórica</b>	0	0	0	0
<b>Criticidade</b>	0	0	2	6
<b>Democracia</b>	0	20	30	9
<b>Desenvolvimento econômico</b>	0	1	7	1
<b>Desenvolvimento social</b>	0	2	8	0
<b>Direitos e deveres</b>	1	5	17	4
<b>Participação política</b>	0	4	1	2
<b>Participação social</b>	0	6	8	16
<b>Pensamento crítico</b>	1	1	11	6
<b>Trabalho</b>	34	343	813	221

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2021.

É possível observar que a palavra “cidadania” apareceu muito mais vezes na documentação das DCN, em âmbitos gerais.

Outros fatos que chamam atenção, quantitativamente, é a recorrência da temática trabalho em todos os documentos, de forma tão superior as outras categorias, assim como a ausência generalizada a categoria “consciência histórica”.

A inquietude frente ao não aparecimento da categoria “consciência histórica” se dá pela premissa abordada na contextualização teórica que não só coloca a função social da História atrelada a essa categoria, como ressalta sua importância para vida coletiva e social, pois

[...] diferentemente do que se imagina no senso comum, influenciado por séculos de uma visão histórica tradicional, limitada e conservadora, a história não é o estudo do passado, nem como ciência nem como ensino. A história é um nexos significativo entre passado, presente e futuro, não apenas uma perspectiva do que aconteceu, não o levantamento do que "realmente aconteceu" (CERRI, 2011, p.120)

A esse nexos atribuímos não só o papel, mas a importância da consciência histórica, que, curiosamente, não foi abordada em nenhum dos documentos, em nenhuma parte de seus

enredos. Como construir cidadania sem consciência histórica? Como se formar um sujeito social, partícipe e consciente, que rompa com o presente contínuo, sem olhar para o passado? Será que essa categoria aparece subliminarmente nos contextos das unidades?

A tabela 5 apresenta as unidades de registro que apareceram nos recortes dos documentos em diálogo com a proposta da pesquisa, ou seja, os fragmentos dos documentos destinados às premissas gerais da educação e do Ensino de História, assim como os norteadores do Ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental.

À título de informação, e em consonância com a proposta da pesquisa, foi analisada toda a documentação da LDB – totalizando 27 páginas, assim como os PCN do EFAF - o volume 1 (Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental) com 175 páginas, e volume 6 (Parâmetros Curriculares Nacionais - História) com 109 páginas.

Também foram analisadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, na primeira diretriz foram apreciadas 28 páginas que se desdobraram a propor diretrizes gerais para a Educação Básica e a segunda, com 39 laudas apreciadas, propõe as diretrizes para o Ensino Fundamental.

Por fim, também foram analisados o capítulo 4.4, destinado à área de Ciências Humanas, na BNCC, assim como os subitens 4.4.2, referente às diretrizes gerais quanto ao Ensino de História no Ensino Fundamental, e o subitem 4.4.2.2, referente às unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades do EH no EFAF, contemplando 27 laudas.

**TABELA 5: LEVANTAMENTO DAS UNIDADES DE REGISTRO NOS RECORTES DOS DOCUMENTOS OFICIAIS**

TEMÁTICAS	QUANTIDADES ENCONTRADAS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS NO RECORTE DOCUMENTAL DA PESQUISA			
	LDB	PCN	DCN	BNCC
<b>Cidadania</b>	3	88	27	7
<b>Consciência</b>	2	25	1	2
<b>Consciência histórica</b>	0	0	0	0

<b>Criticidade</b>	0	0	0	0
<b>Democracia</b>	0	20	0	0
<b>Desenvolvimento econômico</b>	0	1	0	0
<b>Desenvolvimento social</b>	0	2	0	0
<b>Direitos e deveres</b>	1	5	8	0
<b>Participação política</b>	0	4	0	0
<b>Participação social</b>	0	6	1	0
<b>Pensamento crítico</b>	1	1	0	2
<b>Trabalho</b>	34	343	107	7

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2021.

Contudo, nem todas as temáticas categorizadas encontradas nos textos, possuíam unidade de significação frente à proposta da metodologia da pesquisa. Algumas categorias, por não serem conceitos, expressões, e sim substantivos, por vezes apresentaram-se no texto em dissonância frente à proposta de pesquisa.

Foram critérios de permanência a unidade de contexto da temática estar em diálogo, ou fazer alguma referência direta ou indireta às unidades de significação: (1) Educação e Democracia (ED); (2) Mercado de Trabalho (MT) e (3) Sujeito e Sociedade (SS). Logo, foram critérios excludentes quando se encontravam fora do contexto, como por exemplo a categoria trabalho ao referir-se à um "trabalho avaliativo escolar", ou ao "trabalho dos funcionários públicos na redação dos textos", "jornada de trabalho de professor", ou ao constarem nos títulos das referências bibliográficas, no título da documentação ou nos índices/ sumários etc.

Outros fatores de exclusão foram a duplicidade, como nos casos de incisos de artigos de leis, que por vezes apareceram em partes diferentes dos textos oficiais, assim como trechos da LDB que apareceram como justificativa legislativa nos documentos dos PCN, das DCN e da BNCC, ou, ainda, quando as temáticas se atrelavam, referiam-se à outras etapas da Educação Básica, como EJA (Ensino de Jovens e Adultos), ao Ensino Médio, Técnico e Superior, uma vez que seria não só descontextualizar as unidades de registo quanto aos objetivos da pesquisa, tanto quanto distorcer e relativizar a pesquisa.

Na tabela 6, a seguir, é possível visualizar, quantitativamente, o levantamento das unidades de registro pertinentes com a pesquisa.

<b>TABELA 6: LEVANTAMENTO DAS UNIDADES DE REGISTRO NOS RECORTES DOS DOCUMENTOS OFICIAIS</b>				
<b>TEMÁTICAS</b>	<b>QUANTIDADES ENCONTRADAS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS NO RECORTE DOCUMENTAL DA PESQUISA EM CONSOÂNCIA ÀS UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO</b>			
	<b>LDB</b>	<b>PCN</b>	<b>DCN</b>	<b>BNCC</b>
<b>Cidadania</b>	2	44	19	6
<b>Consciência</b>	0	5	0	2
<b>Consciência histórica</b>	0	0	0	0
<b>Criticidade</b>	0	0	0	0
<b>Democracia</b>	0	2	0	0
<b>Desenvolvimento econômico</b>	0	0	0	0
<b>Desenvolvimento social</b>	0	1	0	0
<b>Direitos e deveres</b>	1	2	7	0
<b>Participação política</b>	0	3	0	0
<b>Participação social</b>	0	3	1	0
<b>Pensamento crítico</b>	0	1	0	2
<b>Trabalho</b>	6	38	14	0

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2021.

É possível perceber um esvaziamento das categorias nas Unidades de Registro, evidenciando um consenso, quanto a ausência, entre os quatro documentos para as categorias: “consciência histórica”; “criticidade”, assim como destaca-se o fato de apenas os PCN

abordarem as categorias “democracia”; “desenvolvimento econômico”; “desenvolvimento social” e “participação política”, conforme refletiremos mais adiante.

Doravante, antes de levantarmos ponderações ou questionamentos, vamos às análises de contexto e de significação das categorias que foram encontradas em cada documentação, para, posteriormente, analisarmos os contextos e as inferências referente às categorias ausentes.

As tabelas de análises foram organizadas conforme os anos de produção e a incumbência frente a proposta de educação brasileira, ou seja, apresentaremos dos documentos mais antigos aos mais recentes.

A LDB (1996) é a lei que regulamenta a educação democrática, pós CF de 1988, ao passo que os PCN (1998) são as diretrizes estabelecidas para orientar e normatizar os aspectos relativas ao Ensino Fundamental e que concerne ao Ensino de História nessa respectiva etapa escolar.

As DCN (2013), são documentações que vão direcionar os princípios da educação brasileira, para, por fim, analisarmos a BNCC (2017), que estabelece o modelo educacional baseado em competências e habilidades e determina as direcionadas às Humanidade e, por conseguinte, ao EH no contexto atual.

#### 4.2. UNIDADES DE CONTEXTO E SIGNIFICAÇÃO - LDB

A LDB (1996) atribui a educação como o processo formativo que se desenvolve desde a vida familiar até às instituições educacionais embasada na solidariedade e na liberdade, a fim de propor o desenvolvimento para o exercício pleno da cidadania e a qualificação para o mundo do trabalho. Vejamos as categorias presentes nesse documento a partir de suas unidades de contexto.

**TABELA 7: ANÁLISE DAS UNIDADES DE CONTEXTO PARA AS TEMÁTICAS ENCONTRADAS NA LDB**

<b>TEMÁTICAS ENCONTRADAS NA LDB</b>	<b>UNIDADES DE CONTEXTO</b>
<b>Cidadania</b>	Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por

	<p>finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da <u>cidadania</u> e sua qualificação para o trabalho.</p> <p>Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da <u>cidadania</u> e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.</p>
<b>Consciência</b>	-----
<b>Consciência histórica</b>	-----
<b>Criticidade</b>	-----
<b>Democracia</b>	-----
<b>Desenvolvimento econômico</b>	-----
<b>Desenvolvimento social</b>	-----
<b>Direitos e deveres</b>	<p>Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: [...] I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, <u>aos direitos e deveres</u> dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;</p>
<b>Participação política</b>	-----
<b>Participação social</b>	-----
<b>Pensamento crítico</b>	-----
<b>Trabalho</b>	<p>Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no <u>trabalho</u>, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.</p> <p>Art. 1º. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.</p>

	Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o <u>trabalho</u> .
	Art. 3º. [...] XI - vinculação entre a educação escolar, o <u>trabalho</u> e as práticas sociais.
	Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no <u>trabalho</u> e em estudos posteriores.
	Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: [...]III - <u>orientação para o trabalho</u> ;

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2021.

É possível ressaltar, a partir das unidades de contexto, uma aproximação maior com as unidades de significação (1) Educação e democracia (ED) e (3) Sujeito e sociedade (SS), o que se desdobra em uma proposta de cidadania plena, integral, que perpassa a formação social e coletiva, uma proposta de educação pautada na formação integral dos estudantes, na consciência crítica perante a vida.

Aparecendo apenas uma vez, a categoria de “direitos e deveres” apresenta-se de forma superficial, não há especificação desses direitos enquanto políticos e/ou sociais, civis ou jurídicos. Porém, vincula-se essa temática à ordem democrática. A criticidade é abordada de forma muito tímida, ainda que colocada como um princípio da formação humana e ética.

Uma passagem do texto legislativo que chama a atenção é referente ao uso da categoria “pensamento crítico”.

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: [...] III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. [...] (BRASIL, 1996, p. 24)

Como podemos observar no trecho citado acima, atribui-se a educação o potencial de formação do pensamento crítico, contudo, delegando esse como uma finalidade a ser alcançada no Ensino Médio. Claro que sim, o Ensino Médio tem por finalidade não só desenvolver e potencializar o pensamento crítico, assim como continuar todo o processo de educação para cidadania, no entanto, é importante lembrar o nome da etapa de ensino analisada nessa

pesquisa – Ensino Fundamental – e retomarmos que essa é a etapa da educação de maior duração e que tem por premissa basilar toda a formação humana escolar, que será finalizada no Ensino Médio.

Não se pode atribuir a Educação Fundamental apenas uma perspectiva enquanto uma etapa mediana, que não prepara o aluno para outras faculdades a não ser a capacidade de letramento matemático e capacitação da leitura e escrita. Não é justo nem com o Ensino Médio, atribui a essa etapa como a única significativa e diretiva, decisiva, sobre o futuro e formação dos alunos, tanto quanto é negligenciar a importância não só do Ensino Fundamental, mas a Educação Básica como um processo de formação integral, construído paulatinamente.

Doravante, com as ressalvas feitas, é possível evidenciar que, analisando as circunstâncias sociais e os conjuntos textuais da produção do documento, ela sanciona uma educação democrática, ao frisar a convivência humana, à prática social, a solidariedade e a liberdade como premissas atreladas à educação. Lembrando que o período de sua sanção foi 1996, tão próxima da redemocratização brasileira (1985). Outro dado relevante a questionar frente à sua conjuntura de pós autoritarismo e a não abordagem, em nenhuma passagem, sobre à “participação política” e à “participação social” e à “democracia”.

Nas entrelinhas, é possível interpretar que o Brasil, em seu momento de redemocratização e inserção no mercado neoliberal, buscava propor uma educação que fomentasse e alicerçasse a democracia, mas ainda sem muito objetivos definidos sobre a participação social e política de seus cidadãos em formação.

É possível perceber um alinhamento com o que Nussbaum (2015) chamou de Modelo de Desenvolvimento Humano, em virtude da formação integral, que prepara para a vida social, o convívio e tomadas de decisões coletivas, tanto quanto para o mundo do trabalho. Perceba que o destaque aqui não é para o mercado, mas sim para o mundo do trabalho. O trabalho é adjacente ao ser humano, a sua evolução e as transformações do meio para adquirir meios de sobrevivência e conforto, portanto, é uma necessidade humana, também.

Quanto ao que concerne à História, ou seu ensino, nada foi detalhado, cabendo apenas as interpretações de sua função social/educacional a partir das entrelinhas das determinações legais gerais incumbidas à educação.

#### 4.3. UNIDADES DE CONTEXTO E SIGNIFICAÇÃO - PCN

Segundo a Secretaria de Educação Fundamental, as propostas dos PCN (1998, p. 9) têm “a intenção de provocar debates a respeito da função da escola e reflexões sobre o que, quando,

como e para que ensinar e aprender, que envolvam não apenas as escolas, mas também pais, governo e sociedade”, premissa que deve nortear o trabalho das diferentes áreas de conhecimento, disciplinas, do Ensino Fundamental.

A documentação, disposta em 14 Volumes<sup>10</sup>, se compartimenta em reflexões e orientações gerais (Volume 1) sobre a conjuntura mundial e nacional, no que tange ao fortalecimento da Educação Básica, assim como concepções gerais sobre todos os outros assuntos retomados, de forma aprofundada, nos outros volumes.

Sendo assim, no Volume 6, destinado à caracterização da área de História, evidencia a inserção da História no currículo escolar brasileiro com a finalidade de legitimar a nação, vindo, em desenrol, apontar a importância da História para a formação do cidadão político e da intelectualidade do estudante, culminando na concepção de que a História tem a função de ensinar o estudante a refletir historicamente, ou seja,

[...] o papel da História em difundir e consolidar identidades no tempo, sejam étnicas, culturais, religiosas, de classes e grupos, de Estado ou Nação. Nele, fundamentalmente, têm sido recriadas as relações professor, aluno, conhecimento histórico e realidade social, em benefício do fortalecimento do papel da História na formação social e intelectual de indivíduos para que, de modo consciente e reflexivo, desenvolvam a compreensão de si mesmos, dos outros, da sua inserção em uma sociedade histórica e da responsabilidade de todos atuarem na construção de sociedades mais igualitárias e democráticas. (BRASIL, 1998, p. 29)

A tabela 8 apresenta as unidades de registro em seus contextos, possibilitando análises das unidades de significações, assim como algumas percepções, das mais explícitas as mais sutis, sobre o delinear da educação brasileira no processo de redemocratização, que por sua vez ecoa nas documentações oficiais mais recentes.

<b>TABELA 8: ANÁLISE DAS UNIDADES DE CONTEXTO PARA AS TEMÁTICAS ENCONTRADAS NOS PCNs</b>	
<b>TEMÁTICAS ENCONTRADAS NOS PCNs</b>	<b>UNIDADES DE CONTEXTO</b>
<b>Cidadania</b>	[...] Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente

<sup>10</sup> Volume 01 - Introdução aos PCNs; Volume 02 - Língua Portuguesa; Volume 03 – Matemática; Volume 04 - Ciências Naturais; Volume 05 – Geografia; Volume 06 – História; Volume 07 – Arte; Volume 08 - Educação Física; Volume 09 - Língua Estrangeira; Volume 10.1 - Temas Transversais – Apresentação; Volume 10.2 - Temas Transversais - Pluralidade Cultural; Volume 10.3 - Temas Transversais - Meio Ambiente; Volume 10.4 - Temas Transversais – Saúde; Volume 10.5 - Temas Transversais - Orientação Sexual.

	<p>elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da <u>cidadania</u>. (p. 5 – Vol. 1)</p>
	<p>Uma análise da conjuntura mundial e brasileira revela a necessidade de construção de uma educação básica voltada para a <u>cidadania</u>. [...] (p. 9 – Vol. 1)</p>
	<p>Os Parâmetros Curriculares Nacionais nascem da necessidade de se construir uma referência curricular nacional para o ensino fundamental que possa ser discutida e traduzida em propostas regionais nos diferentes estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula. E que possam garantir a todo aluno de qualquer região do país, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, que frequentam cursos nos períodos diurno ou noturno, que sejam portadores de necessidades especiais, o direito de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua <u>cidadania</u>. (p. 9 – Vol. 1)</p>
	<p>Em linhas gerais, os Parâmetros Curriculares Nacionais se caracterizam por: [...] explicitar a necessidade de que as crianças e os jovens deste país desenvolvam suas diferentes capacidades, enfatizando que a apropriação dos conhecimentos socialmente elaborados é base para a construção da <u>cidadania</u> e da sua identidade, e que todos são capazes de aprender e mostrar que a escola deve proporcionar ambientes de construção dos seus conhecimentos e de desenvolvimento de suas inteligências, com suas múltiplas competências; (p. 10-11 – Vol. 1)</p>
	<p>É cada vez mais forte o reconhecimento de que a diversidade étnica, regional e cultural continuam a exercer um papel crucial e de que é no âmbito do Estado/Nação que a <u>cidadania</u> pode ser exercida. (p. 16 – Vol. 1)</p>
	<p>A escola deve assumir-se como um espaço de vivência e de discussão dos referenciais éticos, não uma instância normativa e normatizadora, mas um local social privilegiado de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de <u>cidadania</u>, promovendo discussões sobre a dignidade do ser humano, igualdade de</p>

	<p>direitos, recusa categórica de formas de discriminação, importância da solidariedade e observância das leis. (p. 16 – Vol. 1)</p>
	<p>Estabelecendo-se um paralelo entre a análise da conjuntura mundial, apresentada no item precedente e a conjuntura brasileira podemos dizer, em linhas gerais, que: [...] o exercício da <u>cidadania</u>, que pressupõe a participação política de todos na definição de rumos que serão assumidos pela nação e que se expressa não apenas na escolha de representantes políticos e governantes, mas também na participação em movimentos sociais, no envolvimento com temas e questões da nação e em todos os níveis da vida cotidiana, é prática pouco desenvolvida entre nós; (p. 20-21 – Vol. 1)</p>
	<p>Diante dessa conjuntura, há uma expectativa na sociedade brasileira para que a educação se posicione na linha de frente da luta contra as exclusões, contribuindo para a promoção e integração de todos os brasileiros, voltando-se à construção da <u>cidadania</u>, não como meta a ser atingida num futuro distante, mas como prática efetiva. (p. 21 – Vol. 1)</p>
	<p>A exclusão da escola, particularmente na faixa de 7 a 14 anos, é uma forma perversa e irremediável de exclusão social, por negar o direito elementar de <u>cidadania</u> e por reproduzir, desse modo, o círculo da pobreza e da marginalidade, alienando qualquer perspectiva de futuro para crianças e jovens, vítimas desse processo. (p.38 – Vol. 1)</p>
	<p>A abrangência nacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais visa criar condições nas escolas para que se discutam formas de garantir, a toda criança ou jovem brasileiro, o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da <u>cidadania</u> para deles poder usufruir; (p. 49 – Vol. 1)</p>
	<p>O conjunto das proposições, expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, tem como objetivo estabelecer referenciais a partir dos quais a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da <u>cidadania</u>. (p. 50 – Vol. 1)</p>
	<p>Assim, é importante que haja parâmetros a partir dos quais o sistema educacional do país esteja organizado, a fim de garantir que, para além das diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que</p>

	<p>atravessam uma sociedade múltipla e complexa, estejam também garantidos os princípios democráticos que definem a <u>cidadania</u>. (p. 50 – Vol. 1)</p>
	<p>Tais objetivos indicam capacidades relativas aos aspectos cognitivo, afetivo, físico, ético, estético, de atuação e de inserção social, de forma a expressar a formação básica necessária para o exercício da <u>cidadania</u> e nortear a seleção de conteúdos. (p. 52 – Vol. 1)</p>
	<p>Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de: [...] compreender a <u>cidadania</u> como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; (p. 55 – Vol. 1)</p>
	<p>Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de: [...] desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da <u>cidadania</u>; (p. 55 – Vol. 1)</p>
	<p>As áreas de conhecimento abordadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais são Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Educação Física, Arte e Língua Estrangeira, e encontram-se sintetizadas a seguir. Em todas, buscou-se evidenciar a dimensão social que a aprendizagem cumpre no percurso de construção da <u>cidadania</u>, elegendo, dessa forma, conteúdos que tenham relevância social e que sejam potencialmente significativos para o desenvolvimento de capacidades. (p. 58 – Vol. 1)</p>
	<p>O conjunto de documentos de temas transversais discute a necessidade de a escola considerar valores gerais e unificadores que definam seu posicionamento em relação à dignidade da pessoa, à igualdade de direitos, à participação e à corresponsabilidade de trabalhar pela efetivação do direito de todos à <u>cidadania</u>. (p. 65 – Vol. 1)</p>

	<p>Portanto, a formação do aluno para o exercício da <u>cidadania</u> compreende a motivação e a capacitação para o autocuidado, assim como a compreensão da saúde como direito e responsabilidade pessoal e social. (p. 67 – Vol. 1)</p>
	<p>Nesse sentido, a escola deve ser local da aprendizagem de que as regras do espaço público democrático garantem a igualdade, do ponto de vista da cidadania, e ao mesmo tempo a diversidade, como direito. O trabalho com a Pluralidade Cultural se dá, assim, a cada instante, propiciando que a escola coopere na formação e consolidação de uma cultura da paz, baseada na tolerância, no respeito aos direitos humanos universais e da <u>cidadania</u> compartilhada por todos os brasileiros. [...] (p. 69 – Vol. 1)</p>
	<p>Todas as capacidades mencionadas estão na raiz da capacidade de inserção social, que supõe que o aluno se perceba como parte de uma comunidade, de uma classe, de um ou vários grupos sociais e se comprometa, pessoalmente, com questões que considere relevantes para a vida pessoal e coletiva. Sendo essa capacidade nuclear ao exercício da <u>cidadania</u>, seu desenvolvimento é necessário para que se possa superar o individualismo e atuar, no cotidiano ou na vida política, levando em conta a dimensão coletiva. (p. 74 – Vol. 1)</p>
	<p>É fundamental organizar a escola como um espaço vivo, onde a <u>cidadania</u> possa ser exercida a cada momento e, desse modo, seja aprendida, fazendo com que os jovens se apropriem do espaço escolar e reforcem os laços de identificação com a escola. (p. 89 – Vol. 1)</p>
	<p>[...] O que se propõe aqui é uma reflexão sobre a tarefa de levar em conta alguns aspectos relacionados à vivência desses alunos, que são jovens e que vivenciam um momento importante do ponto de vista da construção de suas identidades e de elaboração de projetos de inserção na sociedade. A escola não pode ignorar as singularidades dessa fase, sob risco de perder sua função de mediar o processo de construção de <u>cidadania</u> de seus alunos. (p.102 – Vol. 1)</p>
	<p>Tanto a mobilização em torno dos grêmios como a participação nas instâncias de gestão escolar significam a própria vivência da <u>cidadania</u> e</p>

	<p>dos direitos. A escola pode colaborar e deve incentivar essas participações, porém sem exercer tutela. [...] (p.129 – Vol. 1)</p>
	<p>As demandas atuais exigem que a escola ofereça aos alunos sólida formação cultural e competência técnica, favorecendo o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes que permitam a adaptação e a permanência no mercado de trabalho, como também a formação de cidadãos críticos e reflexivos, que possam exercer sua <u>cidadania</u> ajudando na construção de uma sociedade mais justa, fazendo surgir uma nova consciência individual e coletiva, que tenha a cooperação, a solidariedade, a tolerância e a igualdade como pilares. (p. 138 – Vol. 1)</p>
	<p>[...] A escola faz parte do mundo e para cumprir sua função de contribuir para a formação de indivíduos que possam exercer plenamente sua <u>cidadania</u>, participando dos processos de transformação e construção da realidade, deve estar aberta e incorporar novos hábitos, comportamentos, percepções e demandas. (p. 138 – Vol. 1)</p>
	<p>[A história] tornou-se uma disciplina significativa na formação de uma <u>cidadania</u> para a paz. (p. 23 – Vol. 6)</p>
	<p>A seu modo, o ensino de História pode favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere. Essa intencionalidade não é, contudo, esclarecedora nela mesma. É necessário que a escola e seus educadores definam e explicitem para si e junto com as gerações brasileiras atuais o significado de <u>cidadania</u> e reflitam sobre suas dimensões históricas. (p. 36 – Vol. 6)</p>
	<p>A ideia de <u>cidadania</u> foi inicialmente construída em uma época e em uma sociedade, mas foi reconstruída por outras épocas e culturas. A <u>cidadania</u> não é compreendida de modo semelhante por todos os indivíduos e grupos hoje no Brasil, como não era em outras épocas. (p. 36 – Vol. 6)</p>
	<p>Para se formar cidadãos conscientes e críticos da realidade em que estão inseridos, é necessário fazer escolhas pedagógicas pelas quais o</p>

	<p>estudante possa conhecer as problemáticas e os anseios individuais, de classes e de grupos local, regional, nacional e internacional que projetam a <u>cidadania</u> como prática e ideal; distinguir as diferenças do significado de <u>cidadania</u> para vários povos; e conhecer conceituações históricas delineadas por estudiosos do tema em diferentes épocas. (p. 36-37 – Vol.6)</p>
	<p>Do ponto de vista da historiografia e do ensino de História, a questão da <u>cidadania</u> tem sido debatida como um problema fundamental das sociedades deste final de milênio. (p. 37 – Vol. 6)</p>
	<p>[...] Assim, a questão da <u>cidadania</u> envolve hoje novos temas e problemas tais como, dentre outros: o desemprego; a segregação étnica e religiosa; o reconhecimento da especificidade cultural indígena; os novos movimentos sociais; o desrespeito pela vida e pela saúde; a preservação do patrimônio histórico-cultural; a preservação do meio ambiente; a ausência de ética nos meios de comunicação de massa; o crescimento da violência e da criminalidade. (p. 37 – Vol. 6)</p>
	<p>As questões envolvendo a <u>cidadania</u> só podem ser entendidas em dimensão histórica. (p. 37 – Vol. 6)</p>
	<p>[...] tanto a exclusão como a luta em prol de direitos e igualdades marcam a questão da <u>cidadania</u> no Brasil. (p. 37 – Vol. 6)</p>
	<p>[...] os alunos deverão ser capazes de: [...]valorizar o direito de <u>cidadania</u> dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades. (p. 43 – Vol. 6)</p>
	<p>Espera-se que ao final do quarto ciclo os alunos sejam capazes de: utilizar conceitos para explicar relações sociais, econômicas e políticas de realidades históricas singulares, com destaque para a questão da <u>cidadania</u>. (p. 66 – Vol. 6)</p>
	<p>Para o quarto ciclo está sendo proposto o eixo temático História das representações e das relações de poder, que se desdobra nos dois subtemas: Nações, povos, lutas, guerras e revoluções e <u>Cidadania</u> e cultura no mundo contemporâneo. (p. 67 – Vol. 6)</p>

	<p>Problemáticas pertinentes à cultura contemporânea: [...] Diferenças, semelhanças, transformações e permanências no conceito de <u>cidadania</u>, procurando sintetizar os estudos realizados [...]. (p. 73 – 74 – Vol. 6)</p>
	<p>Reconhecer algumas diferenças, semelhanças, transformações e permanências entre ideias e práticas envolvidas na questão da <u>cidadania</u>, construídas e vividas no presente e no passado. (p. 75 – Vol. 6)</p>
	<p>Este critério pretende avaliar se o aluno identifica distintas conceituações históricas para a <u>cidadania</u>, discernindo suas características, seus contextos, suas mudanças, suas permanências, suas continuidades e suas discontinuidades no tempo. (p. 75 – Vol. 6)</p>
<p><b>Consciência</b></p>	<p>A sociedade, de modo geral, está constantemente se beneficiando dos progressos da tecnologia, sem, muitas vezes, ter <u>consciência</u> disso. [...] (p. 135 – Vol. 1)</p>
	<p>[...] mudanças nos processos de comunicação e produção de conhecimentos geram transformações na <u>consciência</u> individual, na percepção de mundo, nos valores e nas formas de atuação social. (p. 136 – Vol. 1)</p>
	<p>As demandas atuais exigem que a escola ofereça aos alunos sólida formação cultural e competência técnica, favorecendo o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes que permitam a adaptação e a permanência no mercado de trabalho, como também a formação de cidadãos críticos e reflexivos, que possam exercer sua cidadania ajudando na construção de uma sociedade mais justa, fazendo surgir uma nova <u>consciência</u> individual e coletiva, que tenha a cooperação, a solidariedade, a tolerância e a igualdade como pilares. (p. 138 – Vol. 1)</p>
	<p>Por essa razão, é fundamental que aprendam a reconhecer costumes, valores e crenças em suas atitudes e hábitos cotidianos e nas organizações da sociedade; a identificar os comportamentos, as visões de mundo, as formas de trabalho, as formas de comunicação, as técnicas e as tecnologias em épocas datadas; e a reconhecer que os sentidos e significados para os acontecimentos históricos e cotidianos estão relacionados com a formação social e intelectual dos indivíduos e com</p>

	<p>as possibilidades e os limites construídos na <u>consciência</u> de grupos e de classes. (p. 77 – Vol. 6)</p> <p>[...]. É por meio da observação das materialidades e da interpretação dos discursos do seu e de outros tempos que o aluno aprende a ampliar sua visão de mundo, tomando <u>consciência</u> que se insere em uma época específica. Em um estudo do meio, o ensino de História alcança a vida e o aluno transporta o conhecimento adquirido para fora da situação escolar, propondo soluções para problemas de diferentes naturezas com que se defronta na realidade. (p. 94 – Vol. 6)</p>
<b>Consciência histórica</b>	-----
<b>Criticidade</b>	-----
<b>Democracia</b>	<p>[...] deve ser evitada a abordagem simplista de encarar a educação escolar como o fator preponderante para as transformações sociais, mesmo reconhecendo-se sua importância na construção da <u>democracia</u>. (p. 42 – Vol. 1)</p> <p>Nesse sentido, os alunos deverão ser capazes de: [...] valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da <u>democracia</u>, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades. (p. 42 – 43 – Vol. 6)</p>
<b>Desenvolvimento econômico</b>	-----
<b>Desenvolvimento social</b>	<p>Estabelecendo-se um paralelo entre a análise da conjuntura mundial, apresentada no item precedente e a conjuntura brasileira podemos dizer, em linhas gerais, que: [...] ao lado de um progresso material “milagroso”, a injusta distribuição de renda aprofundou a estratificação social, fazendo com que parte considerável da população não tenha condições de fazer valer seus direitos e seus interesses fundamentais, tornando mais agudo o descompasso entre progresso econômico e <u>desenvolvimento social</u>. (p. 19-20 – Vol. 1)</p>
<b>Direitos e deveres</b>	<p>[...] A escola, ao tomar para si o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade, buscará eleger, como objeto de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as</p>

	<p>questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são as consideradas essenciais para que os alunos possam exercer seus <u>direitos e deveres</u>. (p 43-44 – Vol. 1)</p>
	<p>Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de: compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de <u>direitos e deveres</u> políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; (p. 55 – Vol. 1)</p>
<p><b>Participação social</b></p>	<p>Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de: • compreender a cidadania como <u>participação social</u> e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; (p. 55 – Vol. 1)</p>
	<p>[...] Alunos que se acreditam incapazes, ou pouco capazes, desenvolvem mais facilmente posturas de submissão, restringem seu olhar ao horizonte já conhecido e não encontram possibilidades de desenvolvimento de suas capacidades, vendo restringidas suas possibilidades de <u>participação social</u>. Essa é talvez, uma das maiores violências cometidas pela escola. (p. 127 – Vol. 6)</p>
	<p>A seu modo, o ensino de História pode favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de <u>participação social</u>, política e atitudes críticas diante da realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere. [...] (p. 36 – Vol. 6)</p>
<p><b>Pensamento crítico</b></p>	<p>Nesta época, além da constatação da importância do ensino de História na formação do cidadão político, ele passou a ser considerado também fundamental para a formação intelectual do estudante. Incorporou objetivos para promover o seu <u>pensamento crítico</u>. (p. 24 – Vol. 6)</p>

<b>Trabalho</b>	<p>Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no <u>mundo do trabalho</u>. (p. 5 – Vol. 1)</p>
	<p>Estabelecendo-se um paralelo entre a análise da conjuntura mundial, apresentada no item precedente e a conjuntura brasileira podemos dizer, em linhas gerais, que: [...] o aumento do desemprego e as mudanças no <u>mundo do trabalho</u> é outro aspecto que aflige a sociedade brasileira que demonstra preocupação com o grande contingente de jovens que, mesmo com alguma escolarização, estão mal preparados para compreender o mundo em que vivem e nele atuar de maneira crítica, responsável e transformadora, e, especialmente, para serem absorvidos por um <u>mercado de trabalho</u> instável, impreciso e cada vez mais exigente. (p. 21 – Vol. 1)</p>
	<p>[...] a sociedade brasileira valoriza a educação como registro fundamental de integração social e inserção no <u>mundo do trabalho</u> [...]. (p. 31 - Vol. 1)</p>
	<p>[...] Em resumo, busca-se um ensino de qualidade capaz de formar cidadãos que interfiram criticamente na realidade para transformá-la e não apenas para que se integrem ao <u>mercado de trabalho</u>. (p. 45 – Vol. 1)</p>
	<p>A finalidade deste tema é indicar como a educação escolar poderá contribuir para que os alunos aprendam conteúdos significativos e desenvolvam as capacidades necessárias para atuar como cidadãos, nas relações de <u>trabalho</u> e consumo. (p. 68 – Vol. 1)</p>
	<p>Os dilemas, incertezas e transformações do <u>mundo do trabalho</u>, a desigualdade de acesso a bens e serviços e o consumismo fazem parte do cotidiano escolar. De forma implícita ou explícita, as práticas escolares são permeadas por concepções, posicionamentos e valores sobre o <u>trabalho</u> e o consumo. Todos trazem imagens já construídas de valorização de profissões e tipos de <u>trabalho</u>, assim como sua tradução na posse ou não de objetos, de “marcas” com alto valor simbólico. São questões que permeiam a dinâmica escolar, interferindo diretamente no ensino e na aprendizagem dos alunos. (p. 68 – Vol. 1)</p>

Crianças e adolescentes vivem a expectativa sobre a futura — ou a presente — inserção no mundo do trabalho, assim como os dilemas frente aos apelos para o consumo de produtos valorizados por seu grupo etário. Se não são todos os que já participam de alguma forma do mercado de trabalho ou têm um lugar no trabalho doméstico, todos refletem, em sua atuação escolar, a situação de trabalho e emprego das famílias, a luta cotidiana para conquistar o direito de usufruir de bens e serviços produzidos socialmente. (p. 68 – Vol. 1)

A entrada precoce no mercado de trabalho é uma das características da vivência juvenil no Brasil: em 1995, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD), 56,6% dos jovens entre 15 e 19 anos faziam parte da População Economicamente Ativa (PEA). E para milhares de crianças e adolescentes a realidade do mercado de trabalho, bem como da responsabilidade pelas tarefas domésticas, vem se colocando antes mesmo dos 14 anos de idade, impedindo o acesso à escolarização e aos demais direitos reconhecidos à infância. [...] (p. 115 – Vol. 1)

Mas o trabalho não tem o mesmo significado para todos os adolescentes e jovens. Para grande parte daqueles que se encontram fora dos limites mais estreitos da pobreza, a ética do trabalho — o trabalho como fonte de dignidade — vem sendo substituída por uma ética do consumo. Ainda que trabalhem, o trabalho ocupa papel secundário na construção das identidades desses adolescentes e jovens: eles se veem como jovens que trabalham (ou jovens que trabalham às vezes) e não como trabalhadores jovens. Se tradicionalmente o trabalho era considerado como oposição à vivência juvenil, para muitos adolescentes e jovens, o trabalho é parte dessa mesma vivência, pois passa a ser condição para o acesso ao consumo ligado ao lazer, espaço fundamental de vivência juvenil. (p. 115-116 – Vol. 1)

Estudos realizados em diferentes regiões do país mostram que o trabalho vem assumindo novos significados para muitos jovens. Aponta-se que, hoje, uma das características da vivência de grande parte dos jovens dos setores populares é a intermitência: alternam continuamente situações de

inatividade, com outras de dupla atividade (escola e trabalho) ou atividade única (escola ou trabalho). De um lado, os empregos oferecidos aos adolescentes e jovens caracterizam-se pela crescente precariedade: muito pouco qualificados e muito pouco remunerados. Mas alia-se a essa precariedade do trabalho uma relação instrumental por parte dos adolescentes e jovens, pois, nesse caso, os empregos são encarados como temporários por eles mesmos e não como um passo rumo a um objetivo profissional pretendido. (p. 116 – Vol. 1)

Para esses adolescentes e jovens, o trabalho, apesar de colocá-los numa situação de exploração, aparece como o passaporte para a liberdade, no qual o salário representa uma ampliação de sua autonomia, pois permite tomar decisões sobre a própria vida. É o salário que permite o acesso ao consumo dos bens culturais que os identificam como jovens, é o trabalho que permite o acesso ao lazer. Muitas vezes, o trabalho também é buscado como ampliação da sociabilidade: sair de casa, sair do bairro em que mora, ir ao trabalho representa a possibilidade de novos colegas, novas amizades, novas experiências de solidariedade. Nesse caso, o trabalho vincula-se menos a uma estratégia de construção de uma trajetória profissional e mais a uma estratégia de fruição imediata da vivência juvenil, ele é sempre avaliado frente aos resultados imediatos. O trabalho aparece como uma necessidade premente, mas com um significado diferente de outrora. Os adolescentes e jovens se sentem distantes das questões do mundo do trabalho; não conseguem e nem se sentem motivados a vislumbrar um projeto de inserção profissional. (p. 116 – Vol. 1)

[...] Se houve momentos em que o diploma garantia uma melhor posição no mercado de trabalho, hoje ele significa apenas a possibilidade de participar da competição, e os jovens sabem disso. (p.122 – Vol. 1)

Ao mesmo tempo, para a maioria dos adolescentes e jovens, o conhecimento escolar — salvo as habilidades de expressão oral, leitura, escrita e cálculo — em si parece sem função: nem prepara para o mercado de trabalho, nem auxilia a compreender o mundo. O saber difundido na escola, em geral, é visto como um amontoado de conteúdos, com pouca

	<p>relação com a realidade em que vivem, não despertando interesse, nem oferecendo referências culturais. Uma vez que o conhecimento escolar não ajuda a compreender o mundo, o sentido do estudo encontra-se apenas na continuidade dos estudos, tendo em vista a obtenção do diploma (que nem sempre é alcançada). [...] (p.124 – Vol. 1)</p>
	<p>As demandas atuais exigem que a escola ofereça aos alunos sólida formação cultural e competência técnica, favorecendo o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes que permitam a adaptação e a permanência no <u>mercado de trabalho</u>, como também a formação de cidadãos críticos e reflexivos, que possam exercer sua cidadania ajudando na construção de uma sociedade mais justa [...]. (p. 138 – Vol. 1)</p>

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2021.

O início dos trechos destaca uma preocupação da educação vinculada à cidadania enquanto direito, sem discriminação, privilégios ou exclusão, uma cidadania que se aproxima da multiplicidade de inteligências e das diversidades que compõem os estudantes de nossa nação.

Conforme corrobora as unidades de contextos 7 e 8, da categoria “cidadania”, o Vol. 1 dos PCN descreve a escola como um espaço privilegiado para a formação da cidadania plena, voltada para o potencial humano e suas várias frentes de atuação (política, civil, social, coletiva e individual).

Os Parâmetros Curriculares para a Educação Fundamental também se apoiam na multiculturalidade e na não homogeneidade dos educandos, na pluralidade e sua garantia de respeito. Assim, a educação para a cidadania redigida nos PCN é alinhada ao Modelo de Desenvolvimento Humano, pois, segundo a própria documentação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de: [...] compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; [...] desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania; (BRASIL, 1998, p. 55.)

Assim como atribui a responsabilidade da formação para cidadania a todas as disciplinas contempladas no EFAF. A documentação enfatiza a importância da tolerância, da diversidade

e do papel da escola no contexto democrático, o que alinha a proposta dos parâmetros a uma educação em prol da democracia.

Os apontamentos levantados ao longo do texto do Volume I aproxima-se muito das abordagens de Nussbaum (2015) frente à desconstrução do narcisismo, do individualismo, assim como as de Laval (2021) ao propor um espaço escolar não competitivo, mas colaborativo.

A documentação direcionada para o Ensino de História (EH) aponta-a como significativa para o exercício da cidadania e da paz, destacando que:

A seu modo, o ensino de História pode favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere [...] (BRASIL, 1998, p. 36 – Vol. 6)

Há também um destaque para a importância da conscientização histórica, do estudante, frente ao próprio contexto de cidadania, destacada na documentação analisada, conforme unidades de registro finais da categoria. O texto ressalta a importância de uma consciência crítica individual e coletiva, instigada pela educação e tece uma sutil crítica referente à relação a desigualdade, o progresso econômico e o desenvolvimento social e o acesso à educação.

Posto isso, ainda que o documento não nomeie de consciência histórica, ele atribui uma significação ao passado, assim como à relação passado e presente, bem como uma imbricação entre consciência, criticidade e análise do presente, possibilitando assim inferir que essa tomada de consciência crítica se dá por meio da consciência histórica, que por sua vez possibilita uma alteração da perspectiva de presente contínuo, como abordado por Cerri (2011).

Os PCN destacam o papel da educação na formação social bem como sua tomada de consciência, frisando a importância do EH para favorecer a formação crítica e impulsionar a participação política e social.

O documento expressa sua preocupação com a inserção do educando no mundo do trabalho, assim como a relação de inclusão e exclusão da educação (o nível alcançado) e o mercado de trabalho. Aparentemente os PCN criticam a educação meramente tecnicista, mostrando que ela não é capaz e capacitar o aluno para a concorrência do mercado de trabalho, assim como pode deixá-lo à deriva no mundo do trabalho, pontuando que a educação deve não só integrar o jovem ao mercado de trabalho, mas possibilitá-lo na transformação da realidade no qual se encontra inserido.

Em contraponto, traz a relação trabalho e ascendência social e material, já aborda como o consumismo, ainda nos anos de 1998, antes de todo avanço digital e global, já era um ponto de vista frente ao trabalho e a educação.

No entanto, assim como se aproxima, em vários aspectos, às unidades de significação (1) ED e (3) SS, ao promover uma educação que valoriza a diversidade, que é motriz da cidadania e da democracia, também se aproxima da unidade de significação (2) Mercado de Trabalho (MT), pois ao abordar a questão do trabalho, já o retira da exclusividade do campo de mundo do trabalho, inerente à vida humana, abordando-o, também, enquanto formação e manutenção do mercado de trabalho, uma visão liberal e monetizada dessa capacidade humana.

Em síntese, aparenta o começo de uma crise de identidade da educação brasileira, como se as forças que constituem o campo da discussão e regulamentação dela começasse a disputar, sutilmente, as prioridades, ou determinações educacionais a serem eleitas.

#### 4.4. UNIDADES DE CONTEXTO E SIGNIFICAÇÃO - DCN

Em diálogo com as leis e com os parâmetros que disciplinam a educação, as Diretrizes para Educação Básica (DCN), 2013, colocam a educação, no sentido da formação escolar, como fundamento do projeto de nação e indispensável para o pleno exercício de cidadania, ressalta a sua importância frente ao acesso aos direitos políticos, sociais, econômicos e civis, bem como a sua importância para o desenvolvimento humano frente às diferenças.

Esse documento ressalta que durante grande parte da história da educação brasileira o Ensino Fundamental foi o único grau de ensino no qual a maioria da população teve acesso, e defende que:

A educação escolar, comprometida com a igualdade de acesso ao conhecimento a todos e especialmente empenhada em garantir esse acesso aos grupos da população em desvantagem na sociedade, será uma educação com qualidade social e contribuirá para dirimir as desigualdades historicamente produzidas [...] (BRASIL, 2013, p. 107)

Em seu texto, tanto os Pareceres quanto as Resoluções, as temáticas mais recorrentes foram “cidadania” e “trabalho”, seguida por “direito e deveres”. Observe na tabela 9.

<b>TABELA 9: ANÁLISE DAS UNIDADES DE CONTEXTO PARA AS TEMÁTICAS ENCONTRADAS NAS DCN</b>	
<b>TEMÁTICAS ENCONTRADAS NAS DCN</b>	<b>UNIDADES DE CONTEXTO</b>
<b>Cidadania</b>	A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica pressupõe clareza em relação ao seu papel de

indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com os objetivos constitucionais de projeto de Nação, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que implica igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade. (p. 16)

Os fundamentos que orientam a Nação brasileira estão definidos constitucionalmente no artigo 1º da Constituição Federal, que trata dos princípios fundamentais da cidadania e da dignidade da pessoa humana, do pluralismo político, dos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa. [...] (p. 16)

A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. [...] (p. 17)

[...] uma reflexão sobre o conceito de cidadania, a forma como a ideia de cidadania foi tratada no Brasil e, em muitos casos, ainda o é. [...] (p. 18)

[...] É comum ouvir ou ler algo que sugere uma noção de cidadania como “acesso dos indivíduos aos bens e serviços de uma sociedade moderna” [...]. (p. 18)

[...] a cidadania agora compreendida como a participação ativa dos indivíduos nas decisões pertinentes à sua vida cotidiana. [...] (p. 18)

Em um contexto marcado pelo desenvolvimento de formas de exclusão cada vez mais sutis e humilhantes, a cidadania aparece hoje como uma promessa de sociabilidade, em que a escola precisa ampliar parte de suas funções, solicitando de seus agentes a função de mantenedores da paz nas relações sociais, diante das formas cada vez mais amplas e destrutivas de violência. [...] (p. 19)

[...] A que trabalho e a que cidadania se refere? Em outras palavras, que sociedade florescerá? Por isso mesmo, a educação brasileira deve assumir o desafio de propor uma escola emancipadora e libertadora. (p. 19)

[...] o conjunto da Educação Básica deve se constituir em um processo orgânico, sequencial e articulado, que assegure à criança, ao adolescente, ao jovem e ao adulto de qualquer condição e região do País

	<p>a formação comum para o pleno exercício da <u>cidadania</u>, oferecendo as condições necessárias para o seu desenvolvimento integral. [...] (p. 20)</p>
	<p>[...] Segundo os autores, essas práticas se constituem em “âmbitos de referência dos currículos” que correspondem: [...] g) às formas diversas de exercício da <u>cidadania</u>; (p. 24)</p>
	<p>[...] e o conhecimento científico, nos tempos atuais, exige da escola o exercício da compreensão, valorização da ciência e da tecnologia desde a infância e ao longo de toda a vida, em busca da ampliação do domínio do conhecimento científico: uma das condições para o exercício da <u>cidadania</u>. [...] (p. 26)</p>
	<p>[...] componentes curriculares são organizados pelos sistemas educativos, em forma de áreas de conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, preservando-se a especificidade dos diferentes campos do conhecimento, por meio dos quais se desenvolvem as habilidades indispensáveis ao exercício da <u>cidadania</u>, em ritmo compatível com as etapas do desenvolvimento integral do cidadão. (p. 32)</p>
	<p>O Ensino Fundamental, de frequência compulsória, é uma conquista resultante da luta pelo direito à educação travada nos países do ocidente ao longo dos dois últimos séculos por diferentes grupos sociais, entre os quais avultam os setores populares. Esse direito está fortemente associado ao exercício da <u>cidadania</u>, uma vez que a educação como processo de desenvolvimento do potencial humano garante o exercício dos direitos civis, políticos e sociais. [...] (p. 104-105)</p>
	<p>Os sistemas de ensino e as escolas adotarão como norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas os seguintes princípios: [...] Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de <u>cidadania</u>, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais [...] (p. 107)</p>
	<p>Os objetivos que a Educação Básica busca alcançar, quais sejam, propiciar o desenvolvimento do educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da <u>cidadania</u>. [...] (p. 108)</p>
	<p>[...] Assim, a história da escola está indissolivelmente ligada ao exercício da <u>cidadania</u>; a ciência que a escola ensina está impregnada</p>

de valores que buscam promover determinadas condutas, atitudes e determinados interesses, como por exemplo, a valorização e preservação do meio ambiente, os cuidados com a saúde, entre outros [...]. (p. 112)

Os conteúdos que compõem a base nacional comum e a parte diversificada têm origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde, nos movimentos sociais, e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos. (p. 114)

Entende-se por base nacional comum, na Educação Básica, os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas e exercício da cidadania; nos movimentos sociais [...]. (p. 31)

[...] A excessiva preocupação com os resultados desses testes sem maior atenção aos processos pelos quais as aprendizagens ocorrem, também termina obscurecendo aspectos altamente valorizados nas propostas da educação escolar que não são mensuráveis, como, por exemplo, a autonomia, a solidariedade, o compromisso político e a cidadania, além do próprio ensino de História e de Geografia e o desenvolvimento das diversas áreas de expressão. [...] (p. 124)

Com base nos elementos contidos no presente Parecer, propõe-se o Projeto de Resolução anexo, contendo Diretrizes destinadas a contribuir para: [...] c) fortalecer a constituição de ambientes educativos na escola propícios à aprendizagem, reafirmando a instituição escolar como espaço do conhecimento, do convívio e da sensibilidade, dimensões imprescindíveis ao exercício da cidadania; (p. 128)

<b>Consciência</b>	-----
<b>Consciência histórica</b>	-----
<b>Criticidade</b>	-----
<b>Democracia</b>	
<b>Desenvolvimento econômico</b>	-----
<b>Desenvolvimento social</b>	-----
<b>Direitos e deveres</b>	Para que se conquiste a inclusão social, a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus <u>direitos e deveres</u> , comprometidos com a transformação social. [...] (p. 152)
	[...] Somente um ser educado terá condição efetiva de participação social, ciente e consciente de seus <u>direitos e deveres</u> civis, sociais, políticos, econômicos e éticos. (p. 17)
	Os conteúdos curriculares da Educação Básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos <u>direitos e deveres</u> dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; (p. 24)
	Desse modo, os valores sociais, bem como os <u>direitos e deveres</u> dos cidadãos, relacionam-se com o bem comum e com a ordem democrática. Estes são conceitos que requerem a atenção da comunidade escolar para efeito de organização curricular, cuja discussão tem como alvo e motivação a temática da construção de identidades sociais e culturais. [...] (p. 24)
	Art. 13 - § 1º O currículo deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos <u>direitos e deveres</u> dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, considerando as condições de

	<p>escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não-formais. (p. 66)</p> <p>[...] Desse ponto de vista, a interdisciplinaridade e o exercício da transversalidade ou do trabalho pedagógico centrado em eixos temáticos, organizados em redes de conhecimento, contribuem para que a escola dê conta de tornar os seus sujeitos conscientes de seus <u>direitos e deveres</u> e da possibilidade de se tornarem aptos a aprender a criar novos direitos, coletivamente. [...] (p. 29)</p> <p>Os sistemas de ensino e as escolas adotarão como norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas os seguintes princípios: [...] Políticos: de reconhecimento dos <u>direitos e deveres</u>, de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais [...] (p. 107)</p>
<b>Participação política</b>	-----
<b>Participação social</b>	[...] Somente um ser educado terá condição efetiva de <u>participação social</u> , ciente e consciente de seus direitos e deveres civis, sociais, políticos, econômicos e éticos. (p. 17)
<b>Pensamento crítico</b>	-----
<b>Trabalho</b>	<p>Durante essa trajetória, os temas considerados pertinentes à matéria objeto deste Parecer passaram a se constituir nas seguintes ideias-força: [...] VII – a articulação da educação escolar com o mundo do <u>trabalho</u> e a prática social; (p. 9)</p> <p>[...] a preparação para o <u>trabalho</u> e as práticas sociais, consiste, portanto, na formulação de princípios para outra lógica de diretriz curricular [...] (p. 11)</p> <p>Os fundamentos que orientam a Nação brasileira estão definidos constitucionalmente no artigo 1º da Constituição Federal, que trata dos princípios fundamentais da cidadania e da dignidade da pessoa humana, do pluralismo político, dos valores sociais do <u>trabalho</u> e da livre iniciativa. [...] (p. 16)</p>

Art. 4º As bases que dão sustentação ao projeto nacional de educação responsabilizam o poder público, a família, a sociedade e a escola pela garantia a todos os estudantes de um ensino ministrado com base nos seguintes princípios: [...] XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (p. 64)

[...] A que trabalho e a que cidadania se refere? Em outras palavras, que sociedade florescerá? [...] (p. 19)

[...] Estas são finalidades de todas as etapas constitutivas da Educação Básica, acrescentando-se os meios para que possa progredir no mundo do trabalho e acessar a Educação Superior. São referências conceituais e legais, bem como desafio para as diferentes instâncias responsáveis pela concepção, aprovação e execução das políticas educacionais. (p. 20)

Segundo os autores, essas práticas se constituem em “âmbitos de referência dos currículos” que correspondem:[...] b) ao mundo do trabalho; (p. 24)

[...] Estes estão orientados pela liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o conhecimento científico, além do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, assim como a valorização da experiência extraescolar, e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (p. 24)

Os conteúdos curriculares da Educação Básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: [...] III – orientação para o trabalho; (p. 24)

Entende-se por base nacional comum, na Educação Básica, os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas e exercício da cidadania; nos movimentos sociais [...] (p. 31)

Ao cuidar e educar, seja possível à escola conseguir: I – ampliar a compreensão sobre as relações entre o indivíduo, o trabalho, a

	<p>sociedade e a espécie humana, seus limites e suas potencialidades, em outras palavras, sua identidade terrena. (p. 33)</p>
	<p>[...] para ingressar e transitar no mundo do <u>trabalho</u> a educação se torna cada vez mais necessária, ela depende, por sua vez, das disponibilidades de emprego, tanto para que os pais consigam criar seus filhos com dignidade, como, também, para que os estudantes vislumbrem na educação escolar o aumento das possibilidades de inserção nesse mundo. [...] (p. 107)</p>
	<p>Os objetivos que a Educação Básica busca alcançar, quais sejam, propiciar o desenvolvimento do educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe os meios para que ele possa progredir no <u>trabalho</u> e em estudos posteriores. (p. 108)</p>
	<p>Os conteúdos que compõem a base nacional comum e a parte diversificada têm origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do <u>trabalho</u> e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde, nos movimentos sociais, e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos. (p. 114)</p>

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2021.

Em diálogo com a LDB e com os PCN, as DCN alocam a educação como um direito universal e indispensável para a cidadania e há, nos contextos das unidades, uma menção nas entrelinhas à uma educação democrática, uma relação entre participação social e cidadania. Reconhece a educação como um meio para a legitimação dos direitos e deveres, assim como do regime democrático.

Desde os primeiros fragmentos analisados, percebe-se que a cidadania vai perdendo sua explicação clara na documentação, atrelando-se mais à política e estando vinculada ao trabalho. Como se, em algumas passagens, houvesse uma separação entre cidadania e dignidade humana, contudo, em poucas passagens, frisa a formação do educando para uma cidadania integral, a partir das práticas e consciências dos direitos e deveres civis, sociais, políticos, econômicos e éticos.

Aproxima-se mais ao exercício de cidadania e ao conceito de cidadania brasileira proposta por Cardoso (2009), como o apresto do sujeito frente a uma sociedade, uma civilização, em constante alteração e desigualdades, preparando-o para as mudanças e enfrentamentos, não enraizando e naturalizando as convenções sem o direito a questioná-las, compreendê-las. Um conceito com muitos sentidos políticos, sociais e participativos.

A temática aparece sempre em contextos de discussão tanto do seu sentido, quanto um fator determinante para as alterações das estruturas sociais, como a desigualdade e a violência, e ao desenvolvimento integral, se aproximando ao Modelo de Desenvolvimento Humano, e por conseguinte as unidades de significação de (1) educação e democracia e (3) sujeito e sociedade.

Não difere da abordagem mais alinhada ao MDH ao abordar os aspectos de “direitos e deveres”, pois os dispõe frente ao âmbito político, social, civil, econômico e éticos, ligados a multiculturalidade e multiplicidade de identidades que compõem uma nação heterogênea como Brasil.

Ressalta que a educação não pode ser totalmente aferida e qualificada a partir de testes, uma vez que esses não captam os valores educacionais não mensuráveis, legitimando esses enquanto função do Ensino de História. Vejamos:

[...] A excessiva preocupação com os resultados desses testes sem maior atenção aos processos pelos quais as aprendizagens ocorrem, também termina obscurecendo aspectos altamente valorizados nas propostas da educação escolar que não são mensuráveis, como, por exemplo, a autonomia, a solidariedade, o compromisso político e a cidadania, além do próprio ensino de História e de Geografia e o desenvolvimento das diversas áreas de expressão. [...] (BRASIL, 2013, p. 124)

Traz, ao longo de toda a redação textual, a relação educação e trabalho como correlatos. Adverte sobre a relação da educação escolar com o mundo do trabalho, a sua preparação, assim como para as práticas sociais e valores sociais atrelados a ele, bem como colocam a educação como forma de ingresso e possíveis progresso nesse mundo.

Por fim, a criticidade aparece nas entrelinhas, mas o conceito não foi desenvolvido na redação do texto, o que por sua vez é uma lacuna, pois não há cidadania plena e cidadão consciente sem formação do pensamento crítico.

#### 4.5. UNIDADES DE CONTEXTO E SIGNIFICAÇÃO - BNCC

A BNCC (2017), o mais recente documento normativo para a educação, se apresenta como a referência nacional para a formulação dos currículos e das propostas pedagógicas, propondo que sua base tem por objetivo capacitar o educando para resolver as demandas

cotidianas, para o exercício pleno da cidadania e do mundo do trabalho, devendo, conforme estabelecem as Competências Gerais, mobilizar os conhecimentos necessários para:

1. 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.
2. 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.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, p. 8 - 9)

Posto isso, cabe às Ciências Humanas o estímulo à formação ética, a construção do sentido de responsabilidade a fim de promover os direitos humanos, o respeito à coletividade e ao meio (ambiente e social) e a valorização da solidariedade, da participação e do protagonismo, em prol do desenvolvimento da atuação pautada na criticidade e nos valores democráticos.

Nesse contexto, o documento destaca, como competências específicas estabelecidas para o ensino de Ciências Humanas, ao longo do Ensino Fundamental:

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico- - informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando

suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.

3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.

4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

5. Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.

6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

7. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão. (BRASIL, 2017, p. 359)

Partindo dessas competências específicas da área de Ciências Humanas, um dos mais importantes objetivos do Ensino de História no Ensino Fundamental é estimular a autonomia do pensamento e o pensamento histórico frente ao outro e às sociedades, ou seja, ponderar as diversidades e entender que há uma relação entre sujeito, sociedade, tempo e espaço. São competências específicas atribuídas ao Ensino de História, no decorrer do Ensino Fundamental:

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.

2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.

3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.

4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.

6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.

7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais. (BRASIL, 2017, p. 402)

Observemos a seguir, uma análise desse documento a partir das unidades de registro e de significação. A tabulação perpassou os pareceres, o levantamento das competências,

habilidades e objetos de conhecimentos atribuídos ao ensino das Ciências Humanas na Educação Básica, tanto quanto no Ensino de História no EFAF.

TABELA 10: ANÁLISE DAS UNIDADES DE CONTEXTO PARA AS TEMÁTICAS ENCONTRADAS NA BNCC	
TEMÁTICAS ENCONTRADAS NA BNCC	UNIDADES DE CONTEXTO
<b>Cidadania</b>	Nesse contexto, um dos importantes objetivos de História no Ensino Fundamental é estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a <u>cidadania</u> . (p. 400)
	Objetos de conhecimento em História (OC): As noções de <u>cidadania</u> e política na Grécia e em Roma. (p. 420)
	Habilidades do Ensino de História (HEH) - (EF06HI12) Associar o conceito de <u>cidadania</u> a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas. (p. 421)
	OC - A Constituição de 1988 e a emancipação das <u>cidadanias</u> (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.) (p. 430)
	HEH - (EF09HI23) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de <u>cidadania</u> e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo. (p. 431)
	HEH - (EF09HI24) Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da <u>cidadania</u> e dos valores democráticos. (p. 431)

<b>Consciência</b>	<p>Competência específica de Ciências Humanas para Ensino Fundamental: [...] 6 Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a <u>consciência</u> socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (p. 357)</p> <p>HEH - (EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de <u>consciência</u> e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas. (p. 431)</p>
<b>Consciência histórica</b>	-----
<b>Criticidade</b>	-----
<b>Democracia</b>	-----
<b>Desenvolvimento econômico</b>	-----
<b>Desenvolvimento social</b>	-----
<b>Direitos e deveres</b>	-----
<b>Participação política</b>	-----
<b>Participação social</b>	-----
<b>Pensamento crítico</b>	<p>O exercício da interpretação – de um texto, de um objeto, de uma obra literária, artística ou de um mito – é fundamental na formação do <u>pensamento crítico</u>. Exige observação e conhecimento da estrutura do objeto e das suas relações com modelos e formas (semelhantes ou diferentes) inseridas no tempo e no espaço. (p. 399)</p>

	<p>Nesse contexto, um dos importantes objetivos de História no Ensino Fundamental é estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o <u>pensamento crítico</u>, a autonomia e a formação para a cidadania. (p. 400)</p>
<b>Trabalho</b>	-----

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2021.

A partir das Competências Gerais para a Educação Básica, estabelecidas pelo documento, pode-se de aferir que, em linhas gerais, a BNCC propõe uma educação crítica, plural e multicultural, pautada na tolerância e valorização desses princípios.

Nesse preâmbulo, destaca-se que cabe às Ciências humanas o que Cerri (2011) salientou como primordial: a interpretação, significação e análise do tempo, frente as inquietudes e problemas do tempo presente. Nota a contribuição dessa área de conhecimento para a formação das identidades e o respeito à pluralidade social, a fim de promover o pensamento crítico em prol de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática.

Destacando, em específico à incumbência do Ensino de História, compreender e questionar as relações de poder e os mecanismos das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, a partir as significações do tempo e do desenvolvimento da capacidade argumentativa, crítica e questionadora, a fim de problematizar e compreender as diversidades que compõem a nossa sociedade, em prol da empatia, do diálogo, da cooperação, respeito e resolução de conflitos.

Posto isso, não há como negar que os pareceres e as Competências Gerais postuladas na documentação se alinham a um MDH, contudo, atribui-se objetos de conhecimento e habilidades para nortear a pautar a prática educacional que não corroboram com as mesmas, delineando assim um conflito no campo da própria elaboração e articulação da documentação, como do contexto político em que se desenrolou e dos embates sociais que permeiam o cenário político e econômico brasileiro.

Ainda que em sua introdução a proposta de educação e Ensino de História proponha uma formação para a promoção da cidadania, percebe-se uma ausência de Objetos de

Conhecimento e de Habilidades que se debruçam sobre essa. Também não há um contexto em que se consiga definir o que o documento entende enquanto cidadania.

Apesar da pouca ocorrência do termo pensamento crítico, a unidade de contexto propõe que esse, por sua vez, está ligado à cidadania e precisa se fundamentar no pensamento histórico.

Apesar de não ser contemplado na documentação referente ao Ensino de História no EFAF, as categorias “direitos e deveres” e “críticidade” apareceram nas orientações voltadas para o ensino de Geografia e, principalmente, da Língua Portuguesa, o que causa, no mínimo, um estranhamento quanto ao silenciamento da função social da História para a articulação e desenvolvimento dessas categorias.

O processo não parece contínuo e interdisciplinar, ao desprezar o Ensino de História frente a conscientização dos direitos e deveres e à críticidade, enquanto objetos de conhecimento histórico e sua ligação com a formação para a cidadania plena.

Outros dados relevantes foram o aparecimento da categoria “participação social” majoritariamente nas diretrizes do documento do ensino de Geografia, bem como a temática “democracia” predominantemente nas orientações, OC e Habilidades referentes à Língua Portuguesa. Aparentemente as leituras dos objetos de conhecimento históricos e as competências e habilidades propostas não dialogam, acabam compreendendo a História apenas como passado, legitimando o apagamento da categoria “consciência histórica”.

Subentende-se assim um embate entre as propostas das competências gerais, e as resoluções da Educação Básica, frente a OC e HEH tão tecnicistas e rasos, costurados no passado e as inflexibilidades na significação do tempo e do questionamento e rompimento do presente contínuo.

#### 4.6. ANÁLISES E DISCUSSÕES FINAIS

Há o consenso entre os documentos de que a educação é uma mola propulsora da cidadania. Contudo, a cidadania registrada na LDB, nos PCN e nas DCN busca deixar mais evidente em suas diretrizes qual a concepção de cidadania se deve desenvolver nos educandos, assim como os valores subjacentes a ela. Propondo uma cidadania de forma integral, enquanto a BNCC traz o conceito de forma dispersa e confusa, indefinida quanto ao seu significado.

Levando em consideração os momentos políticos brasileiro de construção, debate e aprovação dos documentos, é possível fazer algumas reflexões sobre os objetivos educacionais adjacentes à educação.

A LDB foi promulgada em um processo de redemocratização e saída da educação tecnicista, dessa forma, fazer com que a educação escolar chegasse à maioria da população, que princípios democráticos de cidadania circulasse já se apresentava com um avanço.

Poucos anos depois, em 1998, quando os PCN foram publicados, o contexto e a preocupação ainda eram os mesmos, promover uma educação democrática, fortalecer a democracia e a formação da cidadania, e não menos importante, a inserção brasileira no contexto mundial da globalização e do mercado de trabalho.

Em 2013 o Brasil vivenciava um contexto político e social diferente dos anteriores, vinha de um processo de investimento econômico maior na educação e de um debate maior, ainda que não o desejado, sobre as desigualdades, os marginalizados. Contudo, também a área educacional passa a sofrer fortes pressões neoliberais e econômicas por uma educação de resultados. Há o avanço das Organizações Mundiais, da internacionalização da economia e mudanças nas relações de trabalho e produção que passam a pressionar os estados nacionais para a implementação de reformas educacionais que sirvam ao Modelo do Desenvolvimento Econômico.

Ao passo que em 2016, ano anterior à promulgação oficial da BNCC, acabávamos de sofrer um ataque à democracia, ainda que disfarçado de legalidade jurídica e institucional, e uma alternância de perspectiva governamental, imbuída, frente ao novo presidente, pós *impeachment*, de um olhar mais terceirizado economicamente, logo, uma maior necessidade de mão de obra.

Como abordado na seção 2, o alerta de Selva Guimarães (2016) já anunciava que a concepção de cidadania expressa na BNCC apregoaria não só as tensões políticas, teóricas, técnicas e pedagógicas, mas também como a ótica que se daria à cidadania e ao conhecimento histórico, ao pensamento histórico e ao sujeito histórico nessa construção.

Percebemos assim, ao triangular as análises das documentações, que a formação da cidadania é função da educação e que a História tem sua função social nesse contexto, de formação da criticidade e das identidades, significação do tempo e rompimento com o presente contínuo, tanto quanto da expansão das mentes para a problematização e desnaturalização. Não menos importante, afirma seu papel frente ao desenvolvimento da tolerância e da empatia, a partir dos diálogos e aprendizados com a memória da sociedade, da relação e imbricações entre passado, presente e futuro.

No entanto, percebemos que há uma paulatina alteração de significados atribuídos à educação e suas relações com o mundo do trabalho, uma substituição da formação da

consciência crítica perante a vida para uma formação que parte de um acumulado de dados, uma percepção mais tecnicista.

Há uma concordância dos documentos sobre o alinhamento da educação com a cidadania, mas uma discordância, ao longo do tempo, sobre qual cidadania, qual a formação educacional. Há cada vez menos a preocupação com o mundo do trabalho, para priorizar o mercado de trabalho, percebemos não só o desenrolo, ainda em curso, de uma mudança de premissa do lugar que a escola ocupa na mentalidade dos cidadãos brasileiros, uma perda de sua legitimidade enquanto direito civil, social, jurídico e ético, para um direito formativo em prol do mecanismo do trabalho e do capital.

Assim, não só vemos prefigurar um silenciamento do Ensino de História, um esvaziar de sua significação social, a fim de resultar na perda do seu espaço e dos seus reflexos – a criticidade frente ao governo, ao poder, às instituições, a possibilidade de questioná-las, ressignificá-las. Mas também percebermos a ascensão de um projeto de educação, de cidadania e de sociedade que se preocupa cada vez menos com o social, no sentido mais completo e complexo desse conceito, com o que nos torna humanos e indispensável para a manutenção de nossa própria espécie, em prol de uma formação vinculada a ideia de presente contínuo, desprovida de consciência histórica e de pensamento crítico.

Essa conjuntura nos leva não só a ter que legitimar e defender a educação em prol da cidadania plena, mantenedora da educação democrática, e por sua vez, da própria democracia e liberdade de pensamento, como aclama pelo nosso olhar sensível na busca de valorizar e significar o Ensino de História, que está postulado e defendido, dentro de sua concepção de formação humana e de função social, nos pareceres documentais, ainda que abafados na versão tecnicista de objetificar e habilitar o seu ensino.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devo dizer que a capacidade refinada de raciocinar e refletir criticamente é crucial para manter as democracias vivas e bem vigilantes. Para permitir que as democracias lidem de modo responsável com os problemas que enfrentamos atualmente, como membros de um mundo interdependente, é crucial ter a capacidade de refletir de maneira adequada sobre um amplo conjunto de culturas, grupos e nações no contexto de uma compreensão da economia global e da história de inúmeras interações nacionais e grupais. E a capacidade de imaginar a experiência do outro – uma capacidade que quase todos os seres humanos possuem de alguma forma – precisa ser bastante aumentada e aperfeiçoada, se quisermos ter alguma esperança de sustentar instituições decentes que fiquem acima das inúmeras divisões que qualquer sociedade moderna contém. (NUSSBAUM, 2015, p. 11)

Corroborando com Nussbaum, na epígrafe acima, frente a importância das humanidades para o pensamento crítico, e esse, por sua vez, imprescindível para os valores democráticos, essa seção se destinará a fazer as considerações e reflexões sobre algumas temáticas e problematizações que perpassaram toda sua discussão teórica e metodológica: como o Ensino de História contribui para a educação cidadã no Brasil atual? Qual cidadania? Qual a função social e legal dessa disciplina na formação crítica de seus educandos? Quais as fragilidades dos documentos reguladores ao Ensino de História, frente à uma educação democrática e à manutenção da democracia?

Partindo da inferência e interpretação dos dados obtidos, responder à problematização norteadora: **em que medida o Ensino de História, proposto pela Base Nacional Comum Curricular, corrobora para uma educação crítica e cidadã no Ensino Fundamental anos finais?**, investigada a partir dos objetivos: como a BNCC propõe o desenvolvimento da formação do pensamento crítico e a cidadania para os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, em diálogo com a relevância dessa fase escolar para a formação dos cidadãos de nossa sociedade? Qual a noção de cidadania contida nos documentos educacionais oficiais – LDB (1996), PCN (1998), DCN para Educação Básica (2013) e BNCC (2017)? O que concerne ao Ensino de História, nos anos finais do Ensino Fundamental, quanto à formação do pensamento crítico e da cidadania, em diálogo com a jurisdição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?

Ao analisar as competências e habilidades ensinadas, preservadas no currículo escolar brasileiro, sobretudo da disciplina de História –

a memória da sociedade –, nos permite observar o que se tem por objetivo escolar, por educação para a cidadania, ou seja, quais as tradições e costumes estão sendo perpetrados ou excluídos e, por consequência, pensar qual a base cidadã, a mentalidade e a consciência

histórica que está sendo desenvolvida nos alunos do Ensino Fundamental dos anos finais, tal como nos permite problematizar qual cidadania se propõe a educar.

Indo além, nos permite provocar reflexões sobre os interesses econômicos e políticos por trás da proposta educacional. É evidente a necessidade de mudar a mentalidade frente a educação, para que as pessoas enxerguem enquanto espaço de formação social e não somente preparação para a vida profissional, conferindo assim mais sentidos à aprendizagens como as das humanidades, que permeiam o cotidiano de todo cidadão, refletem no seu tempo e espaço, bem como na sua relação com o mundo.

A primeira instância parece que o conceito de cidadania presente nos documentos oficiais ainda se encontram muito mais alinhados ao conceito de democracia e de cidadania como exercício político-partidário e eleitoral, do que a formação plena, pautada na consciência histórica e na crítica ao presente contínuo, a partir dos diálogos com a memória e com o passado.

É preciso ser um professor/historiador e educador alinhado ao Método de Desenvolvimento Humano para conseguir extrair das competências, habilidades e objetos de conhecimento do Ensino de História, a sua função social, reflexiva, pois os OC e as HEH tendem muito mais ao repasse de conteúdo dos acontecimentos passados como desprezados do presente.

Os documentos educacionais analisados refletem, não somente o projeto de educação e de governos adjacentes, mas também a mentalidade social frente à educação, as humanidades. Educação democrática é conferir meios para que todo cidadão seja autônomo pessoalmente e coletivamente.

A crise da educação em formar mão de obra, deixando de lado a formação humana, acaba por propor uma formação cidadã não integral, atrelando-se às concepções políticas/partidárias e jurídicas, perdendo seus aspectos nas vertentes do civil e do social, o que por sua vez, corrobora para uma crise de problemas sociais e não menos importante uma crise da identidade da educação.

Antes de qualquer conteúdo sistematizado, tecnicizado, as humanidades representam a congruência escolar para se pensar sobre o que se é, refletir sobre o ser humano, como ele ocupou, se estabeleceu, prosperou e se relacionou frente as suas diferenças e pluralidade.

Assim, ao conferirmos que as humanidades devam perder espaço frente ao ensino mais técnico e exato, estamos, direta ou indiretamente, nos posicionando que devemos produzir mais mão de obra, mais conhecimento técnico, ao invés de estimular a humanidade e a coletividade, cooperativismo e empatia, pois no mercado de trabalho o que vigora são valores antagônicos, como a concorrência, a hierarquia, subserviência, competitividade e individualismo.

Devemos estimular seres pensantes, atuantes, individualmente, coletivamente e socialmente, para tanto, uma educação tecnicista, apenas funcional, não dá conta, pois se exclui a essência humana, colocando a essência mercadológica no lugar.

A escola deve capacitar os alunos para o mundo do trabalho, pois esse é essencial para a existência humana e social, contudo os alunos precisam concluir o nível básico de educação também como sujeitos sociais, com capacidade de discernimento, de emitir opiniões, de fazer análises e de questionar imposições.

Ser educado para a cidadania é saber compreender nossos direitos, perceber quando eles estão sendo usurpados, responsabilizar as esferas e instituições sociais pelo que de fato são cabíveis a eles. É desenvolver a leitura do mundo no qual estamos inseridos e muitas vezes desconhecemos o funcionamento, apenas naturalizando como todas as decisões são tomadas.

A falta de formação humana, política e social, nos leva a naturalizar ataques a democracia, a desconhecer o que essa palavra representa e valida em nossas vidas, reduzi-la a politicagem e a política, tanto quando desvencilhar a nossa responsabilidade social frente ao contexto político, social e econômico em que estamos inseridos, faz parecer que somos peças soltas em um tabuleiro, no qual somos conduzidos conforme a vontade dos operantes, mas sem poder transformar o que está posto.

Receber uma educação para a cidadania é um direito, constitucional, respaldado juridicamente, não um privilégio que apenas alguns devam alcançar. Aprender a pensar coletivamente, socialmente, desenvolver a capacidade crítica e de reflexão, fundamentais para a vida humana, e não somente receber um aglomerado de informações impostos verticalmente e de forma muitas vezes insignificante.

Só assim será possível extrair da documentação norteadora, tanto pôr em prática os princípios da educação democrática que é, em síntese, uma educação pela autonomia e empatia, no qual se reivindica e se apropria do direito de pensar e de aprender para agir em prol de si e do coletivo, de forma responsável e ética.

Não se pode negar que os documentos elegeram sim a cidadania como estrutura da educação, entretanto, apenas secundariamente o Ensino de História aparece como um operante do pensamento crítico. Precisamos voltar com maior carinho e cuidado o nosso olhar para como se relacionam História, passado e pensamento crítico, adotando uma postura questionadora, sentindo-se sujeitos históricos e pertencentes sociais.

A análise do levantamento bibliográfico, juntamente com a análise da documentação normativa, traz a luz duas questões importantes: como o Ensino Fundamental tem sido olhado pela comunidade acadêmica, frente as pesquisas, e pelos grupos atuantes e dirigentes da

educação. Tanto quanto qual o lugar que se naturalizou frente ao ensino das humanidades no Ensino fundamental.

As inquietações se cruzam e emergem da falta de pesquisas que buscam compreender e argumentar a importância das humanidades, sobretudo do Ensino de História no Ensino Fundamental anos finais (EFAF), tanto quanto do estreitamento que essa disciplina escolar sofre no EFAF. Muitas das ocorrências e trechos dos documentos, assim como das pesquisas descartadas no levantamento bibliográfico, voltavam seu olhar para o Ensino Médio.

Tais inquietações se tornam mais alarmante ao voltarmos nossa atenção para o recorte temporal da pesquisa, 2016-2021, pois é um contexto de muitas reformas educacionais. Elaboração e promulgação da BNCC, reformas no Ensino Médio, projeto e sanção do Novo Ensino Médio, e todo um caráter tecnicista da educação sendo delineado e corroborado, sobretudo na etapa do Ensino Médio, e tão poucas pesquisas voltando seu olhar para, agora mais do que nunca, a função adjacente e impreterível do Ensino Fundamental, sobretudo o EFAF, frente a formação humana e a base educacional nesse novo contexto.

Por fim, a documentação legislativa e as diretrizes da educação, avaliadas nessa investigação promulgam os direitos educacionais norteadores da formação sócio-histórica escolar, contudo é insurgente que se tome consciência desse direito e o faça valer.

Desde Comenius a educação está postulada para a formação social, humana, de valores e lapidação das emoções em prol do coletivo, ao exercício da cidadania não só como a nacionalidade (frente a isso a responsabilidade com seus deveres e o usufruto e reivindicação de seus direitos), como percebê-la enquanto um estatuto jurídico e a sua relação com o Estado e suas instituições, seu estatuto político.

Estimular o pensamento e a responsabilidade coletiva como uma medida protetiva para a sociedade e para o indivíduo, gerando o que Cardoso (2009) chamou de maior herança da História, a empatia, que ao olhar metodológico, acaba por ser excluída da normatização do Ensino de História.

## REFERÊNCIAS

ALVES, L. H.; SARAMAGO, G. ; VALENTE, L. F. ; SOUSA, A. S. . **Análise documental e sua contribuição no desenvolvimento da pesquisa científica**. FUCAMP Cadernos, v. 20, p. 51-63, 2021.

AMARAL, Vera Lúcia Do. **Psicologia da Educação**. 1. ed. Natal: EDUFRRN, 2007. v. 15. 208 p.

AUDIGIER, François. História Escolar, formação da cidadania e pesquisas didáticas. In: GUIMARÃES, Selva (Org.) **Ensino de História e cidadania**. Campinas-SP: Papirus, 2016. p. 25 – 63.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BORGES, Liliam Faria. **O sujeito histórico nos parâmetros curriculares nacionais: uma cidadania possível**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Campinas. Campinas. 2000.

BRASIL. Ministério de Educação. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Volume 1 – Introdução aos PCNs. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Volume 6 – História. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRIDI, M. A.; ARAÚJO, S. M; MOTIM, B. L.. Tempo de mudanças na escola: a dialética por metodologia. In: \_\_\_\_\_. **Ensinar e aprender Sociologia no ensino médio**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRITO, A. P. G.; OLIVEIRA, G.S.; SILVA, B. A.. **A importância da pesquisa bibliográfica no desenvolvimento de pesquisas qualitativas na área da educação**. Cadernos da Fucamp, v.20, n.44, p.1-15/2021

BRZEZINSKI, Iria. Notas sobre o currículo na formação de professores; teoria e prática. In: SERBINO, R. V.; RIBEIRO, R.; BARBOSA, R. L. L.; GEBRAN, R. A. (Org.). **Formação de professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p. 161-174.

BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel González; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?**. 10 .ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CAMPOS, Helena Guimarães. **A história e a formação para a cidadania nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. São Paulo: Livraria Saraiva, 2012.

CARDOSO, Oldimar. A educação para a cidadania entre passado, presente e futuro. **Educação e Realidade**, v. 34, p. 137-154, 2009.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. **Revista Brasileira de História**, v. 28, p. 153-170, 2008.

CARRETERO, M.; LÓPEZ RODRÍGUEZ, C.. “Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y la alfabetización histórica”, en Enseñanza de las Ciencias Sociales. **Revista Historia y epistemología de las ciencias**, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, vol. 7, 2008, p. 121-129.

CELLARD, André. Análise documental. In: POUPART. J. et al. **A pesquisa quantitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**, 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de História e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CHAUI, M.. Democracia e educação como direito In: LIMA, Idalice Ribeiro Silva; OLIVEIRA, Régia Cristina (Org.). **A demolição da construção democrática da educação no Brasil sombrio**. 1ed.Porto Alegre: Zouk, 2021, v. 1, p. 23-27.

CROSSETTI, Vanda Rocha. **A história e o cidadão**. Eficácia do ensino de História. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Santa Maria, Santa Maria. 1994.

FALCON, F. História e cidadania. **Acervo - Revista do Arquivo Nacional**, v. 21, n. 2, p. 123-144. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/43561>. Acesso em: 02 nov. 2021.

FATURI, Fábio Rosa. **Cidadania: da reflexão à prática**. Contribuições do Ensino de História. 2018. 143 p. Dissertação (Mestrado) - universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/185983/001082493.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 26 de outubro de 2021.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3ª ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GUIMARAES, Selva. Ensinar História: formar cidadãos no Brasil democrático. In: Selva

Guimaraes. (Org.). **Ensino de História e cidadania**. Campinas - SP: Papyrus, 2016, p. 75-105.

HELLINGER, João Ricardo Jurgensen. **Formação para a cidadania na educação básica brasileira**. 2018. 138 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <<https://tede.utp.br/jspui/bitstream/tede/1343/2/FORMACAO%20PARA%20A%20CIDADANIA.pdf>>. Acesso em 25 de outubro de 2021.

KRIPKA, R. M. L. ; SCHELLER, M. ; BONOTTO, D.L. . **Pesquisa Documental**: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. In: 4º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa e do 6º Simpósio Internacional de Educação e Comunicação, 2015, Aracajú. Atas CIAIQ 2015, 2015. v. 2. p. 243-247.

LAMOGLIA, F. B.; BONETI, L. W. . O preceito da cidadania nas políticas públicas educacionais no Brasil. **Perspectivas em diálogo: revista de educação e sociedade**, v. 5, p. 57-79, 2018.

LAVAL, C.. A escola democrática e seus inimigos. In: LIMA, Idalice Ribeiro Silva; OLIVEIRA, Régia Cristina (Org.). **A demolição da construção democrática da educação no Brasil sombrio**. 1ed.Porto Alegre: Zouk, 2021, v. 1, p. 23-27.

LIBÂNEIO, J. C; OLIVEIRA, J. F; TOSCHI, M. S.. **Educação escolar**: política, estrutura e organização. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARQUES, Lúcio. Habemus Cursum Philosophicum. **Síntese - Revista de Filosofia**, v. 47, p. 165-178, 2020.

MILLS, Charles Wright. Sobre o Artesanato Intelectual. In: \_\_\_\_\_. **Sobre o Artesanato Intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009, p.21-58.

MOREIRA, W.W.; SIMÕES, R.; PORTO, E. Análise de conteúdo: técnica de elaboração e análise de unidades de significado. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**. Brasília, v. 14, n. 4, p. 107-114, 2005.

MOURA, Jónata Ferreira de. **Abordagem Histórico-Crítica na Formação Docente**. Disponível em: <<http://www.pedagogia.com.br/artigos/abordagemhistoricocritica/index.php?pagina=0> > Acesso em 30 de julho de 2018.

MUZZATTO, Egidiane Michelotto. **Educação para a cidadania**: a autonomia em Kant e Freire. 121 p. 2017. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, RS. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1778/1/MUZZATTO.pdf>>. Acesso em 24 de outubro 2021.

NÓVOA, Antônio. Relação escola-sociedade: “novas respostas para um velho problema”. In: SERBINO, R. V.; RIBEIRO, R.; BARBOSA, R. L. L.; GEBRAN, R. A. (Org.). **Formação de professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p. 19-39.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos**. Por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

PEREIRA, Nilton Mullet. **A moral da história**: como se fabrica o cidadão. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 1998.

PERRENOUD, Philippe. **Escola e Cidadania**: o papel da escola na formação para a democracia. (trad. Fátima Murad). Porto Alegre: Artmed, 2005.

PIMENTEL, Alessandra. **O método da análise documental**: seu uso numa pesquisa historiográfica. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, n.114, p. 179-195, 2001.

PINTO, Jorge Eschiqui Vieira. Cidadania e ensino de História no Currículo Oficial do Estado de São Paulo. **História** (São Paulo), v. 40, p. 1-24, 2021.

RYSOVAS, Victor Teixeira Wisnivesky. **Tecituras entre o público e o privado**: ensino de história, educação privada e cidadania. 226 p. 2016. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/304999>>. Acesso em 25 outubro de 2021.

SAVIANI, D.. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas - SP: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, A. J.. **Educação, trabalho e cidadania**: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. São Paulo em Perspectiva (Impresso), São Paulo-SP, v. 14, n.02, p. 65-71, 2001.

SEVERINO, A. J.. **Em busca do sentido da formação humana**: tarefa da Filosofia da Educação. Educação e Pesquisa (USP. Impresso), v. 32, p. 619-634, 2006.

SILVA, Rafael Bianchi. Criticidade, Sensibilidade e Educação: Notas sobre a Experiência na Contemporaneidade. **Revista Espaço Acadêmico** (UEM), v. 15, p. 14-22, 2015.