



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS
CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA**

EMANOEL NATALÍCIO DE SOUSA

**O CONHECIMENTO HISTÓRICO NOS LIVROS DIDÁTICOS: MATERIAIS
TEMPORALMENTE DISTINTOS E SUAS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO DA
REFORMA DO ENSINO MÉDIO**

**Picos
2023**

EMANOEL NATALÍCIO DE SOUSA

**O CONHECIMENTO HISTÓRICO NOS LIVROS DIDÁTICOS: MATERIAIS
TEMPORALMENTE DISTINTOS E SUAS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO DA
REFORMA DO ENSINO MÉDIO**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Licenciatura em História da UFPI/CSHN para obtenção da aprovação na disciplina Monografia II, como requisito parcial para a Obtenção do título de Licenciatura plena em História.

Orientador(a): Profa. Dr.^a Carla Silvino de Oliveira.

Picos

2023

FICHA CATALOGRÁFICA
Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí
Biblioteca José Albano de Macêdo

S725c Sousa, Emanuel Natalício de

O conhecimento histórico nos livros didáticos : materiais temporalmente distintos e suas implicações no contexto da reforma do ensino médio [recurso eletrônico] / Emanuel Natalício de Sousa - 2023.

59 f.

1 Arquivo em PDF

Indexado no catálogo *online* da biblioteca José Albano de Macêdo-CSHNB
Aberto a pesquisadores, com restrições da Biblioteca

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Piauí, Licenciatura em História, Picos, 2023.

“Orientadora : Profa. Dra. Carla Silvino de Oliveira”

1. Ensino de história. 2. Livro didático. 3. Reforma Ensino Médio. I. Oliveira, Carla Silvino de. II. Título.

CDD 907

Emanuele Alves Araújo CRB 3/1290



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
Campus Senador Helvídio Nunes de Barros
Coordenação do Curso de Licenciatura em História
Rua Cícero Duarte Nº 905. Bairro Junco CEP 64600-000 – Picos-Piauí
Fone: (89) 3422 2032 e-mail: coordenacao.historia@ufpi.br

ATA DE DEFESA DE MONOGRAFIA

Aos trinta dias de agosto de 2023, no Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, da Universidade Federal do Piauí, por meio da plataforma digital *GoogleMeet*, reuniu-se a Banca Examinadora designada para avaliar a Defesa de Monografia de **Emanoel Natalício De Sousa**, sob o título "**O CONHECIMENTO HISTÓRICO NOS LIVROS DIDÁTICOS: MATERIAIS TEMPORALMENTE DISTINTOS E SUAS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO**".

A banca constituída pelos professores:

Orientadora: Profa. Dra. Carla Silvino de Oliveira (UFPI)
Examinador Interno: Prof. Dr. Rafael Ricarte da Silva (UFPI)
Examinador Externo: Profa. Ms. Higo Carlos Meneses de Sousa (IFPI)

Deliberou pela **aprovação** do(a) candidato(a), tendo em vista que todas as questões foram respondidas e as sugestões serão acatadas, atribuindo-lhe uma média aritmética de **10,0 (dez)**.

Picos (PI), 30 de agosto de 2023.

Orientadora:  Documento assinado digitalmente
CARLA SILVINO DE OLIVEIRA
Data: 30/08/2023 10:59:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Examinador Interno:  Documento assinado digitalmente
RAFAEL RICARTE DA SILVA
Data: 30/08/2023 11:19:22-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Examinador Externo:  Documento assinado digitalmente
HIGO CARLOS MENESES DE SOUSA
Data: 13/09/2023 18:10:50-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

AGRADECIMENTOS

Por vários espaços da pesquisa foi ressaltado a importância do Ensino de História, sendo este um exercício defendido pela perspectiva de que o conhecimento disciplinar desta área não seja agastado por outras propostas de ensino/currículo. A veemência aplicada pela minha pessoa através das motivações e maneiras de se enxergar o Ensino de História, faz um paralelo com aquela empenhada pelas pessoas que carrego comigo – me dando forças e abrindo caminhos na conclusão desse trabalho e da minha jornada na graduação em História.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus e ao meus pais pelo imenso apoio e compreensão; afinal de contas se toda realidade um dia foi sonhada, eles foram os pioneiros de tamanha aspiração. Nessa linha também tenho muito a agradecer a minha eterna companheira Maria Eduarda, pelo carinho, pelo amor, pela compreensão e pelo abraço que sempre me confortou nas horas mais difíceis.

Se tenho estas figuras como pilares da vida familiar, acredito que a extensão delas para a vida acadêmica se constituem através do companheirismo desempenhado por Ana Victória e Júlia Rodrigues. Semelhante ao que é mencionado no clássico romântico de Alexandre Dumas (1802-1870), a nossa trajetória acadêmica se viu amparada e harmoniosamente solidificada pela máxima do “um por todos e todos por um!”, compartilhando momentos incríveis e dificuldade que ao serem vivenciadas à três, tornaram-se superáveis.

Gostaria de agradecer imensamente ao Laboratório de Ensino de História (LEHIST) e a todos aqueles que dedicam um tempo da sua vida acadêmica a contribuir por um espaço tão rico em possibilidades, que certamente não falha em atender aos pilares do ensino, pesquisa e extensão propostos pela universidade; agradecimentos que se somam em especial a atuação de sua coordenadora e minha orientadora à Dra. Carla Silvino, mulher forte e que transpira dedicação e inspiração por onde passa. Nunca sai de uma conversa com ela, sem achar que era possível os meus anseios; nas dúvidas: respostas, no medo: segurança e na tristeza: um sorriso.

Pensando retroativamente sobre a minha formação ao longo do curso de História, vejo que estas linhas podem não ser suficientes a tantas menções. Mas eu me despeço com o mais singelo OBRIGADO a todos aqueles que de alguma forma fizeram parte dessa História. *Por causa de vocês, eu mudei para sempre.*

*“Ensinar não é transferir
conhecimento, mas criar as
possibilidades para a sua própria
produção ou a sua construção”.*
Paulo Freire.

RESUMO

O campo do Ensino de História se configura como importante espaço de pesquisa, não apenas para investigar os fenômenos referentes a prática docente, mas também a construção do conhecimento histórico e de compreensão dos aspectos educacionais políticos, econômicos e culturais da sociedade contemporânea. A pesquisa objetiva analisar o lugar do conhecimento histórico presente nos atuais Livros Didáticos do Ensino Médio. Considerando a pertinência da temática proposta, a presente pesquisa visa apresentar uma análise comparativa, do contexto anterior e posterior a homologação da BNCC, sobre o objeto cultural do Livro Didático (LD), com ênfase central no contexto da Reforma do Ensino Médio. Nesse exercício de análise do conhecimento histórico, busca-se então estabelecer uma reflexão, acerca das mudanças realizadas na produção do LD. Analisamos os documentos governamentais referentes a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC) e da Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2018), bem como a legislação do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). A pesquisa analisa o conhecimento histórico apresentados nos Livros Didáticos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a partir de um roteiro, amparado nos estudos da Educação Histórica (BARCA, 2006; LEE, 2018) e para isso, escolhe a 1ª e 2ª ed. da coleção História Sociedade & Cidadania, que contempla o recorte histórico anterior a homologação da Reforma do Ensino Médio (2017) e da 1ª ed. a coleção Multiversos e que contempla o recorte posterior a homologação da BNCC; todas as coleções foram produzidas pela mesma editora (FTD), e mesmo autor (Alfredo Boulos Júnior). As coleções de mesma autoria possibilita perceber as mudanças e continuidades nos conhecimentos históricos apresentados nos LD's, nos contextos anteriores e posteriores a Reforma do Ensino Médio, afim de se construir uma reflexão atual sobre o Ensino de História.

Palavras-chave: Ensino de História; Livro Didático; Reforma Ensino Médio.

ABSTRACT

The field of History Teaching is configured as an important research space, not only to examine the phenomena related to the teachers' practice, but also as a space for historical knowledge and for understanding the significant political, economic, and cultural educational aspects of contemporary society. The research aims to analyze the place of historical knowledge present in current high school textbooks. Considering the relevance of the proposed theme, this research aims to present a comparative analysis of the context before and after the approval of the BNCC, about the cultural object of the Textbook (LD), with central emphasis on the context of the High School Reform. In this exercise of historical knowledge analysis, we seek to establish a reflection about the changes made in the production of the Textbook. We analyze the government documents referring to the Common National Curricular Base for High School (BNCC) and the High School Reform (BRASIL, 2018), as well as the legislation of the National High School Textbook Program (PNLD). The research analyzes the historical knowledge presented in Textbooks of Human and Applied Social Sciences, from a script, supported by the studies of History Education (BARCA, 2006; LEE, 2018) and for this, chooses the 1st and 2nd ed. of the collection História Sociedade & Cidadania, which covers the historical period prior to the approval of the High School Reform (2017) and the 1st ed. of the collection Multiversos, which covers the period after the approval of the BNCC; all collections were produced by the same publisher (FTD), and the same author (Alfredo Boulos Júnior). The collections of the same author makes it possible to perceive the changes and continuities in the historical knowledge presented in the textbooks, in the contexts before and after the High School Reform, in order to build a current reflection on the Teaching of History.

Keywords: History Teaching; Textbook; High School Reform.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Primeira parte do Sumário.....	42
Figura 2 - Segunda parte do Sumário.....	43
Figura 3 - As fontes históricas no conjunto da obra.....	44
Figura 4 - O tempo cronológico no conjunto da obra.....	45
Figura 5 - Seção #JovensProtagonistas 1º exemplo.....	46
Figura 6 - Seção #JovensProtagonistas 2º exemplo.....	47

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Nomenclatura dos cinco primeiros itens de cada edital analisado	26
Tabela 2 - Divisão entre os cinco objetos do conhecimento propostos pela BNCC	27

LISTA SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
FTD	Editora (A sigla FTD é uma homenagem a Frère Théophane Durand)
LD	Livro Didático
LE	Livro do Estudante
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEHIST	Laboratório de Ensino de História
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PNE	Plano Nacional de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UFPI	Universidade Federal do Piauí

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1. CURRÍCULO – DO PRESCRITO AO AVALIATIVO.....	13
1.1 Desejos e anseios por uma base nacional comum curricular: Da Constituição de 1988 à BNCC. 15	
1.2 O PNLD: produção e avaliação do currículo planejado.....	19
2. ENTRE EDITAIS E CONTRASTES AVALIATIVOS	25
3. COM QUAL FINALIDADE SE CONTA UMA HISTÓRIA?	33
3.1 Disposição e perspectiva histórica da coleção história, sociedade e cidadania	35
3.2 O multiverso de competências e o “lugar” do conhecimento histórico	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
REFERÊNCIAS	52

INTRODUÇÃO

Ao longo do estudo sobre a produção historiográfica, exercício presente na formação dos historiadores que exercerão práticas de ensino, pode-se perceber em grande medida que, as vertentes historiográficas costumam apresentar marcas do seu tempo. Especificidades, divergências ou similitudes, para com outros posicionamentos e formas metodológicas para utilização dos documentos históricos. Que de certa forma nos apontam características intrincadas a política, cultura e demais marcas que a sociedade está conferindo, em determinado período.

Nessa mesma perspectiva, o campo do Ensino de História também se apresenta como objeto de pesquisa, bastante valioso, que nos evidencia aspectos diversos a respeito do campo de atuação do historiador, nos diferentes contextos temporais, ao qual essa prática foi incorporada.

Dentre as valiosas e multifacetadas abordagens de pesquisa/reflexão, que o Ensino de História pode nos apresentar, encontra-se no objeto cultural - livro didático (LD), um importante material a ser analisado. Apesar de não ser o único meio pelo qual o docente, elabora e fundamenta a sua prática pedagógica. No Brasil ele ainda confere um papel eminente, na construção do Ensino de História, tendo em vista que, “os livros didáticos, são os instrumentos mais usados no trabalho integrante da “tradição escolar” de professores e alunos, fazem parte do cotidiano escolar há pelo menos dois séculos. Trata-se de objeto cultural de difícil definição, mas pela familiaridade de uso, é possível identifica-lo, diferenciando-o de outros livros” (BITTENCOURT, 2004, p. 299).

Essa dualidade entre: “familiaridade de uso” e “difícil definição”; que a autora destaca, reflete como esse objeto, apesar de seu habitual contato com o público docente e discente, facilita a diferenciação entre ele e outros tipos de livros, configura-se como um objeto de difícil definição devido a interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo.

Tendo em vista essa sua importância, torna-se oportuno, estabelecer uma reflexão acerca de como as mudanças que são realizadas nesse material, através dos variados sujeitos, afetam a prática docente, realizada pelos professores de História, que ao serem incorporados a uma instituição Escolar de Ensino no caso, nos anos do Ensino Médio, tem como material base esse objeto.

Nesse sentido, vale apenas lembrar que o Brasil, nos últimos anos, enfrentou e enfrenta uma série de mudanças e/ou crises em vários setores, como – por exemplo - crises políticas e reformas orçamentárias. E, nesse sentido, a Educação não foi esquecida. Da mesma forma em que esse espaço não ficou isento de mudanças, ele também não permanece calado frente a elas.

Através da análise das transformações pertinentes ao ensino de história, o presente trabalho busca estabelecer uma reflexão crítica sobre os caminhos pelos quais esse ensino foi disposto.

Com tais anseios em mente, me proponho a analisar três eixos principais nesse trabalho: o primeiro deles seria o de refletir sobre as construções e mudanças pertinentes aos documentos normativos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹ e do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)², e como tais mudanças inferem de forma significativa nas propostas curriculares para o ensino de história; já o segundo, intimamente ligado as transformações que impactaram os programas governamentais, serão analisados os respectivos editais do PNLD 2015, 2018 e 2021, afim de se propor um exercício prático de evidências que ressaltam as transformações nas propostas curriculares que afetam o ensino de História; o terceiro, atrelado a utilização das obras didáticas, busca identificar a construção do conhecimento histórico nos livros didáticos a partir de uma análise do contexto anterior a aprovação da Reforma do Ensino Médio (REM), ocorrida em 2017 e o seu contexto posterior. Utilizando-se de obras didáticas que estão em consonância para com os editais mencionados no segundo eixo apresentado.

Os objetivos acima citados permeiam um espaço de mudanças intimamente ligado as transformações curriculares advindas sobretudo, após os acontecimentos de fevereiro de 2017, aonde o ilegítimo presidente³ Michel Temer sancionou a Medida Provisória 746/2016 – popularmente conhecida como “Reforma do Ensino Médio”⁴ –, que normatizou as mudanças no funcionamento do ensino médio brasileiro a partir de 2018. Contextualizar e refletir sobre este momento, torna-se tarefa primordial para compreender sobre os caminhos pretendidos para o futuro dos livros didáticos no Brasil.

¹ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao> >. Acesso: 14 jan. 2023.

² O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld> . Acesso: 14 jan. 2023.

³ Percebo que, ao classificar Michel Temer como presidente ilegítimo, acabo me posicionando em um trabalho acadêmico. No entanto, encaro o espaço acadêmico como espaço de manifestação das convicções de seus pesquisadores.

⁴ De acordo com a Reforma, os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para a sua formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais, conforme diretrizes definidas pelo Ministério da Educação.

Partindo de tais reflexões, encaro ser possível fortalecer as reflexões e interfaces entre o Ensino de História, a Teoria do Currículo e a Historiografia. Creio que esse esforço teórico-metodológico é e foi importante, enquanto futuro professor; quanto para a produção científica acadêmica, visto que a produção em torno da triangulação de tais temáticas ainda é incipiente.

Nesse sentido, também inscrevo esse trabalho no campo de minha experiência pessoal, no qual o interesse por esse trabalho surgiu a partir das experiências observadas logo nas primeiras etapas do Estágio Obrigatório, onde por meio da observação do trabalho docente e coleta de informações institucionais, mostrou-se evidente, os desafios pelos quais o Ensino de História e a atuação por parte dos professores no tempo presente perpassam.

Além desse momento importante do curso de história, a minha interação com o LEHIST (Laboratório de Ensino de História UFPI/CSHNB), consubstanciou de forma significativa com a escolha dessa linha de pesquisa. Esse espaço acadêmico, juntamente com o auxílio indispensável da sua coordenadora e também professora Carla Silvino de Oliveira, consolidaram o desenvolvimento da temática de pesquisa.

Estudar o conhecimento histórico nos livros didáticos a partir do contexto de mudanças e escolhas atreladas ao contexto de “Reforma do Ensino Médio”, trata-se de um exercício de aprofundamento sobre as temáticas que circundam o Ensino de História, localizada em uma esfera de investigação mais próxima das realidades que o tempo presente nos apontam. Tendo em vista que, a maioria das informações e documentação referente a essa pesquisa, fazem parte do atual cenário docente que está em vigor. Essa se trata de uma pesquisa bastante atual e urgente. Que pode em um futuro próximo, servir de apoio aos novos pesquisadores, que buscam entender a atuação docente a partir de uma lógica de ação reflexiva, se desprendendo assim de um modelo de ensino no qual a figura do professor é comprimida a um simples reproduzidor de conteúdos escolares.

Com esse Trabalho de Conclusão de Curso, portanto, tenho como objetivo transitar por dois caminhos pertinentes ao Ensino de História: 1) Investigar as políticas educacionais contemporâneas, tendo como superfície de análise as políticas públicas que deram suporte a “normatização” da BNCC e as suas implicações no PNLD e como tais mudanças inferem de forma significativa nas propostas curriculares para o ensino de história; 2) Identificar a construção do conhecimento histórico nos livros didáticos a partir de uma análise de coleções anteriores e posteriores a aprovação da Reforma do Ensino Médio, ocorrida em 2017.

Para tanto, me vali – ao longo desse trabalho – da análise da legislação educacional vigente, encontrada no site do Ministério da Educação e que estão em consonância com as

propostas estabelecidas pelos documentos normativos da BNCC e do Programa Nacional do Livro e do Material Didático, sobre o contexto de reforma do ensino médio, tornando-se primordial para os próximos passos da pesquisa. Para complementar essa análise documental, sobre o que essas duas fontes representam, torna-se importante a contribuição dos teóricos do currículo e da História Social do Currículo, tais como Ivor Goodson (2011), Tomaz da Silva (2009), Carla Oliveira (2021) e Luiz Freitas (2012); e de pesquisadores, sobretudo do campo do Ensino de História que tratam do objeto cultural livro didático, como Circe Bittencourt (2004), Roger Chartier (1994) e Alain Choppin (2004; 2007).

Valendo-se destas discussões bibliográficas e de tantas outras que fundamentam uma perspectiva crítica do Ensino de História, a pesquisa almeja identificar a construção do conhecimento histórico nos livros didáticos a partir de uma análise comparativa do contexto anterior e posterior a aprovação da Reforma do Ensino Médio, ocorrida em 2017. Para que essa metodologia se efetue, pretende-se realizar uma análise comparativa das coleções da Editora FTD educação, que contém uma mesma autoria e que foram aceitas pelos PNLD's de 2015 (momento anterior a aprovação da Reforma do Ensino Médio) e de 2018 (momento posterior a aprovação da Reforma); Além de uma coleção mais recente, mas que reflete para nós, as futuras implicações para com o Ensino de História.

Os materiais acima citados são respectivamente a 1^o edição/2013, da coleção História Sociedade & Cidadania, aprovada pelo PNLD para ser usada nos anos de 2015 a 2017; a 2^a edição/2016, da coleção História Sociedade & Cidadania aprovada pelo PNLD para ser usada no ano de 2018 a 2020 e a 1^o edição/2020, da coleção Multiversos: ciências humanas: ensino médio⁵, sendo essa uma das propostas mais recentes da FTD educação, para o novo cenário do Ensino Médio.

Essas coleções foram escolhidas por se tratarem de materiais que seguem um padrão de criação e divulgação bastante semelhante. E essa semelhança, torna-se fundamental, justamente para se observar um padrão de sua produção durante esses anos, mas que acaba acentuando modificações na forma de expor os seus conteúdos. Essas modificações se referem justamente a proposta que a historiadora Circe Bittencourt (2004), destaca para como o livro didático deve ser entendido, sendo esse um *veículo de um sistema de valores*, de ideologias, de uma cultura de determinada época e de determinada sociedade.

⁵ Esta versão está sendo utilizada em escolas públicas por todo o Brasil, no ano de produção dessa monografia, 2023.

Afim de se construir uma sequência metodológica, que apresente uma ordem, para essa pesquisa comparativa, surgem então as principais perguntas investigativas, que serão utilizadas como suporte metodológico para análise das obras didáticas: Qual a fundamentação *teórica* escolhida para os livros didáticos no campo das correntes historiográficas? Quais os *conceitos estruturantes* selecionados/utilizados para o Livro Didático? Como se *organiza* o conhecimento histórico? Quais os *temas e conteúdos* historiográficos e os *processos metodológicos* de investigação histórica apresentados? Esses questionamentos da investigação metodológica foram traçados na pesquisa de OLIVEIRA, (2021) ao analisar o conhecimento histórico no processo de elaboração da BNCC, e que serão adaptadas ao contexto do atual objeto de pesquisa.

O trabalho se propõe a debater em seu *primeiro capítulo* as formas pelas quais os documentos curriculares e programas avaliativos respectivamente da Base Nacional Comum Curricular e do Programa Nacional do Livro e do Material Didático se tornaram cada vez mais neoliberalizados, na medida em que as ideias da Reforma do Ensino Médio tornaram-se paulatinamente mais manifestas. Em seguida, no *segundo capítulo*, analiso os editais do PNLD de 2015, 2018 e 2021 afim de se preparar o terreno para aquilo que será proposto no *terceiro capítulo* que problematiza as obras didáticas anteriores a REM, para, finalmente, compara-las com as do contexto posterior a reforma, discutindo assim as questões de temporalidade no ensino de História.

1. CURRÍCULO – DO PRESCRITO AO AVALIATIVO

Dentre as diferentes esferas que influenciam de alguma forma o conhecimento histórico presente nos livros didáticos, temos o documento normativo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como uma das grandes peças fundamentais para se compreender a complexidade do ensino de história na atualidade. Nele encontramos a definição do ensino por “habilidades” e “competências” formadoras do currículo.

O currículo, campo de investigação, diga-se de passagem, bastante visitado, pelas mais diferentes teorias pedagógicas que atuam na sociedade contemporânea, se configura como um alvo de disputas pelo conhecimento selecionado a ser ensinado na escola e que estão em jogo mesmo antes da reforma curricular da BNCC.

Essa mistura de entusiasmo e interesse pode ser observada quando nos propomos a analisar as principais linhas de interesse, do que seria esse objeto-curículo. Em seu trabalho intitulado: Documentos de Identidade, Tomaz da Silva (1999), organiza e, delimita os estudos curriculares em três campos: o **tradicional**, o **crítico** e o **pós-crítico**. Sintetizando tais perspectivas, temos a primeira delas voltada para a necessidade de organizar os conteúdos entendidos como necessários para a aprendizagem no ensino público, visando a formação de uma classe proletária capaz de atender as demandas do mercado de trabalho. À organização, à técnica e o aperfeiçoamento, se configuravam como finalidades a serem alcançadas por esse modelo educacional.

Na segunda teoria do currículo, temos uma perspectiva do currículo com maior teor de detalhes, que em seu posicionamento considera a primeira visão excessivamente técnica e prescritiva. Essa vertente teórica crítica, apresenta uma disposição de autores entendidos como neomarxistas, como por exemplo o famoso educador Paulo Freire (1921-1997). Tal grupo problematiza as questões que circundam o currículo de maneira inovadora, vendo-o como um objeto de poder e de reprodução da ideologia das elites dominantes. Nesse contexto, as pesquisas curriculares começam a concentrar-se em

(...) entender as relações entre a estratificação do conhecimento e a estratificação social, os pressupostos subjacentes aos processos de seleção e de organização do conhecimento escolar, bem como as relações entre as formas de organização do currículo e do ensino e as formas dominantes de poder e controle social presentes na sociedade (MOREIRA, 1997, p. 14).

Dessa forma, a teoria crítica do currículo não se limita apenas a buscar melhores formas de organizar o conteúdo curricular, por exemplo, do currículo de história. É fundamental para a teoria curricular em questão atribuir perguntas ao currículo que está sendo analisado. Trata-se de instigar os porquês, de determinado conteúdo está sendo utilizado em detrimento de outro e a partir disso, refletir sobre a que(m) eles beneficiam. Por isso, como mostra Silva (1999, p. 77), nessa linha de raciocínio é comum a ideia de um ‘currículo oculto’, que esconde desigualdades em seu texto e que cede ao pesquisador a tarefa de analisar as concepções ideológicas presentes no texto.

Como última vertente teórica destacada, encontra-se – a chamada pós-crítica – que tem o seu bojo consideravelmente respaldada nas obras de Michel Foucault (1926-1984) e Gilles Deleuze (1925-1995). Os defensores desse segmento compartilham da ideia de uma ausência sobre uma verdade única e de uma razão universal. Sendo assim, as ideias de Razão e Progresso difundidas no Iluminismo teriam chegado ao seu enfado intelectual. Nessa nova concepção curricular a diferença seria marca positiva, dentro das reflexões sobre ciência, e não um tabu.

Essas ponderações iniciais, evidenciam conforme preconizado por Silva (2016, p. 87), que o espaço curricular se trata de uma área de disputas político-cultural em que se contestam a validade, a expressão e a representatividade de discursos pré-estabelecidos.

Uma vez que, para esse trabalho, sobretudo esse primeiro capítulo, serão analisados os documentos normativos do currículo, além de seus encadeamentos no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), se torna importante salientar que as características analisadas, se tratam da dinâmica do currículo *preativo*; afinal, como destaca Ivor Goodson (1995, p. 79) esse objeto de pesquisa pode ser classificado em duas perspectivas, currículo *preativo* e *interativo*. O primeiro deles estaria ligado a elaboração da estrutura institucionalizada do saber a ser transmitido e que no atual momento é entendido como prescritivo, geralmente apresenta caráter normativo, ou seja, uma ação “obrigatória” de implementação; já o segundo, surge com base nas conexões do primeiro com à prática escolar.

Salvo tais observações, o capítulo aqui iniciado pretende percorrer um caminho de disputas político-culturais que vão muito além do espaço desse trabalho e que necessitam do acompanhamento contínuo dos historiadores. Não é apenas em sua composição, já efetivada, que as Bases Nacionais Comuns Curriculares carregam marcas dessas discussões. Por conta disso é preciso retornar, em certo ponto, a momentos anteriores a sua criação, lançando assim

um olhar crítico sobre a construção desse documento, assim, verificando quais as suas tensões e disputas históricas.

Além das ponderações a respeito das questões que circundam a temática do currículo prescrito no Brasil, sobretudo no que tange a BNCC, temos também outra dimensão curricular, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Já que a BNCC, como documento normativo determina o conhecimento que deve ser ensinado nas escolas brasileiras; temos o edital do PNLD, orientando o processo de elaboração, indicando o que pode ou não ser contemplado no material didático distribuído para as escolas públicas brasileiras.

Tal profusão de inquietações existentes em torno do currículo, tendem a se alinhar com o segundo objeto de análise desse capítulo, a partir do Decreto 9.099, de 18 de julho de 2017, que modifica de forma substancial os processos de avaliação e seleção dos livros didáticos no Brasil, realizada pela escola e com base no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

1.1 Desejos e anseios por uma base nacional comum curricular: Da Constituição de 1988 à BNCC

Nos debates que se utilizam das mediações em torno da temática do currículo, tem sido evidenciado nas últimas décadas, constantes menções ao documento normativo da Base Nacional Comum Curricular. Esse não se trata de um fenômeno que atinge apenas as disciplinas como história, filosofia e sociologia, nos mostrando como é abrangente as discussões em torno da BNCC. Fazendo uma rápida busca no Portal da Periódicos da CAPES pela sigla “BNCC”, teve-se um total de 1922 resultados⁶. Mesmo quando essa busca foi filtrada ao campo da História, ainda foi encontrado 201 menções a esses dois vocábulos. Tal quantidade se dá pois como evidencia OLIVEIRA (2021):

O olhar atento ao caráter das reformas curriculares pode evidenciar as intencionalidades que estão em jogo. A reforma que envolve a BNCC, homologada em 2017 e em processo acelerado de implementação – através da elaboração das propostas curriculares estaduais e municipais, e em articulação com os programas de produção da material didático e de formação de professores -, é definida como urgente e justificada por um contexto de “crise” educacional, diante da qual se propõe a solucionar os problemas que impedem a concretização de uma educação de qualidade, atendendo às exigências ligadas à avaliação e aos interesses do mercado (p. 37).

⁶ Consulta realizada em 16/01/2023.

Assumindo tal interpretação, tem-se percebido uma notória quantidade de escritos, voltados a posicionamentos que problematizam as alegações, sobre as quais, a Base é respaldada.

Partindo de tais perspectivas, considero que ler e analisar documentos normativos como a BNCC necessita da reflexão do processo de sua criação, por exemplo; além de relacionar tais documentos a reflexões que apontam as disputas e conflitos travados em torno desse espaço curricular brasileiro. É necessário examinar como os discursos apresentados hoje foram inseridos no contexto do currículo das antigas propostas e como eles mudaram. Assim, neste subcapítulo, penso que devemos questionar a composição da Base Nacional Comum Curricular e os demais documentos e/ou políticas que as conduziram.

Apesar da sua efetivação ser algo consideravelmente recente (homologação em 2017 para o ensino infantil e fundamental, e 2018 para os anos do ensino médio), as questões em torno da base curricular comum apresentam discussões que remontam a períodos muito anteriores aos anos referidos. De acordo com Elizabeth Macedo (2014), a trajetória desse documento normativo, teve seu início relacionado ao momento da formação da Constituição de 1988 e teria culminado na construção do artigo 210 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), acentuando como deveriam ser: “(...) fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental (...)”. Doravante a emissão desse artigo, foi-se constituindo ao longo dos anos noventa, o que seria “o auge da definição de políticas educacionais nacionais marcadas por intervenções centralizadas no currículo, na avaliação e na formação de professores” (MACEDO, 2014, p. 1533).

A exemplo de tais políticas educacionais pertinentes aos anos finais do século XX, encontra-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, além de influenciar a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) em 1997 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN's) em 2010.

Todavia, se olharmos novamente para o cenário educacional e político dos anos 90, pode-se perceber uma crescente presença neoliberal, nas searas que envolvem a composição curricular, ou seja, trata-se de uma década marcada pela presença da iniciativa privada⁷ coberta pelo propósito centralizador de um sujeito-aluno homogeneizado, vinculado a um visão

⁷ “Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras — além de Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação, Amigos da Escola.” (MACEDO, 2014, p. 1540).

utilitarista dos conteúdos e avaliações – seria essa uma perspectiva que marcaria apenas as décadas finais do século XX, ou essa visão ainda se mantém? – . Nessa mesma ótica, de como o currículo era tratado, a autora Circe Bittencourt (2005), ressalta como o *tempo do capitalismo*, encarava a organização dos conteúdos:

Os conteúdos escolares foram organizados pela formação econômica das sociedades, situando os indivíduos de acordo com o lugar ocupado por eles no processo produtivo. Burguesia, proletariado, aristocracia são os sujeitos sociais que fornecem visibilidade às ações da sociedade, e os confrontos entre os diversos grupos sociais explicam as mudanças e permanências históricas (p. 187).

Assim como foi, destacado no trabalho de Tadeu da Silva (2016), há algumas linhas acima, segundo Nathália Rocha e Maria Pereira (2016), também nos apresenta uma divisão entre três categorias, sobre as interpretações em torno da BNCC, além disso, defendem que o processo de globalização em que vivemos, seria um dos fatores principais do distanciamento referente aos objetivos sociais da educação, tal distanciamento estaria relacionado à procura de uma educação voltada a competitividade econômica, que seria baseada em avaliações. A partir dessas circunstâncias neoliberais apresentadas, teria sido criada então as Bases Nacionais Comuns Curriculares (2015; 2016; 2017). As autoras mencionadas realizaram um levantamento bibliográfico a respeito das produções inerentes a BNCC até o ano de 2015 e as catalogaram em **três** grupos: **1)** os que discordaram da ideia de uma base comum; **2)** os que concordaram com a ideia, mas contra o documento. **3)** e o grupo que apoia ambas as partes (proposta e o documento).

No **primeiro grupo** encontramos os sujeitos que veem a BNCC, como um agrupamento de “práticas de controle e tentativa de homogeneidade; política neoliberal; vinculada a políticas de avaliação; instrumento de regulação; reprodução da experiência internacional e documento desnecessário devido à existência de outros documentos competentes” (ROCHA; PEREIRA, 2016, p. 224). Para esse linha de pesquisadores, marcadamente pós-estruturalistas e adeptos da filosofia da diferença, o que estaria acontecendo nesse espaço, seria a deliberação essencialmente de um único propósito– neoliberal –na busca por uma cristalização de saberes e práticas que seriam concernentes à grupos sociais e políticos específicos. Além desses aspectos, a própria condição normativa da Base Nacional Comum Curricular, também se apresentaria como uma crítica, tendo em vista que, a sua proposição precipitaria um ideal de aluno a partir das competências defendidas em seu texto.

As declarações proferidas por Jorge Sousa (2015), condizem diretamente com esse conjunto, uma vez que ele defende que os documentos em questão, tendem a homogeneizar posições de sujeito. Segundo ele, os currículos brasileiros têm apresentado uma dinâmica que “aglutina a projeção da identidade de um homem apto a ser inserido no contexto da globalização e representa a escola como um espaço de instrução técnica para a formação performática do estudante.” (SOUSA, 2015, p. 323). Astrogildo Júnior (2016, p. 94), fomenta essa crítica expondo como os documentos relativizam a questão da diversidade, dizendo que, “o discurso da diversidade e da inclusão é, muitas vezes, predicado com afirmações dissimuladas de assimilação e consenso, que servem como apoio aos modelos democráticos neoliberais de identidade, buscando assimilar as diferenças, tornando a diferença semelhante”. Dentro desse contexto quais seriam então as identidades que estariam sendo veladas? Por que aquela que se almeja explicitar, se demonstram cada vez mais claras.

Já o **segundo grupo**, acredita nas possibilidades de democratização que um documento de base nacional pode gerar, a normatização de um documento que abrangeria o currículo nacional seria peça fundamental para evitar que o mercado capitalista dominasse todo o cenário de produção e distribuição desses materiais, tornando hegemônico seu controle sobre o conhecimento. O que esse grupo discorda é de como tal mecanismo (BNCC) está sendo utilizado, tecendo assim críticas ao corpo do documento, que seria segundo seus adeptos a antítese do ideal de democratização pensado para esse documento.

Tendo em vista que o que está ali prescrito, não condiz com o que esse grupo almeja para o ensino brasileiro, as críticas proferidas não são algo nada singelo. Para eles a BNCC acabou sendo organizada a partir de uma lógica empresarial aonde o conhecimento ali pensado estaria delimitado apenas ao contexto de objetivos/avaliação. Além disso, a documentação é entendida como descritiva e não abrange diferenças relacionadas a gênero, raça, etc. Entre os momentos de expressiva mudança que remontam ao período de criação da segunda versão do currículo, encontramos nas colocações de Marcos Neira *et al* (2016), os relatos que marcam as mudanças na base, como uma simples listagem de conteúdo. De acordo com os autores:

Os currículos das escolas brasileiras não podem mais continuar à mercê da mídia, das empresas, das editoras, dos grupos que constantemente pressionam escolas e professores para que determinadas formas de ver o mundo sejam validadas e outras esquecidas ou apagadas. O Estado não pode se eximir da responsabilidade de sinalizar aquilo que todas as crianças, jovens e adultos, independentemente do lugar onde vivem e do setor da sociedade a que pertencem, precisam acessar, aquilo que lhes foi roubado e que constitui um direito. Falo de conhecimentos que foram sequestrados, tergiversados, discriminados, folclorizados e canibalizados. Muitos deles coisificados

em propostas herméticas, transmitidos verticalmente ou, simplesmente, negligenciados. (NEIRA *et al*, 2016, p. 39).

Nota-se que apesar das críticas, ainda se encontra na defesa desse grupo a utilidade na construção da BNCC. Estes prós e contras esclarecem cada vez mais como as questões envolvendo o currículo se tornam um espaço complexo e conseqüentemente os objetos de análise onde esse currículo está exposto como o Livro Didático, naturalmente assumem tal complexidade.

Por final, temos o **terceiro grupo**, que diferentemente dos outros dois apresentados, sinaliza uma postura a favor da BNCC, considerando-a não um entrave, mais um caminho para alcançar “(...) justiça social, garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento.” (ROCHA; PEREIRA, 2016, p. 228), sendo, por meio dela que seria possível transcender os “entraves” contidos nos modelos avaliativos e no livro didático. Para esta linha de defesa, a ideia da BNCC ser apenas uma lista de atividades e/ou objetivos, seria algo equivocado; tais atividades e/ou objetivos presentes nela, seriam as bases para a educação que almeja ser alcançada. Temos exemplos dessa perspectiva por Pandini-Simiano e Márcia Buss-Simão (2016, p.78), que encaram a proposta defendida nesse currículo, como um caminho para alcançar a justiça e a igualdade nas discussões em torno das noções de infância.

Sendo assim, esses grupos nos exemplificam como as discussões em torno da BNCC, se configuram tanto como teóricas-metodológicas, quanto no campo das políticas educacionais. No próximo subcapítulo, colocaremos em pauta as questões que envolvem o PNLD, afim de se construir posteriormente reflexões que aproximem as diferentes dimensões curriculares.

1.2 O PNLD: produção e avaliação do currículo planejado

Diferentemente do que foi realizado com a análise da BNCC, no subcapítulo acima – categorizando e diferenciando os grupos de pesquisadores e as suas visões sobre este documento – não pretendo apresentar no momento, prós e contras pertinentes a *proposta descrita nas linhas constitucionais*⁸ desse programa. Tendo em vista que, esse se configura como um importante mecanismo de avaliação do currículo planejado, que auxilia no acesso a igualdade de direitos educacionais, sobretudo, quando se trata do contexto do ensino público.

⁸ Art. 1º O Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD, executado no âmbito do Ministério da Educação, será destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

A premissa aqui almejada, tende a focalizar modificações e formas usuais desse programa em torno do recorte temporal escolhido para a **análise das obras didáticas** que serão apresentadas no segundo capítulo do presente trabalho, tendo assim, a temporalidade do PNLD de 2013 que efetiva os materiais que serão utilizados nos anos letivos de 2015 a 2017 até o PNLD de 2021, como recorte de maior ênfase nesse momento.

Debatidas pelas autoras Holien Bezerra e Tania de Luca (2006), no Brasil, as políticas de livros didáticos apresentam **uma longevidade histórica** que nos faz retornar a década de trinta como marco de seus primeiros passos na formulação de programas voltados para a distribuição de livros para a população brasileira. De acordo com Tavares (2014, apud SOARES, OLIVEIRA, 2019, p.202), as iniciativas idealizadas durante o Estado Novo, pelo ministro da Educação de Getúlio Vargas, Gustavo Capanema, “teria como fim contribuir para o desenvolvimento cultural do país por meio do aumento e melhoria da qualidade dos livros editados no Brasil”. Ideias recém-chegadas, mas que ao decorrer dessa longevidade histórica ganhariam maior amplitude, tendo em vista que, esse seria um espaço sobre o qual cada vez mais o interesse governamental e econômico-editorial recairia sobre. Dentre as melhorias realizadas, no espaço das políticas públicas para o livro didático, encontra-se a partir de 1993 os primeiros passos no processo de constituição de uma ferramenta de avaliação dos livros didáticos a serem adquiridos por meio do PNLD. Diante de tal cenário apresentado, SOARES, OLIVEIRA (2019), destacam que:

Realizou-se, em 1993, a primeira tentativa de avaliação dos livros didáticos a partir do PNLD, o que resultou nas *Definições de critérios para avaliação dos livros didáticos – português, matemática, estudos sociais e ciências/ 1ª a 4ª*. (...) A avaliação proposta foi composta por uma equipe multidisciplinar, com linguistas, psicólogos e especialistas de todas as áreas do conhecimento disciplinar escolar, responsável por elaborar os primeiros parâmetros de avaliação de livros didáticos a partir do PNLD (SOARES, OLIVEIRA, 2019, p. 204).

Apesar do marco estabelecido por essa proposta ser referência até os dias atuais no cenário das políticas públicas educacionais, os autores citados acima, salientam o caráter problemático que ainda existia sobre a autonomia que o mercado editorial detinha em definir o que era livro didático, mantendo-se ainda afastado o diálogo com professores e pesquisadores na construção do que era relevante para os livros didáticos. A chegada do século XXI, mais especificamente em 2001 trouxe consigo, o que seria um nivelamento entre as propostas criadas em 1993 e os novos critérios avaliativos criados em 2001. Esse momento contribuiu decisivamente para que as ideias criadas em 1993 sofressem uma manutenção, afim de se

adequar as demandas condizentes com o início desse novo século. Segundo os autores Jandson Soares e Margarida Dias, o processo avaliativo do PNLD, teria se consolidado devido a duas ações:

A **primeira** foi a elaboração do documento intitulado “*recomendações para uma política de livros didáticos em 2001*”, resultado de um evento organizado pelo Ministério da Educação (...), com a participação de gestores de políticas públicas dos livros didáticos, pesquisadores, formadores de professores, editores e autores de livros didáticos. (...) A **Segunda** ação foi a organização do processo de avaliação, aquisição e distribuição por meio de edital público, garantindo a possibilidade de ampla concorrência que, por sua vez, permitiu a apresentação de novos materiais para além dos já consolidados pelo mercado, transparência no processo avaliativo, inclusive com a apresentação dos critérios de avaliação (SOARES, OLIVEIRA, 2019, p. 205).

Destacado tais pontos que fazem parte da historicidade desse programa, a presente pesquisa se direciona para as proximidades referentes ao recorte temporal escolhido para a análise das obras didáticas. A escolha desse recorte expõe muito além do contexto anterior e posterior pertinente a homologação da BNCC – marca fundamental para a análise proposta pela pesquisa –. Trate-se também de uma temporalidade atravessada por descontinuidades políticas, que acabam espelhando, como essas mudanças governamentais afetaram espaços cruciais da educação, destinados a distribuição de materiais didáticos, além das formas como o ensino é desenvolvido através do currículo.

Esse contexto de proximidade pode ser principiado a partir do Decreto Presidencial nº. 7084/ 2010, *promulgado* no Governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2007-211), que por meio do qual o PNLD passou por alterações significativas em termos organizacionais. O programa passou a comportar o lugar de uma política de Estado perene, garantindo assim a sua perpetuação para além de governos. A partir disso, essa lei formalizou os agentes envolvidos e o papel de cada um deles no processo; instituiu as etapas de avaliação e a quem elas competem; e apresentou de onde deveriam ser providos os recursos para a sua execução. Processo esse que foi amplamente pluralizado, por uma equipe de avaliadores com profissionais da educação básica, formadores de professores, especialistas em áreas do conhecimento que rompiam com o modelo desempenhado anteriormente, sobre o qual, era concentrado em dois ou três estados do país a totalidade dos pareceristas, e que a partir desse decreto, haviam representantes de todas as regiões do país.

Além da designação dos agentes que seriam incorporados ao processo avaliativo do PNLD, o decreto também formalizou as diretrizes que o programa deveria seguir, a saber

I – respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; II – respeito a diversidades sociais, culturais e regionais; III – respeito à autonomia pedagógica dos estabelecimentos de ensino; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; e V – garantia de isonomia, transparência e pluralidade nos processos de avaliação, seleção e aquisição das obras (SOARES; OLIVEIRA, 2019, p. 206-207).

Sintetizando as proposições presentes no documento, o que pode-se perceber é que, tais medidas direcionaram as suas propostas para o campo educacional em defesa de uma dimensão mais democrática, além de uma ampliação nos materiais didáticos promovendo o acesso não apenas aos livros didáticos e que entendia os perigos de um processo avaliativo que tinha em seu bojo, uma singularidade das perspectivas relativas ao processo avaliativo realizado pelo PNLD.

A descrição realizada sobre os objetivos desse decreto se tornam pertinentes, devido ao fato da 1ª edição da coleção História Sociedade & Cidadania⁹, ter sido desenvolvida, ainda sobre a luz das propostas defendidas em 2010.

São inúmeros os exemplos de estruturas da sociedade que ao serem postas frente a um novo contexto político, sinalizam nas suas bases, as intencionalidades por trás das propostas políticas que assumem a manutenção do poder governamental. Esse fenômeno não se comportaria diferente no cenário educacional. Após a troca de governo ocorrida com o golpe¹⁰ instituído em 2016, as políticas públicas educacionais tenderam os seus interesses a uma perspectiva ligada ao viés tecnicista e individualista, aspectos que evidenciam uma postura neoliberal – que aproximou-se de forma sutil, entrelinhas, parecendo apenas um deslize linguístico, mas que posteriormente se tornaram cada vez mais explícito.

Em 2017, o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, assinado por José Mendonça Bezerra Filho e Michel Temer *revogou* o decreto de 2010 e deliberou uma nova nomenclatura para o programa, que passou a se chamar “Programa Nacional do Livro e do Material Didático”, tendo como sua responsabilidade avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas, literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, segundo o novo instrumento legal. Pode-se perceber que em muitos aspectos, o novo decreto mantém alguns padrões pertinentes ao que já vinha sendo defendido em 2010 e anteriormente, se não fossem pela última expressão, salientada acima, que deixa em aberto o que poderia ser considerado outro material para a

⁹ Material que receberá maior atenção no Terceiro Capítulo do presente trabalho.

¹⁰ Creio que a utilização do termo “impeachment”, assim como “golpe”, detona uma posição político definida. Dessa forma, mantendo minha posição que vê o afastamento da presidenta Dilma Rousseff como ilegítimo.

prática educativa, algo que pode ser considerado sutil, quando passado o olho de forma rápida, mas que acaba por deixar em aberto o que poderia ser considerado outro material para a prática educativa. O que era sutil, pode agora abrir espaço para a entrada de qualquer material que se apresente como relevante para a sala de aula.

Esse decreto acrescentou a aquisição de materiais de gestão escolar, de reforço e correção de fluxo, o que representou mais uma expansão do PNLD. Ao mesmo tempo, caminhou inversamente ao enfatizar a possibilidade de uma desagregação dos estados e municípios que não desejem participar do programa. Tal decisão acaba por ferir o princípio de universalidade com que o programa se pensava, constituindo-se, a longo prazo, e levando as consequências máximas, em uma desobrigação paulatina do governo federal, marca dos governos neoliberais (SOARES; OLIVEIRA, 2019, p. 208).

As tendências neoliberais que a partir de 2017 ganharam cada vez mais sustentação, tornam-se elementos essenciais na construção de reflexões que colocam as mudanças governamentais como marcos cruciais para o entendimento sobre os caminhos que a educação brasileira está tomando e o que se pretende com ela “alcançar”.

Ao traçar um paralelo entre a agenda neoliberal que se tornou cada vez mais presente a partir de 2017 e seus anos conseguintes e as mudanças/efetivações que ocorreram nos programas relacionados a educação que são mencionados nesse capítulo, referencio aqui os apontamentos do pesquisador Luiz Carlos de Freitas (2012), como considerações pertinentes afim de se construir uma escrita que problematize este período da história brasileira.

Em seu trabalho intitulado *Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação*, Freitas (2012), estabelece uma escrita repleta de informações empíricas sobre como os “reformadores empresariais” se tornaram prejudiciais para a educação norte-americana, sobretudo a partir das últimas décadas do século XX, aonde o termo:

“*Corporate Reformers*” (...) reflete uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para “consertar” a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais. Naquele país, a disputa de agenda entre os educadores profissionais e os reformadores empresariais da educação vem de longa data (FREITAS, 2012, p. 380)

Essa foi uma proposta que apesar de ser adotada em um país considerado comumente de “primeiro mundo”, acabou gerando uma série de agravos por diversas partes da estrutura educacional americana, como por exemplo - o estreitamento curricular; pressão sobre o

desempenho dos alunos e preparação para os testes; fraudes; precarização da formação do professor e a fragmentação do sistema público de ensino.

Quando nos propomos a observar em que medida a experiência brasileira se assimila as circunstâncias norte-americanas referenciadas acima, logo vem em mente a ideia de “conserto”, atrelada sempre a um contexto de “crise” e seguindo essa premissa, as políticas educacionais brasileiras, inclinadas ao caráter neoliberal instituíram em 2017, a política governamental do Novo Ensino Médio. Essa alcunha do “novo”, traz consigo intencionalidades subjetivas que buscam desqualificar as políticas educacionais anteriores e como vivemos em um país que historicamente sempre teve a palavra “crise” envolta no seio de sua estrutura política e no subconsciente dos seus habitantes, as reais intencionalidades desse “novo”, acabam em alguns momentos, passando despercebidas.

As considerações até aqui destacadas se tratam apenas da ponta de um iceberg, ainda mais complexo e abrangente, que compõem a seara de pesquisa envolvendo o ensino de História. Sendo assim, o que se propôs ao longo desse capítulo foi a apresentação de alguns aspectos pertinentes ao contexto curricular e sobre as vicissitudes de programas que afetam a produção e distribuição didática no país.

É no interior desse cenário de conexão entre a comunidade disciplinar do Ensino de História - que se desenvolve fortemente no interior do fomento à pesquisa sobre o livro didático e sobre o PNLD - e as ações fomentadas pelo Estado atravessadas pelas tensões e interesses do mercado editorial - que visa o acesso às polpudas e crescentes cifras liberadas pelos processos de compra de livros didáticos - que podemos dizer que a face do livro didático brasileiro se transforma e se conecta, progressivamente, a contornos singulares envolvendo a discussão sobre currículos e programas de História (ALMEIDA; MIRANDA, 2020, p. 17-18).

Tendo em vista tais dimensões, as próximas etapas da pesquisa buscarão de forma mais empírica, analisar como estas transformações são concebidas no corpo das obras didáticas, tendo como fonte, a 1º edição/2013, da coleção História Sociedade & Cidadania, a 2ª edição/2016, da coleção História Sociedade & Cidadania e a 1º edição/2020, da coleção Multiversos: ciências humanas: sociedade, natureza e sustentabilidade, sendo essa uma das propostas mais recentes da FTD educação, para o novo cenário do Ensino Médio.

2. ENTRE EDITAIS E CONTRASTES AVALIATIVOS

O primeiro capítulo do presente trabalho, se debruçou de maneira mais intrínseca aos aspectos que destacam como o espaço educacional do nosso país se demonstrou ambientalmente atravessado por descontinuidades políticas, que acabam espelhando, como essas mudanças governamentais afetaram espaços cruciais da educação, destinados a distribuição de materiais didáticos, além das formas como o ensino é planejado através do currículo. Configurando-se assim, como uma proposta mais aberta e que pretende colocar o leitor a par das disputas e continuidades que permeiam a educação, sobretudo quando se trata de temáticas que afetam o ensino.

O caráter comparativo, salientado nas propostas preliminares que objetivam este trabalho torna-se mais acentuado a partir do presente capítulo. Iniciando-se tal processo a partir da análise dos Editais do PNLD – destinados ao Ensino Médio, dos respectivos anos de 2015, 2018 e 2021. Editais, que se materializam como programas que fazem parte do âmago dos processos que modificaram a estrutura e aplicação curricular brasileira.

Ao submete-los ao exercício de comparação sobretudo dos componentes formadores das estruturas presentes no edital, o que se observa é que o edital de 2021, apresenta uma vertiginosa mudança em relação aos seus antepassados. Marca que reflete em grande medida o impacto causado pelo caráter normativo da BNCC e das propostas atreladas a Reforma do Ensino Médio.

Para entender como o livro didático de História organiza, seleciona, apresenta, o currículo/conteúdo, sua estrutura, suas metodologias e alguns de seus temas contemporâneos torna-se fundamental a investigação do aparato avaliativo, que precede a sua distribuição.

Observando a posição em que os itens dos editais estão dispostos, podemos aferir algumas observações preliminares a respeito destes arranjos. Nos cinco primeiros itens dos respectivos editais podemos encontrar informações mais gerais que exibem objetivos a serem alcançados, prazos a cumprir além de quais são os tipos de obras que deverão ser atendidas pelas editoras inscritas no PNLD. Na Tabela 1, apresenta-se a nomenclatura dos cinco primeiros itens de cada edital e quantas páginas estes ocupam em seus documentos:

Tabela 1 - Nomenclatura dos cinco primeiros itens de cada edital analisado

PNLD 2015 (5 páginas)	PNLD 2018 (6 páginas)	PNLD 2021 (17 páginas)
1. Do Objeto	1. Do Objeto	1. Do Objeto
2. Dos Prazos	2. Dos Prazos	2. Das Características das Obras
3. Das Obras Didáticas	3. Das Características das Obras Didáticas	3. Da Acessibilidade
4. Da Características das Obras	4. Das Condições de Participação	4. Das Condições de Participação
5. Das Condições de Participação	5. Da Etapa de Inscrição	5. Dos Prazos de Inscrição

Fonte: Editais do Programa Nacional do Livro e do Material Didático, 2015; 2018 e 2021.

Nota-se que as mudanças referentes aos editais de 2015 e 2018 são de teor menos expressivo sinalizando uma continuidade existente entre os dois primeiros documentos averiguados. Aonde apenas o item 3 e 4 do PNLD de 2015 se aglutinam formando o item 4 do PNLD de 2018. Já o PNLD 2021 além de alterar a posição de itens já existentes, modifica profundamente aquele que apresenta maior relevância sobre *como os conteúdos devem ser divididos*.

A superioridade de páginas presente no último edital, destacado na Tabela 1, não se limitam aos itens nela citados, configura-se como marca presente por todo o arquivo. Esta característica poderia ser respaldada pela máxima da incorporação de novos requisitos que estariam se adaptando ao fluxo das necessidades que a educação contemporânea demanda, como por exemplo: a aplicação de maior acessibilidade a essas obras; adaptação as novas tecnologias do mundo digital ou até mesmo as atualizações que se aplicam a documentos como a Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996 (LDB). No entanto, o que se verifica para além disso, é que esse aumento recai prioritariamente sobre as novas demandas das obras didáticas. Com a homologação da BNCC em 2018, o que deveria ser um conjunto de habilidades e

competências desenvolvidas pelo aluno ao longo da educação básica, tornou-se um amontoado de matérias ditando o que deve ser aplicado a educação básica.

Ainda se utilizando da Tabela 1, podemos perceber que o item 2, referente aos prazos, tanto nos editais de 2018 e 2015, assim como em versões mais antigas, se modifica no edital 2021, dando lugar a um tópico que só era tratado posteriormente. O tópico denominado - *Das Características das Obras*- ultrapassa o de informações de prazos, afim de se intensificar a nova proposta estabelecida pela BNCC. Se nos dois primeiros editais tínhamos como características das obras, a avaliação das obras didáticas para os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Língua Estrangeira Moderna (Inglês), Língua Estrangeira Moderna (Espanhol), Sociologia, Filosofia e Arte, destinadas aos estudantes e professores do ensino médio; aonde “3.1.1. Cada obra didática constitui-se como uma proposta pedagógica única para o ensino e aprendizagem de um dos componentes curriculares referidos no subitem 3.1¹¹ ao longo dos três anos desse nível de ensino” (PNLD, 2018, p. 1). O que encontramos sobre as linhas do PNLD 2021 são arranjos que exprimem uma proposta substancialmente complexa, que parte da ampliação sobre o que é entendido como material didático.

Embora os novos materiais sejam divididos ao longo de cinco objetos, como está exposto na Tabela 2:

Tabela 2 - Divisão entre os cinco objetos do conhecimento propostos pela BNCC

Das Características das Obras	Objeto
Obras Didáticas de Projetos Integradores e de Projeto de Vida destinadas aos estudantes e professores do ensino médio	1
Obras Didáticas por Áreas do Conhecimento e Obras Didáticas Específicas destinadas aos estudantes e professores do ensino médio	2
Obras de Formação Continuada destinadas aos professores e à equipe gestora das escolas públicas de ensino médio	3
Recursos Digitais	4
Obras Literárias	5

Fonte: Edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático, 2021.

¹¹ A referência utilizada se configura de forma idêntica nos respectivos editais do PNLD de 2015 e 2018, alterando apenas a numeração de seus itens e subitens.

Toda a estrutura do PNLD 2021, acaba por amparar a proposta de integração entre estes objetos, sobretudo a relação obrigatória que os dois primeiros devem possuir. Em seu Guia¹² 2021, torna-se destacado que:

Tais obras são marcadas pelo ineditismo e atravessadas por diferentes e complexas demandas pedagógicas e políticas. Os desafios são muitos e dar conta deles é tarefa árdua e não se trata apenas do ineditismo – salutar e bem-vindo – da proposta dessas obras, mas também dos velhos problemas que o Novo Ensino Médio precisa enfrentar. As referidas obras compõem o Objeto 2 do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), de 2021, e foram propostas com o objetivo de atender às exigências do Novo Ensino Médio e não estão sobrepostas às obras de Projetos Integradores e Projetos de Vida (Objeto 01), que também se farão presentes nas escolas (BRSASIL, 2021, p. 21).

Assim como já vinha sendo exposto em outros documentos ligados a proposta da Reforma do Ensino Médio, o Guia do PNLD 2021 enfatiza que, o enfrentamento dos velhos problemas do Ensino Médio venham a ser superados a partir de uma “não sobreposição”, condicionando as *obras didáticas específicas* a uma proposta de integração maior para com os outros objetos. Mas até que ponto esta integração seria a solução para o problema de um ensino Médio “defasado”?

Ainda sobre as características que compõem os tópicos gerais destes editais, podemos encontrar modificações que acabam omitindo determinadas informações, que só podem ser acessadas através da busca por outros documentos. Esse é um caso que pode ser observado a partir do tópico referente ao processo de *avaliação pedagógica*¹³. Aonde temos de forma bastante clara, nos dois primeiros editais, quais indivíduos e instituições podem participar deste processo, que anteriormente eram amparados pelo Decreto nº 7.084/10, que condicionava “a Avaliação Pedagógica, as instituições públicas de educação superior constituirão equipes técnicas formadas por professores do seu quadro funcional, professores convidados de outras instituições de ensino superior e professores da rede pública de ensino” (BRASIL, 2010). A descrição que antes era exposta nas linhas dos Editais do PNLD, acaba sendo substituída pela simples exposição de concordância com o Decreto nº 9.099/2017, que veio a substituir o de 2010. Ressalto que esta revogação constitucional já foi citada anteriormente, no presente trabalho¹⁴, evidenciando como essa modificação fez com que as políticas públicas educacionais

¹² O Guia de Livros Didáticos é o documento que expressa o resultado da avaliação pedagógica das obras aprovadas e apresenta uma resenha de cada coleção ou livro, especificando suas principais características, limitações e potencialidades para o uso em sala de aula, de modo que o/a professor/a possa realizar a escolha da obra que melhor responde às necessidades e condições do seu contexto escolar.

¹³ Este tópico ocupa o número 7.4 no edital 2015; 6.4 no edital 2018 e 8 no edital 2021.

¹⁴ A menção aqui destacada, pode ser encontrada nos parágrafos finais do subcapítulo 2.2 (O PNLD e a sua construção na avaliação e distribuição do currículo didatizado).

inclinassem os seus interesses a uma perspectiva ligada ao viés tecnicista e individualista, aspectos que evidenciam uma postura neoliberal.

A incongruência que surge a partir de tal observação, provoca questionamentos significantes, sobre o que pretende se mostrar explícito e o que deseja que ocupe uma posição subjacente, nos documentos que estabelecem a forma avaliativa e os processos pelos quais os livros didáticos serão analisados. A final de contas, estamos falando dos indivíduos que irão avaliar as obras didáticas inscritas no PNLD, sendo assim uma informação de extrema relevância, que no edital destinado ao ano de 2021 acaba se tornando menos explícita.

Tais características compõem um quadro reflexivo sobre alguns dos aspectos mais gerais, que se aplicam ao contexto de mudanças que afetam programas governamentais importantes, nesse caso em análise, o PNLD. Ao afunilarmos nossa análise a uma proximidade maior em relação aos *Princípios e critérios para a avaliação de obras didáticas destinadas ao ensino médio*¹⁵, podemos perceber que em todos os três editais analisados, existe um parecer sobre como deve ser trabalhado o fenômeno escolar da “*cultura juvenil*”. Vejamos quais informações podemos extrair a respeito desse conceito.

Seguindo a sua agenda substancialmente inclinada ao caráter neoliberal, as mudanças propostas orientam-se por um conjunto de documentos legais produzidos pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação em 2017 e 2018, entre eles a Lei nº 13.415/2017, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular e os Referenciais Curriculares para Elaboração de Itinerários Formativos, que influenciam o PNLD 2021, a assumir princípios e critérios avaliativos, que colocam a *cultura juvenil*, como o seu reflexo na busca por um Ensino Médio cada vez mais atrelado ao mundo do trabalho, salientando que:

Outro diferencial importante dessa reformulação do ensino médio é o posicionamento do estudante no centro do processo de ensino e aprendizagem. A intenção é assegurar que a escola se organize de forma a acolher as culturas juvenis e os estudantes em suas singularidades e pluralidades, respeitando os seus direitos e considerando suas diferentes características, interesses, ritmos, aspirações e papéis sociais. O propósito também é promover o desenvolvimento integral desses jovens, contemplando as dimensões intelectual, física, social, emocional e cultural, promovendo assim uma formação para resolver demandas complexas do cotidiano, exercer a cidadania e atuar no mundo do trabalho (BRASIL, 2021, p. 50).

¹⁵ A abordagem deste tópico é realizada a partir do Anexo III, em todos os editais que estão em análise do PNLD.

Associados a este fenômeno, também encontramos palavras como flexibilização, autonomia, o protagonismo e a responsabilidade, todas elas inteiramente ligadas a uma proposta de se apresentar o “novo”, sempre se referindo a uma espécie de “modelo” pelo qual a cultura juvenil seria melhor apurada. Ao passo em que tais manifestações são constantemente associadas, existe um evento, que mais uma vez é pertinente na vida de todos os indivíduos que estão inseridos na etapa do ensino médio, mas que nesse momento de ressaltar a importância da condição juvenil, encontra-se cada vez menos análogo a este fenômeno. Esse é o caso das menções a uma continuação dos estudos, ou seja, das aspirações que o edital comporta sobre o ingresso do estudante ao ensino superior. Ainda sobre as linhas que compõem o Anexo III, dos respectivos editais 2021; 2018 e 2015, referenciando a citação acima, podemos perceber que ao descrever as suas visões sobre o que se configura como condição juvenil, o PNLD 2021 enfatiza onde quer chegar com essa reformulação priorizando então uma formação para resolver demandas complexas do cotidiano, exercer a cidadania e atuar no mundo do trabalho.

Enquanto no PNLD 2018, em momentos similares aos que foram encontrados informação sobre as projeções que a condição juvenil deve alcançar, temos que

assim, a escolarização do jovem deve organizar-se como um processo intercultural de formação pessoal e de (re) construção de conhecimentos socialmente relevantes, tanto para a participação cidadã na vida pública, quanto para a inserção no mundo do trabalho e no prosseguimento dos estudos (BRASIL, 2018, p. 30).

Com uma perspectiva similar ao que se tem no edital acima citado, o PNLD 2015, além de ressaltar a importância dessas três ações destacadas, enfatiza a importância de:

superar duas tendências tradicionais do ensino médio: de um lado, a preocupação praticamente exclusiva com o prosseguimento nos estudos e, por consequência, com o sucesso no vestibular; de outro, o distanciamento crescente das culturas juvenis e da realidade mais imediata e concreta do aluno, principalmente o de camadas populares. A atenção ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania — sem prejuízo da perspectiva do prosseguimento nos estudos — assim como o empenho em considerar o contexto cultural do aluno como parte indissociável do trabalho pedagógico, pretendem, portanto, abrir para professores e alunos do ensino médio horizontes e caminhos para um ensino-aprendizagem mais significativo e emancipador, voltado para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia (BRASIL, 2015, p. 38).

Podemos perceber que a preocupação para com o futuro do aluno se mostrava atravessada por desafios que colocavam em “pé de igualdade” uma triangulação importante entre o desenvolvimento da cidadania, as aptidões ao mundo do trabalho e a sua progressão educativa. Entretanto, quando essas mesmas estruturas são colocadas em evidência e

confrontadas a partir de uma perspectiva de mudanças que afetam princípios e critérios para a avaliação dos livros didáticos, percebemos o quanto é evidente, muitos dos, apontamentos destacados pelos autores citados no decorrer do primeiro capítulo deste trabalho - que enfatizam como o cenário educacional é repleto de disputas sobre aquilo que é ensinado (currículo) e de como esse espaço da sociedade acaba sendo afetado a partir das mudanças políticas que ocorrem no país.

É importante destacar que a análise realizada, não pretende endeusar as políticas educacionais que afetam o PNLD e os livros didáticos, anteriores a REM. O ponto aonde se quer chegar com esta pesquisa é o de apresentar aonde o conhecimento histórico ficou alocado, mediante tal contexto de disputas e mudanças.

Se debruçarmos essa nossa pesquisa a disposição que comporta as informações sobre *Princípios e critérios de avaliação para a área de Ciências Humanas (e Sociais Aplicadas)*¹⁶, que nesta pesquisa, configura-se como o espaço de maior pertinência, dado a sua proximidade com a análise do conhecimento histórico. Podemos perceber mais uma vez a constante conformidade entre os Editais do PNLD de 2015 e 2018 e a expressiva descontinuidade em relação aquele que ocupa a posição de mais recente, entre os documentos analisados. Descontinuidade essa, que neste momento reflete em grande medida os desafios que os novos materiais didáticos aplicam a vida profissional do docente.

Se observarmos a estruturação desse tópico nos dois primeiros editais, encontramos em primeiro lugar, uma espécie de resumo, que explicita os objetivos comuns a serem alcançados pela área do conhecimento de Ciências Humanas. Neste pequeno, mas importante parágrafo está destacado quais são as disciplinas que fazem parte desta área e como deve se prosseguir a aplicação dela, sendo destacado que:

Conceitos como relações sociais, natureza, trabalho, cultura, território, espaço e tempo são elementos estruturadores desses componentes curriculares e atuam como corpo conceitual aglutinador dos estudos da área. Esses conceitos constituem ferramentas de trabalho para a análise dos contextos sócio-históricos, bem como para a compreensão das experiências pessoais, familiares e sociais dos estudantes, a partir da contribuição específica de cada um dos componentes curriculares que a compõem. A existência das áreas de ensino e a articulação entre essas não significa, no entanto, a negação das especificidades dos componentes curriculares; antes, realça a importância da contribuição que cada um pode oferecer para a compreensão dos fenômenos sociais e dos grandes temas emergentes da sociedade (BRASIL, 2018, p. 42).

¹⁶ As informações sobre essa seção podem ser encontradas nos respectivos editais a partir das páginas: 49 do PNLD 2015; 42 do PNLD 2018 e 83 do PNLD 2021.

Em seguida, subdivisões para o tópico são formadas por condições que pretendem ser alcançadas pelo estudante ao longo do Ensino Médio. Torna-se explícito ao folheá-las, como as condições, reiteram a proposta apresentada na citação acima. Apresentando uma orientação que ressalta a importância da articulação entre as disciplinas, mas que também entende os perigos que a falta de uma especificidade, pode acabar gerando fragilidades para a educação. A partir disso, é apresentado *resumos particulares* a cada uma das disciplinas que compõem a Área das Ciências Humanas, no que tange a disciplina de história, por exemplo, é destacado a importância em buscar “superar métodos e práticas pautados na memorização, no verbalismo e na expectativa de dar conta de um vasto repositório de conteúdos factuais; avançando para além da chamada “falsa renovação” que apenas dá nova roupagem a antigas e obsoletas práticas, com a incorporação superficial de diferentes linguagens”(BRASIL, 2018, p. 43).

Após os *resumos particulares*, mencionados brevemente acima, apresentava-se os *Critérios eliminatórios específicos*, aonde cada disciplina possui os seus critérios, especificidades estas que as tornavam únicas e detentoras de uma propriedade científica aplicada a realidade escolar, são exemplos destes critérios¹⁷:

a. utiliza a intensa produção de conhecimento nas áreas da História e da Pedagogia, elaborada nos últimos anos, considerando-a efetivamente como ponto de reflexão e de discussão no conjunto da abordagem; (...) r. está isenta de simplificações explicativas e/ou generalizações indevidas que comprometam a qualidade da abordagem histórica e a noção de sujeito histórico; (...)v. concede espaço para a aproximação dos conteúdos ao cotidiano dos estudantes, dialogando com os aspectos relacionados ao mundo e à cultura juvenil, não só nas atividades, mas também no texto principal e nos textos complementares, de modo a valorizar a presença dos jovens nos processos históricos (BRASIL, 2018, p. 46-47).

Todas estas divisões, que faziam parte dos **Princípios e critérios de avaliação para a área de Ciências Humanas**, nos PNLD de 2018 e 2015, corroboravam não apenas com a mobilização do conhecimento histórico nas obras didáticas; os critérios e especificidades também contribuíam para a compreensão dos processos de produção desse conhecimento. Ou seja, como cada disciplina constitui as suas particularidades e como este fenômeno perpetua a importância de cada uma delas. Nesse sentido, podemos dizer que, ao mesmo tempo em que o PNLD realizava a sua listagem de critérios e rigores a serem seguidos, ela acabava se

¹⁷ A citação para estes critérios foi retirada do edital do PNLD 2018, mas essência da ideia também é encontrada no edital do PNLD 2015.

mostrando como um reflexo do que cada disciplina poderia gerar no espaço da educação básica, apresentando os seus valores e afirmando a sua relevância.

Quando a observação é realizada no mesmo espaço de análise no edital de 2021, torna-se visível que o caráter normativo sobre o qual os princípios e critérios são fundamentados. A final de contas o próprio documento normativo da BNCC provocou este fenômeno por variados espaços da educação. No entanto, o que se encontra omitido é justamente as características mencionadas no parágrafo anterior, de um documento preocupado em apresentar um material didático com disciplinas que se articulam para alcançar os objetivos do ensino médio, mas que também não perdem as suas individualidades que as definem como insubstituíveis.

3. COM QUAL FINALIDADE SE CONTA UMA HISTÓRIA?

Os dois primeiros tópicos abordam o processo de reformas curriculares com ênfase, ao componente História, enfatizando as características que ressaltam as disputas que estão envolvidas no espaço curricular e aplicado uma análise que evidencia mudanças expressivas no corpo do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), a pesquisa, por fim, tende a focalizar aspectos estruturais e adversativos sobre o livro didático de História, a partir da coleção “História sociedade e cidadania” e a recente coleção “Multiversos”, ambas produzidas pela editora FTD e desenvolvidas pela autoria de Alfredo Boulos Júnior, destinadas ao Ensino Médio, sendo que essas coleções desde os seus respectivos lançamentos, ocuparam espaços importantes no cenário dos livros didáticos no Brasil. A partir do levantamento dos dados presentes nas mencionadas coleções, a pesquisa busca entender como o livro didático tem apresentado o conhecimento histórico, com base na sua organização e estruturação, como tais materiais tem refletido a luz da sua linguagem própria, as condições de mudança que afetam a forma como o ensino de História é aplicado a estes materiais.

Ao optar pelo Livro didático de História como objeto de estudo para esta pesquisa, é necessário destaca-lo não apenas como uma ferramenta cotidiana vista como um conhecimento pronto e acabado ou reproduzido por saberes científicos acadêmicos que sofrem uma incansável tendência à repetição corriqueira do conhecimento. O livro didático, além do diálogo com a ciência de referência, atende a demandas sociais e pedagógicas diversas, como as políticas educacionais públicas, as expectativas sociais de uma formação cidadã, o currículo escolar, a metodologia de ensino-aprendizagem, o mercado editorial, dentre outras (MUNAKATA, 1998). São estes fatores que implicam em uma abordagem que coloca este objeto de estudo, em

uma esfera de análise que perpassa o ambiente das salas de aula e que conduz a reflexões expressivas sobre o cenário educacional e o que se almeja sobre as disciplinas que o compõem.

Desta forma, a parte final desta pesquisa se propõe a identificar como o livro didático de História seleciona, organiza, apresenta, o currículo/ conteúdo do componente de História.

Para tanto, torna-se importante enfatizar alguns objetivos específicos que reiteram as propostas estabelecidas no alvorecer dessa pesquisa: Analisar os elementos teórico-metodológicos apresentados na construção de algumas seções, com o propósito de captar quais objetivos, as obras didáticas em questão, pretendem alcançar; - Identificar as abordagens históricas escolhidas pelo autor na elaboração das narrativas dos temas.

Para tanto, foi necessária a análise do objeto desta pesquisa, que são as coleções de livros didáticos: História, sociedade & cidadania e a coleção Multiversos de Alfredo Boulos Júnior, destinada aos anos do ensino médio. Se na trajetória cronológica da editora FTD, existisse uma continuidade da coleção: História, sociedade & cidadania – após a versão publicada em 2018 -, sem sombra de dúvidas, esta seria a versão escolhida para compor o posto de terceiro objeto analisado. No entanto, acredito que o impacto causado nas políticas públicas que acabaram consolidando propostas substancialmente diferentes para os programas governamentais, sinalizaram para as editoras uma necessidade de ruptura com as antigas nomenclaturas que faziam parte de longos anos de distribuição didática no país. Por causa deste efeito, a coleção Multiversos é quem ocupa o posto de terceiro objeto analisado, por possuir em sua estrutura, a nova arquitetura curricular – que agora possui seis volumes do Livro do Estudante (LE), sem possuir uma ordem específica de utilização¹⁸.

A pesquisa teve como base a análise de coleções que mostraram números elevados na sua distribuição pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Isso não significa que outras coleções tenham sido ignoradas, mas a escolha de coleções com maior presença nas escolas públicas brasileiras pode avaliar de forma mais próxima ao que é considerado adequado pelo PNLD. A análise da coleção possibilitou a identificação de como os conteúdos e estruturas são concebidos, permitindo observar como os livros didáticos de História auxiliam na construção do conhecimento histórico por alunos e professores atualmente.

¹⁸ Estas informações podem ser encontradas no site da editora FTD, na guia destinada a apresentação de informações mais gerais sobre a coleção Multiversos. Disponível em: < <https://pnld.ftd.com.br/ensino-medio/ciencias-humanas-e-sociais-aplicadas/multiversos-ciencias-humanas/>>.

3.1 Disposição e perspectiva histórica da coleção história, sociedade e cidadania

A coleção História, sociedade e cidadania de Alfredo Boulos Júnior foi escolhida para esta pesquisa por ser uma das coleções aprovadas pelo PNLD mais distribuída entre os anos de seu lançamento (2015) e o ano de 2020, período este, atravessado por disputas políticas expressivas no cenário educacional brasileiro e que refletem em grande medida os desafios curriculares que são apontados no primeiro capítulos da presente pesquisa. Este fator, portanto, reflete uma possível preferência dos profissionais de História, deste nível de escolarização, por uma coleção a tais moldes. Para além disso, sua aprovação diante dos critérios estabelecidos pelo PNLD, propõe que é um objeto de fundamental importância para nosso estudo a respeito do livro didático enquanto aliado na construção do conhecimento histórico.

Ao observarmos a forma como é estruturada esta coleção e a maneira como é aplicada a abordagem histórica, torna-se nítido a inevitável ligação entre a História Geral e a História do Brasil, visto que, a cronologia que dá suporte à organização dos conteúdos da coleção, baseia-se nas narrativas da História integrada, que é, conforme Caimi, (2014, p. 132):

A tentativa de estudar articuladamente e processualmente os conteúdos relativos à história mundial e à história do Brasil, tratando de diferentes sociedades e espacialidades num mesmo tempo cronológico. Assim, em tese, a história do Brasil deixa de ser trabalhada separadamente da história mundial, sendo incorporada na linha evolutiva ocidental.

A estrutura dos livros didáticos no Brasil tem cada vez mais adotando a abordagem da História integrada, abandonando a estrutura curricular tradicional que separava a História mundial da História do Brasil. Este tipo de divisão curricular tem sido percebido principalmente nas últimas décadas, tal proposta se origina da reflexão sobre o conjunto diversificado de processos em andamento no mundo contemporâneo, que afetam a todos, direta ou indiretamente (CAIMI, 2014, p. 133-134). A partir de tais considerações, o primeiro ponto que gostaria de trabalhar é o da *abordagem histórica escolhida pelo autor na elaboração da narrativa dos temas*. Esta forma de se trabalhar a história nos livros didáticos, ocupa variados espaços das recentes políticas públicas atreladas a REM. No entanto, ao analisarmos as duas coleções História, Sociedade & Cidadania (Aprovadas pelos PNLD's 2015 e 2018), pode-se constatar que esta já se configurava como uma estruturação presente nas obras didáticas. Com base na pesquisa realizada, percebeu-se que a integração dos conteúdos está presente em todos os volumes analisados.

A coleção estrutura-se em unidades gerais como forma de divisão cronológica inserindo a História do Brasil em meio aos conteúdos, muitas vezes entre capítulos/subitens que complementam ou a entrelaçam à História geral. Tal prática integrada torna-se ainda mais expressiva a partir dos volumes destinados ao 2º Ano do Ensino Médio, aonde após os estudos sobre a idade média, o chamado quinhentismo torna as relações entre Brasil e as demais regiões do mundo mais frequentes.

Se estas coleções forem analisadas separadamente, para que posteriormente vejamos um quadro mais geral sobre elas, temos na primeira coleção¹⁹:

O volume do 1º Ano do ensino médio estruturado em – 288 páginas – 4 unidades – 17 capítulos: Técnicas, tecnologias e vida social: História, tempo e cultura; A aventura humana; Cidades: passado e Presente: Mesopotâmia; África antiga: Egito e Núbia; Hebreus, fenícios e persas; A China antiga; Democracia: passado e presente: O mundo grego e a democracia; Cultura, religião e arte grega; Roma antiga; O Império Romano; A crise de Roma e o Império Bizantino; Diversidade: o respeito à diferença: Os francos; Feudalismo europeu: gestão e crise; Tempos de reis e poderosos e impérios extensos; Civilização árabe-muçulmana; Formações políticas africanas; China medieval.

Nota-se que apesar de ser encontrado no interior de seus capítulos, a prática de integração mencionada anteriormente, a nomenclatura dos capítulos destinados ao primeiro ano, ainda estão marcadamente ligados a história global. Talvez esta estruturação tenha contribuído para que posteriormente os reformadores curriculares brasileiros, considerassem que as coleções da segunda metade da década passada estavam desalinhadas com as propostas curriculares que nesta mesma época estavam se tornando cada vez mais estruturadas. No entanto, esta pode ser uma aferição bastante tênue, devido ao fato de que ao folarmos o interior das unidades que compõem a obra percebermos que a integração está sim, distribuída pelos espaços que possibilitam a sua acomodação. A ocorrência do fenômeno de integração se relaciona inúmeras vezes com o exercício de ligação entre passado e presente²⁰, ao longo de todo o volume, recebendo destaque as seções denominadas, a saber: *Debatendo e concluindo* encontradas ao final de cada unidade, revisando os conceitos e estabelecendo relações entre o passado e o presente.

¹⁹ 1º Edição/2013, da coleção História Sociedade & Cidadania, aprovada pelo PNLD para ser usada nos anos de 2015 a 2017.

²⁰ Exercício, que desempenha a síntese da importância Histórica, dentro e fora da sala de aula.

O volume destinado ao 2º Ano do ensino médio está distribuído por - 288 páginas – 4 unidades – 16 capítulos: Nós e os outros: a questão do etnocentrismo: Renascimento e reformas religiosas; América indígena; Povos indígenas no Brasil; Colonizações: espanhóis e ingleses na América; Diversidade e pluralismo cultural: A América portuguesa e a presença holandesa; Africanos no Brasil: dominação e resistência; Expansão e ouro na América portuguesa; Cidadania: passado e presente: A Revolução Inglesa e a Revolução Industrial; Iluminismo e a formação dos Estados Unidos; A Revolução Francesa e a Era Napoleônica; Terra e liberdade: Independências: Haiti e América espanhola; Emancipação política do Brasil; O reinado de Dom Pedro I: uma cidadania limitada; Regências: a unidade ameaçada; Modernização, mão de obra e guerra no Segundo Reinado; Abolição e República.

A partir da observação dos componentes que fazem parte da estruturação deste volume, podemos perceber que a nomenclatura agora se encontra mesclada entre temas da História global e do Brasil. Outro fator que atribui significativa importância, se trata de como esta história do Brasil é inicialmente apresentada. Aonde invés de se atribuir o início da nossa história apenas a partir da chegada dos portugueses, encontramos no terceiro capítulo (Povos indígenas no Brasil), uma imersão histórico-cultural que coloca os povos originários no centro das reflexões que retomam as temáticas sobre os primeiros contatos.

O último volume, destinado aqueles que já estão em fase de conclusão da educação básica, apresenta para o 3º ano do ensino médio - 288 páginas – 4 unidades – 13 capítulos: Resistência à dominação: Industrialização e imperialismo; A Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa; Primeira República: dominação e resistência; Propaganda política, esporte e cinema: A Grande Depressão, o fascismo e o nazismo; Segunda Guerra Mundial; A Era Vargas; A Guerra Fria; Movimentos sociais: passado e presente: Independências: África e Ásia; O socialismo real; De Dutra a Jango: uma experiência democrática; O regime militar; Meio ambiente e saúde: O fim do bloco soviético e a nova ordem mundial; O Brasil na nova ordem mundial.

O conteúdo encontra-se bem mais dividido do que nos demais volumes, evidenciando com total clareza a História integrada, sendo posto vários temas da História do Brasil para cada Unidade a ser trabalhada. As unidades deste volume assim estão divididas: Unidade I – Resistência à dominação; Unidade II – Propaganda política esporte e cinema; Unidade III – Movimentos sociais: passado e presente; Unidade IV – Meio ambiente e saúde.

Inicia-se na Unidade 1 no capítulo 3 tratando-se da Primeira República e seus movimentos de dominação e resistência, respectivamente. Logo a História do Brasil volta a ser trabalhada no capítulo 6 da Unidade 2 com o tema Era Vargas, posto entre a Segunda guerra mundial e a Guerra fria. Em meio a História geral contemporânea, insere-se ainda na Unidade 3 no capítulo 10 a experiência democrática dos anos 1945 a 1964, ligando-se à Guerra fria em vários momentos do tema, além do capítulo 11 que aborda o período de ditadura militar brasileira. O conteúdo da História nacional é encerrado na Unidade 4, no capítulo 13 com o Brasil na nova Ordem mundial, passando pelos governos brasileiros desde a redemocratização até o governo da presidente Dilma Rousseff, sendo praticamente impossível não integrar os temas em pleno processo de globalização.

A partir das informações até aqui expostas, podemos perceber que, a proposta da coleção não é de frustrar a formação de um conhecimento integrado e que recorrentemente realiza reflexões com o tempo presente. Trata-se de uma proposta que apresenta uma ordem didática na sua aplicação, sendo ela desenvolvida de forma gradual, afim de não se comprometer as noções de tempo e espaço desenvolvidas pelo aluno durante sua formação.

Ao submetermos a segunda coleção²¹ a uma análise que vise a exposição de como é trabalhado os processos históricos da coleção, pode-se observar que o autor busca trabalhar a primeira metade da coleção através de uma abordagem com teor mais cultural, enquanto em sua segunda metade fica explícito a atenção para uma abordagem política-administrativa. Ambas são trabalhadas de forma explícita, No entanto, é importante destacar que nenhuma das abordagens é deixada de lado. Pelo contrário, cada uma é tratada com maior veemência, sendo explorada de acordo com a necessidade do tema que está sendo trabalhado.

Como já foi mencionado, a abordagem cultural se encontra mais presente a partir dos primeiros capítulos que compõem a coleção, este processo pode ser exemplificado ao ser apresentado conteúdos referentes aos conceitos de cultura, patrimônio e tempo, logo em seu primeiro capítulo, de modo a enfatizar ao aluno a importância do patrimônio cultural, relativizando-o cada sociedade que o produz. O autor destina 13 páginas de conteúdo excepcionais para a aprendizagem do educando a respeito dos conceitos mencionados acima. Isso sinaliza uma preocupação da coleção em didatizar para o aluno a forma como estas temáticas devem ser cuidadosamente trabalhadas, logo nas suas primeiras páginas. Trazendo

²¹ 2ª Edição/2016, da coleção História Sociedade & Cidadania, aprovada pelo PNLD para ser usada nos anos de 2018 a 2020.

tal exercício para uma perspectiva que introduza a História do Brasil, podemos encontrar no segundo capítulo do seu primeiro volume, uma abordagem que relaciona o processo de povoação da América com as descobertas arqueológicas encontradas no nosso território (Subtema 7). A exemplo, os estudos realizados pela pesquisadora Niède Guidon, em São Raimundo Nonato.

No volume do 2º ano, encontramos em seu primeiro capítulo, uma retomada mais expressiva a respeito da abordagem cultural, alinhada aqui a reflexões que colocam os povos americanos em posição de destaque. Nota-se que diferentemente de outros trabalhos didáticos mais antigos, aonde os povos autóctones do continente só vinham a ser apresentados nos conteúdos a partir de seu contato com a figura dos europeus no contexto colonial. Neste capítulo, estas comunidades recebem uma atenção antecipada, conferindo assim, importância ao se trabalhar estas temáticas.

Outro capítulo, em que também é aplicado uma intencionalidade em dar espaço ao entendimento de culturas que antes sofriam em grande medida por causa dos processos eurocêntricos de produção histórica, se trata do capítulo 4, no volume do 2º ano, pois apresenta o contexto da diáspora africana colocando a diversidade e o pluralismos cultural, como elementos indispensáveis para o entendimento do contexto de dominação e resistência.

A abordagem político-administrativa torna-se mais recorrente a partir da unidade II – presente em outros temas da História geral do volume anterior – no capítulo 5, quando inicia-se “Expansão e ouro na América portuguesa”. Neste tema o autor passa a trabalhar a organização colonial em seus primeiros momentos, citando os bandeirantes, os jesuítas, os soldados e a dinâmica de descoberta e controle do ouro e diamantes.

Ao trabalhar com base nos conteúdos estabelecidos nos PCN’s de História, sabe-se que os temas previstos para o 3º ano são extremamente políticos, tanto para a História do Brasil que vai desde a república velha a reabertura democrática, como para a História geral. Deste ponto de vista, portanto, inevitavelmente os livros didáticos destinados a esta série tendem a ser regidos pela abordagem histórica político-administrativa.

No entanto, podemos perceber que as sessões complementares ao conteúdo que circulam por toda parte da coleção influenciam de maneira positiva para que o conhecimento histórico não fique enrijecido a apenas uma única abordagem histórica. Estes espaços textuais, repletos de fontes de caráter diversificado, podem ser encontrados através das seções regulares;

*Para refletir; Dialogando e Para saber mais*²². Estes são mecanismos que contribuem de forma substancial, para a formação de um conhecimento histórico, apoiado em diversas experiências sociais em situação de aprendizagem; cujas propostas provocam o aluno, em diálogo com o texto principal, a pensar a contemporaneidade e seu papel nela.

As similitudes expostas, até aqui, no tocante as duas primeiras coleções, se alinham com as exposições apresentadas no capítulo anterior²³, que até o presente momento foram expostas através de um exercício descritivo. No próximo item, ao introduzir a Coleção Multiversos, a pesquisa retoma a sua perspectiva crítica, afim de se focalizar as suas rupturas no tocante a forma como o conhecimento Histórico se encontra defasado, devido ao alinhamento desta coleção com as escolhas teóricas que fundamentam o documento da BNCC.

3.2 O multiverso de competências e o “lugar” do conhecimento histórico

Uma das principais ações que devemos aplicar ao se analisar um livro didático, se trata de, entender a linguagem que está sendo utilizada neste material. Eis aqui um dos principais pontos de disparidade entre os materiais anteriores e posteriores a REM.

Se a alguns anos atrás ao abrirmos um material didático comumente utilizado na rede pública de ensino, seja ele de História, Geografia, entre outras disciplinas... Encontrava-se ao longo de sua estrutura, uma série de elementos que o identificavam como pertencentes a uma propriedade específica, aonde estes conceitos, simbologias e procedimentos metodológicos específicos, atribuíam certa garantia ao conhecimento epistemológico que determinada disciplina carregava, estando ele, acordando com o caráter interdisciplinar e didático que a educação brasileira tem procurado construir ao longo das últimas décadas.

O PNLD (2015), ao destacar os *Critérios eliminatórios específicos para o componente curricular História*, fornecia uma sequência de fundamentos que viabilizavam a presença do saber científico em consonância com o conhecimento disciplinar, entre eles:

compreende a escrita da história como um processo social e cientificamente produzido, que desempenha funções na sociedade, possibilitando não só a apropriação do conhecimento histórico, como também a compreensão dos

²² Esta última só é encontrada na segunda coleção analisada(2018), no entanto a sua funcionalidade exprime intencionalidades similares aquelas objetivadas nas outras seções destacadas.

²³ Capítulo que promove uma análise voltada para a composição dos editais do PNLD.

processos de produção desse conhecimento e do ofício do historiador, fazendo uso de práticas condizentes no conjunto da obra; orienta os alunos a pensarem historicamente, a reconhecerem as diferentes experiências históricas das sociedades e, a partir desse entendimento, compreenderem as situações reais da sua vida cotidiana e do seu tempo; explicita as opções teórico-metodológicas (histórica e pedagógica), apresentando coerência entre essas intenções, o desenvolvimento dos textos principais, textos complementares, atividades, ilustrações e com os objetivos gerais do ensino de História para o ensino médio, evitando abordagens desarticuladas entre o texto principal e as seções (BRASIL, 2015, p. 54).

A preocupação observada, na garantia do saber científico e disciplinar da área de História, acaba sofrendo um deslocamento a partir da normatização exercida pela BNCC, modificando substancialmente programas como o do PNLD, que em 2021 apresenta entre alguns de seus *critérios eliminatórios*:

Assegurar, no conjunto dos seis volumes, a valorização da prática científica (e da tomada de decisão cientificamente informada), com foco no desenvolvimento de processos de investigação; Apresentar propostas de atividades envolvendo o uso de representações diversificadas para a construção e a disponibilização da informação referente aos processos geográficos, históricos e socioculturais, incluindo modelos matemáticos e computacionais; Trabalhar, de forma sistematizada, com diversos processos cognitivos, tais como: observação, visualização, compreensão, organização, análise, síntese, comunicação de ideias científicas; conferindo especial ênfase à argumentação e aos processos de inferência (BRASIL, 2021, p. 84).

Nota-se, que apesar de conservar algumas palavras articuladas ao processo histórico-científico, novos vocábulos acabam “enfeitando” os critérios, revelando-se uma postura muito mais informativa do que propriamente pautada na manutenção do conhecimento disciplinar.

Por várias vezes, questionada pela comunidade escolar e de pesquisa na área de ensino, as coleções que agora possuem seis volumes autocontidos, deixam de ser trabalhados através de divisões mais claras, que destacam em quais anos do ensino Médio deveriam ser utilizadas. O documento normativo da BNCC, buscando apresentar alguma ordenação para tantas exigências nascentes e contidas sobre as linhas de suas *Competências e Habilidades*; apresentam determinados princípios, que segundo a base mobilizarão o conhecimento pretendido para a área das CHSA, estando presente em seu texto a informação de que:

a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está organizada de modo a tematizar e problematizar, no Ensino Médio, algumas categorias dessa área, fundamentais à formação dos estudantes: tempo e espaço; territórios e fronteiras; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; e política e trabalho. Essas categorias são fundantes para a investigação e a aprendizagem, não se confundindo com temas ou propostas de conteúdos. São aquelas cuja tradição nos diferentes campos das Ciências Humanas utiliza para a compreensão das ideias, dos fenômenos e dos processos políticos, sociais, econômicos e culturais (BRASIL, 2017a, p. 549-550).

Ao observar a nomenclatura dos volumes contidos na coleção Multiversos, pode-se aferir que a editora FTD procurou dividir a estrutura da coleção a partir de *vocábulos próximos*²⁴ das categorias apresentadas acima. Se analisarmos a coleção considerando como base a similitude evidente entre o nome que cada volume possui e as categorias destacadas pela BNCC, verifica-se que o volume *Globalização, tempo e espaço* é quem se relaciona com a primeira categoria referida. Vejamos através da Figura 1 e Figura 2, como tempo e espaço são trabalhados com base na observação dos conteúdos apresentados no sumário deste volume.

Figura 1 - Primeira parte do Sumário.

Sumário	
<p>Unidade 1 Globalização e território 10</p>	
<p>CAPÍTULO 1 Globalização: que fenômeno é esse? 12</p> <p>A relação entre território e globalização 12</p> <p>Entendendo a globalização 13</p> <p>O processo de formação do mundo globalizado 14</p> <p>Globalização desigual 16</p> <p>A economia digital 17</p> <p>Globalização e regionalização 20</p> <p>União Europeia 20</p> <p>Integração, imigração e xenofobia 22</p> <p>Globalização e a covid-19 24</p> <p>Retomando 28</p> <p>CAPÍTULO 2 Globalização: espaço, tempo e técnicas 32</p> <p>Globalização, tempo e espaço 32</p> <p>O espaço geográfico e a globalização 33</p> <p>Os impactos das TDIC 35</p> <p>As novas sociabilidades na era digital 38</p> <p>Reflexões sobre culturas e identidades no mundo globalizado 41</p> <p>O global no local, o local no global 46</p>	<p>Territórios e territorialidades 46</p> <p>O multiculturalismo 47</p> <p>A cultura juvenil globalizada 48</p> <p>Retomando 50</p> <p>CAPÍTULO 3 As relações internacionais contemporâneas 52</p> <p>O sistema internacional 52</p> <p>O Estado 53</p> <p>Estado, nação e nacionalismos 56</p> <p>O separatismo espanhol 57</p> <p>O sistema internacional e a ordem mundial 59</p> <p>A Guerra Fria e o mundo bipolar 60</p> <p>Espionagem e contraespionagem 61</p> <p>A nova ordem mundial 62</p> <p>Do 11 de Setembro à ordem atual 64</p> <p>Organismos internacionais 65</p> <p>A Organização das Nações Unidas 65</p> <p>Demais organismos internacionais 67</p> <p>Organizações não governamentais (ONGs) 69</p> <p>As ONGs no Brasil 70</p> <p>Retomando 71</p> <p>#JovensProtagonistas 76</p> <p>#JovensEmAção 78</p>
<p>Unidade 2 Formação territorial da América 80</p>	
<p>CAPÍTULO 4 Formação do território onde hoje é o Brasil 82</p> <p>Território, limite e fronteira 82</p> <p>As novas fronteiras da América portuguesa 83</p> <p>Os soldados 83</p>	<p>Os jesuítas 85</p> <p>Os bandeirantes 86</p> <p>» São Paulo, capital bandeirante 86</p> <p>» As bandeiras 86</p> <p>» A caça ao indígena 87</p> <p>» O sertanismo de contrato 87</p>

Fonte: BOULOS, Júnior. Multiversos: ciências humanas: globalização, tempo e espaço, 2020.

²⁴ São eles: Globalização, tempo e espaço; Populações, territórios e fronteiras; Sociedade, natureza e sustentabilidade; Trabalho, tecnologia e desigualdade; Ética, cultura e direitos; Política, conflitos e cidadania.

Figura 2 - Segunda parte do Sumário.

A busca de ouro e de diamantes 89	A crise nos domínios espanhóis da América 122
Ouro e fome 90	As tropas de Napoleão invadem a Espanha 123
Apecuária colonial 90	As guerras da independência na América 123
Mudanças no território colonial 91	San Martín e Bolívar 124
As novas fronteiras 92	Independências e fragmentação 124
Novas fronteiras: séculos XIX e XX 93	Retomando 126
As fronteiras e o vazio 95	
Brasil atual: território e população 98	
Retomando 100	
CAPÍTULO 6 Formação do território da América espanhola 104	CAPÍTULO 6 Formação do território da América do Norte 130
Indígenas na América: identidade e diversidade 104	Colonização inglesa da América 130
Os maias 105	A ocupação da América inglesa 130
Ciência e arte 106	Os primeiros colonos 131
O abandono das cidades maias 106	As Treze Colônias 132
Os mexicas 108	» As colônias do Centro-Norte 133
A expansão guerreira dos mexicas 108	» As colônias do Sul 134
As obrigações dos povos submetidos 109	» A organização política das Treze Colônias 134
Os incas 110	Formação dos Estados Unidos 135
Economia inca 111	As relações entre a Inglaterra e as Treze Colônias da América do Norte 135
O <i>ayllu</i> e a <i>mita</i> 111	O movimento de independência 137
Concepções filosóficas indígenas 112	Os primeiros anos dos Estados Unidos 139
A filosofia mexica e a <i>teotl</i> 112	Repercussões da independência 139
A filosofia andina 113	A expansão territorial 140
A conquista das terras astecas 114	A Marcha para o Oeste 140
A conquista das terras incas 114	» Destino Manifesto 142
As razões da Conquista: um novo olhar 116	A Doutrina Monroe 142
A resistência indígena 117	O Corolário Roosevelt e a política do <i>Big Stick</i> 145
A colonização 118	Hegemonia da cultura estadunidense 147
O trabalho forçado dos ameríndios 118	Retomando 148
Amineração 118	#JovensProtagonistas 150
A agropecuária 119	#JovensEmAção 152
Administração colonial 120	
As lutas sociais na América 120	
A Revolta de Túpac Amaru 121	
Base Nacional Comum Curricular 154	
Referências bibliográficas comentadas 157	

Fonte: BOULOS, Júnior. *Multiversos: ciências humanas: globalização, tempo e espaço*, 2020.

Note-se, que a primeira unidade do volume possui um teor geográfico, enquanto a segunda unidade se aproxima dos conteúdos históricos. Tempo e espaço são princípios que neste recorte se relacionam com a formação do mundo globalizado e que ao apresentar os conteúdos históricos, introduzem a formação das primeiras colônias deste lado do atlântico.

Ao verificarmos a forma como tempo e espaço são introduzidos no conteúdo das coleções anteriores a REM, vê-se uma preocupação em relacionar tais conceitos a uma preparação do aluno, no que diz respeito ao, saber científico da área em destaque. Trata-se de apresentar determinados processos de produção desse conhecimento e do ofício do historiador, antes de se aprofundar sobre dimensões mais complexas. A Figura 3 e Figura 4 apresentam

exemplos de como essa atenção preconiza-se logo no primeiro capítulo das coleções de 2015 e 2018:

Figura 3 - As fontes históricas no conjunto da obra.

As fontes da História

O passado está morto e não se pode ressuscitá-lo ou “desenterrá-lo”; então, só se pode conhecer o passado (e o presente) por meio de vestígios (marcas, pistas deixadas pelos seres humanos na sua passagem pela Terra).

Para compreender um fato ou episódio, os historiadores se utilizam de todos os vestígios disponíveis: textos gravados em pedra ou papel; imagens dos mais diferentes tipos; relatos orais; objetos da cultura material, entre outros.

Esses vestígios são chamados de **fontes históricas**.

Principais tipos de fontes históricas:

- **escritas**: um documento oficial (por exemplo, o texto de uma lei), uma carta, um artigo de jornal ou revista, uma letra de música, um poema;
- **imagéticas**: reproduções de pinturas, fotos antigas ou atuais, caricaturas, desenhos, reproduções de cenas de filmes, de histórias em quadrinhos;
- **orais**: consistem em depoimentos de pessoas sobre os mais diferentes aspectos da vida. Esses depoimentos, colhidos muitas vezes a partir de entrevistas feitas pelo próprio historiador, colaboram para registrar a memória pessoal e coletiva;

Observação: a entrevista com um adulto ou um idoso de sua família pode ser uma importante fonte para o conhecimento da sua própria história.

- **cultura material**: restos de moradias, de sepulturas, de móveis, de artefatos domésticos (panelas, colheres, pratos), de instrumentos de trabalho (enxada, foice, pá), de instrumentos de guerra (lanças, espadas, facas) e de caça (pontas de lanças, flechas etc.).

CONSTITUIÇÃO DE 5 DE OUTUBRO DE 1988

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Fonte histórica escrita.
Cópia de um trecho da Constituição da República Federativa do Brasil.

Fonte histórica imagética. Foto de uma família brasileira reunida para ouvir programação de rádio, 1942.



1942. Coleção Particular. Foto: Arquivo Iconográfico

Fonte histórica oral.
Estudante gravando uma entrevista.

Cultura material
Tudo o que é feito ou consumido pelo ser humano.

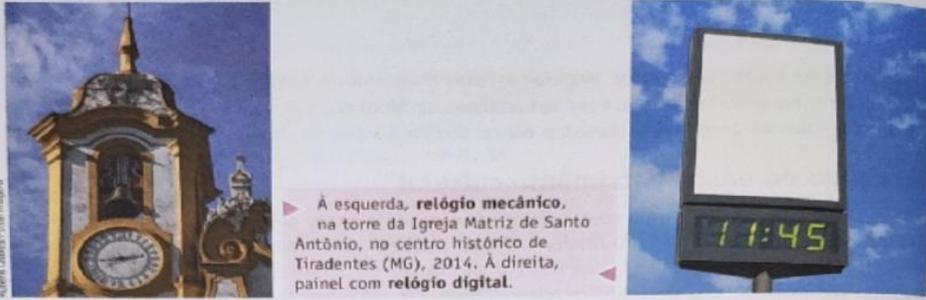
Memória
Segundo o historiador Pedro Paulo Funari: “A memória, por definição, é uma recriação constante no presente, do passado enquanto representação, enquanto imagem impressa na mente” (FUNARI, 1995, p. 16).

Dica: uma aula sobre a escrita da história; possibilita também retomar e consolidar o conceito de fontes históricas. [Duração: 15 minutos].
Acesse: <<http://ler.vclbt7a5k>>.

CAPÍTULO 1 HISTÓRIA, TEMPO E CULTURA 17

Fonte: BOULOS, Júnior. História Sociedade & Cidadania. 1ª. ed. FTD editora. 2013, p. 17.

Figura 4 - O tempo cronológico no conjunto da obra.



À esquerda, **relógio mecânico**, na torre da Igreja Matriz de Santo Antônio, no centro histórico de Tiradentes (MG), 2014. À direita, painel com **relógio digital**.

O tempo cronológico

Tempo cronológico: medição adotada pelos historiadores; tempo que depende de calendários e é marcado geralmente por relógios.

Dica! Uma breve história do tempo, documentário de Errol Morris (Reino Unido, Estados Unidos e Japão, 1991). [Duração: 84 minutos].

Na escrita da História, os seres humanos sempre tiveram de resolver o problema de dispor os acontecimentos no tempo (eras, períodos, anos). Os indígenas Terena, por exemplo, que vivem no Mato Grosso do Sul, dividem sua história em dois períodos: um primeiro período, a que chamam de “tempo da servidão”, que vai da Guerra do Paraguai (1864-1870), quando tiveram suas terras invadidas por fazendeiros, até a década de 1910, quando elas foram demarcadas pelo governo; e um segundo período, que vai da demarcação de suas terras até os dias atuais.

Outros povos, cada um com sua cultura, criaram calendários próprios. Para dar início à contagem do tempo, cada povo escolheu uma data importante para ele.

Os judeus, por exemplo, começam a contar o tempo a partir da criação do mundo, que para eles se deu no ano 3760 a.C. Já os muçulmanos contam o tempo a partir da ida de Maomé da cidade de Meca para Medina (na atual Arábia Saudita), fato ocorrido em 622 d.C. Os cristãos, por sua vez, escolheram o nascimento de Cristo para dar início à contagem do tempo.

Como se pode notar, o **tempo cronológico** é uma invenção dos seres humanos e resulta de uma combinação entre eles. Mas os historiadores não se interessam apenas pelo tempo cronológico, não se restringem a situar os fatos no tempo; interessam-se também pelas mudanças e permanências que se verificaram nas sociedades humanas ao longo do tempo. A esse tempo das transformações e continuidades damos o nome de **tempo histórico**. Assim como o tempo, o espaço também é importante em História.

Veja o que uma historiadora diz sobre o assunto:

Os historiadores, além de se preocuparem em situar as ações humanas no tempo, têm a tarefa de situá-las no espaço. Não se pode conceber um “fazer humano” separado do lugar onde esse fazer ocorre. [...] Mudanças do espaço realizadas pelos homens assim como as memórias de “lugares” também integram esse conhecimento.

BITTENCOURT, Circe Maria F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 207-208.

20 UNIDADE 1 | TÉCNICAS, TECNOLOGIAS E VIDA SOCIAL

Fonte: BOULOS, Júnior. *História Sociedade & Cidadania*. 2ª. ed. FTD editora. 2016, p. 20.

Oliveira (2021), alerta como este deslocamento procura se alinhar a uma produção pautada nas relações sociais do conhecimento, ação esta, que acaba por coibir o conhecimento produzido pela ciência ensinada. A autora destaca como a perspectiva utilitarista que frequentemente é observada ao longo da BNCC se relaciona aos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores – traduzidos em competências – com o objetivo de “resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2018, p. 8). Esta proposta utilitarista faz com que a linguagem das CHSA se articulem, “não como recurso para a construção de conhecimentos, mas para expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos” (OLIVEIRA, 2021, p.123).

Outro ponto que apresenta ligação e sobretudo uma retomada da óptica utilitarista, se trata da seção encontrada ao final de todas as unidades da coleção, denominada *#Jovensprotagonistas*, este segmento busca atender aos requisitos estabelecidos pela BNCC, na formação de um:

desenvolvimento do protagonismo juvenil e para a construção de uma atitude ética pelos jovens, é fundamental mobilizar recursos didáticos em diferentes linguagens (textuais, imagéticas, artísticas, gestuais, digitais, tecnológicas, gráficas, cartográficas etc.), selecionar formas de registros, valorizar os trabalhos de campo (entrevistas, observações, consultas a acervos históricos etc.) e estimular práticas voltadas para a cooperação (BRASIL, 2018, p. 549).

Ao analisarmos alguns exemplos desta seção na coleção Multiversos, podemos perceber como este espaço acaba sendo expressivamente articulado com a compreensão, criação e utilização de propostas atreladas ao mundo do trabalho. Através da Figura 5 e Figura 6, averiguemos alguns exemplos de como a seção *#jovensprotagonistas*, de forma recorrente costuma ser trabalhada.

Figura 5 - Seção #JovensProtagonistas 1º exemplo.

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD
REPRODUÇÃO PROIBIDA

#JovensProtagonistas

A programadora solidária

1º Passo • Conhecer ações inspiradoras realizadas por uma jovem

Leia o texto a seguir para conhecer a história da etíope Betelhem Dessie.



Uma nova geração de jovens desafia a economia majoritariamente agrícola da Etiópia e abre caminhos pela via da inovação tecnológica. Entre eles está Betelhem Dessie, de 20 anos (em 2019), educadora e empreendedora etíope, uma das mais jovens pioneiras do setor de tecnologia em seu país.

Dessie começou a programar aos dez anos e nos últimos três já patenteou quatro programas de software. Mas ela não guarda esse conhecimento só para si. Dessie é CEO do Anyone Can Code (ACC ou "Qualquer um pode programar"), um programa que faz parte do iCog, principal centro de inteligência artificial do país.

No ACC, Dessie tem viajado por toda a Etiópia ensinando jovens de idade escolar os fundamentos da programação e robótica. Suas oficinas já alcançaram mais de 20 mil crianças e adolescentes. Segundo a jovem, há uma demanda por produtos que realmente sirvam às necessidades de desenvolvimento da nação africana.

LEWNTON, T. A jovem pioneira que ensinou programação para milhares de pessoas na Etiópia. BBC, 24 jul. 2019. Disponível em: www.bbc.com/portuguese/vert-csp-48064542. Acesso em: 5 set. 2020.

2º Passo • Mapear a realidade

a) Qual é a iniciativa tomada por Betelhem Dessie? Que características da Etiópia tornam o trabalho dela importante?

b) No Brasil, o acesso às tecnologias digitais também é deficiente, não só em relação a conhecimentos avançados como robótica e programação, mas com recursos básicos, como o uso da internet. De acordo com o IBGE, em 2018, 91% das pessoas entre 20 e 24 anos utilizavam a internet, enquanto 38,7% das pessoas com 60 anos ou mais o faziam. Entre aqueles que não usavam, 76,2% não acessavam a internet por não saber usar ou por falta de interesse. Sob a orientação do professor, organizem-se em uma roda de conversa para discutir as questões a seguir.

- Por que os idosos eram maioria entre aqueles que não usavam a internet?
- Não usar a internet por falta de conhecimento retrata uma situação precária e desigual de acesso às tecnologias e de educação no Brasil. Quem são as pessoas mais afetadas com essa realidade? Que impactos a exclusão digital provoca na sociedade como um todo?
- Vocês conhecem alguém que não usa a internet? Se sim, por que isso acontece?

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD
REPRODUÇÃO PROIBIDA

3º Passo • Atuar na sociedade

c) Ainda em roda, conversem como vocês gostariam de atuar para ajudar outras pessoas a se inserir no mundo digital. Vocês podem seguir uma ou mais ideias abaixo ou elaborar uma proposta que responda a uma necessidade da realidade de vocês.

- Se na turma houver alguém que tenha conhecimentos de robótica e/ou programação, pode-se organizar oficinas para colegas interessados em aprender, seguindo o exemplo de Betelhem Dessie.
- Verificar se há na escola funcionários com dificuldade de utilizar recursos digitais, como o computador ou a internet, e apresentar a possibilidade de criar uma turma de apoio de informática.
- Participar de trabalho voluntário envolvendo idosos que precisam de auxílio com recursos digitais.
- Organizar na escola uma feira de doações de aparelhos eletrônicos em bom estado e em funcionamento, como celulares, notebooks e tablets, para oferecer a instituições de apoio a pessoas carentes.
- Estar disponível para auxiliar familiares e amigos que apresentem dificuldade para lidar com o mundo digital, lembrando sempre de ter uma atitude respeitosa e paciente diante das dúvidas apresentadas.

4º Passo • Compartilhar o trabalho com a comunidade

d) Registrem suas atividades ao longo da realização do trabalho. Vocês podem tirar fotografias, fazer vídeos curtos e lives. Não esqueçam de compartilhar com a comunidade escolar na rede social oficial da escola ou em suas próprias contas e marquem as postagens com a #JovensProtagonistas.



• Jovem ajudando idoso a usar notebook, Brasil, 2020.

Fonte: BOULOS, Júnior. Multiversos: ciências humanas: populações, territórios e fronteiras, 2020, p. 82 – 83.

Figura 6 - Seção #JovensProtagonistas 2º exemplo.

#JovensProtagonistas

1º Passo - Conhecer ações inspiradoras realizadas por uma jovem

Leia a matéria sobre Marleyse Moraes Moraes e conheça a iniciativa de uma jovem empreendedora.



Marleyse Moraes, modelo e empreendedora.

Empreendedorismo e moda

A conquista do quarto lugar da mais bela garota da Cufa (Central Única das Favelas), em 2012, mudou a vida da modelo Marleyse Moraes, 23, moradora da Brasíliaândia, zona Norte de São Paulo.

[...]

Só que, em vez de aproveitar o momento de fama e bater na porta das agências para tentar a participação em desfiles, fotos para revistas e comerciais de TV, Marleyse preferiu investir na ideia de ter a sua própria agência de modelos.

[...]

“Quando voltei para São Paulo, após o final do concurso da Cufa, senti que queria ser mais do que uma modelo. Queria orientar as meninas e abrir caminhos para que elas pudessem entrar para o mercado de trabalho [...]”

Por experiência própria, Marleyse sabe como é difícil conquistar um espaço no concorrido mercado de modelos. “As agências, antes de qualquer contato pessoal, pedem que as moças apresentem um book de fotos, que não sai por menos de R\$ 1.2

mil”, diz. “As meninas, com grande potencial, não têm a menor condição de pagar esse valor. Fora isso, diz ela, existe a questão do preconceito, ainda muito forte neste mercado”.

[...]

Extrovertida e bem fluente, Marleyse é aquele tipo de jovem empreendedora que sabe muito bem o que quer e, sem medo, traça planos para crescer.

[...]

No ano passado, em comemoração ao dia da Consciência Negra, a sua agência ajudou a Cufa a preparar um evento [...]. Marleyse conseguiu reunir 25 garotas da Brasíliaândia para um desfile.

Aproveitou o dia também para chamar a atenção do público para os produtos e serviços de empreendedores da comunidade. “Divulgamos a tia do salgado, a tia da tapioca”, conta ela, empolgadíssima com o trabalho que desenvolve.

[...]

BERNARDES, F. A família na periferia. **Diário do comércio**. Disponível em: <http://especiais.dcomercio.com.br/comunidades/personagem.htm#prettyPhoto?7>. Acesso em: 25 ago. 2020.

2º Passo - Mapear a realidade

- Qual foi o problema que a modelo Marleyse identificou no seu entorno após a conquista do quarto lugar no concurso de mais bela garota da Cufa?
- Que solução ela encontrou para enfrentar o problema mapeado?
- Você ou pessoas da sua comunidade enfrentam problema para ingressar no mercado de trabalho por falta de financiamento ou algum tipo de preconceito?
- Pesquise em *sites* confiáveis casos de jovens que, tal como Marleyse, enfrentaram um problema de seu entorno (comunidade) por meio de uma ação empreendedora.

3º Passo - Atuar na sociedade

- Em grupo. Após mapear a realidade da sua comunidade e identificar uma necessidade que precisa ser suprida, elaborem uma proposta para a criação de um empreendimento inovador que atenda, ainda que parcialmente, a essa necessidade.
- Depois de elaborarem a proposta, distribuam de maneira democrática e equitativa as tarefas necessárias à sua realização.

4º Passo - Compartilhar o trabalho com a comunidade

- Registrem os passos da realização do trabalho. Vocês podem tirar fotografias, fazer vídeos curtos, dramatizações, reportagens sobre o tema em tela e *lives* sobre o trabalho realizado. E compartilhem com a comunidade na rede social oficial da escola ou em suas próprias contas e marquem as postagens com a #JovensProtagonistas.

72

73

Fonte: BOULOS, Júnior. *Multiversos: ciências humanas : trabalho, tecnologia e desigualdade*, 2020, p. 72 – 73.

É perceptível como o espaço das seções busca em sua maioria, promover o sentimento e a criação de soluções a partir de uma íntima relação com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), reverberando uma manobra sobre a qual, “a produção do conhecimento, a criticidade, a resolução dos problemas e o protagonismo dos alunos são frutos atribuídos às TDICs, não aos conhecimentos das disciplinas ensinadas nas escolas” (OLIVEIRA, 2021, p.124).

Outro recurso que de forma constante se articula com a proposta educativa mobilizada pelas TDICs, se tratam das competências socioemocionais²⁵, que aparecem de forma predominante ao longo das competências desenvolvidas pela BNCC. É evidente que a aplicação de tais competências se articulam de forma mais propensa, com as propostas estabelecidas nos materiais didáticos destinados a viabilizar os Projetos Integradores e Projetos de Vida (Objeto 1), infelizmente a proposta articulada pela BNCC normatiza e induz as Obras Didáticas por Áreas do Conhecimento (Objeto 2) a padronizarem as suas coleções afim de se atender tais

²⁵ Ocupam de forma mais expressiva os itens sete, oito, nove e dez no documento normativo da BNCC.

demandas, provocando “o deslocamento da centralidade do conhecimento disciplinar para as competências socioemocionais e do ensino para a aprendizagem” (OLIVEIRA, 2021, p. 129).

A Primeira parte deste processo é destacado por Oliveira (2021), através da óptica do pesquisador Michael Young (1915 – 2002), ao salientar como este deslocamento, ocorre quando o propósito escolar se desvia da ideia de promover o acesso dos alunos a “explicações confiáveis sobre o mundo”, desenvolvendo-se novas formas de aplicação curricular, para além das experiências mais imediatas (YOUNG, 2007, p. 1294). Tal ação favorece a centralidade de atenção as competências socioemocionais – manifestas nas habilidades, comportamentos e princípios ecoados na BNCC. Nessa perspectiva, a ênfase não recai sobre a formação intelectual dos aprendizes – conforme defende Young –, mas na resolução das “demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

No tocante a proposta, de se resolver problemas sociais através de reformas curriculares, Young (2011, p. 611-612) alerta para o perigo dessa escolha: “quanto mais nos focamos na possibilidade de um currículo reformado resolver problemas sociais e econômicos, tanto menos é provável que esses problemas sejam tratados em suas origens, que não se encontram na escola”. Além disso, considerando que as raízes dos problemas sociais não estão localizadas na escola, tornando impossível para ela resolvê-los, Laval (2019, p. 45) aponta as contradições nos princípios educacionais da escola de modelo neoliberal, ao afirmar que:

não conseguimos ver como a escola sozinha poderia resolver a ‘degradação do ambiente social’, isto é, as desigualdades, a insegurança social, a crescente anomia, a delinquência, etc. Não conseguimos ver, sobretudo, como uma escola com o mesmo motor da sociedade de mercado poderia impedir o efeito de dissolução causado pelo curso atual do neoliberalismo.

Neste contexto, reverbera-se uma antítese no conflito de objetivos da escola neoliberal, que por um lado busca formar trabalhadores flexíveis e adaptáveis às mudanças e instabilidades econômicas, e por outro lado exige que os alunos resolvam os problemas causados pelo próprio contexto neoliberal no seu dia-a-dia, ignorando as complexidades dessas situações.

Ao ressaltar que a concepção de educação foi substituída pela concepção de aprendizagem no âmbito das políticas e linguagens curriculares. YOUNG (2016, p. 28), delimita a segunda parte deste deslocamento acautelando sobre o aspecto sedutor dessa substituição gradual: “a aprendizagem é considerada aberta, boa, progressiva de oportunidades para novos aprendizados”. Essa desarticulação para com o conhecimento disciplinar, ganha tons de “inovação”, quando o currículo proposto coloca o aluno e suas experiências imediatas como prioridade, mas não vai além disso, adotando uma abordagem utilitária e prática, voltada para

a preparação do aluno para o mercado de trabalho, sem questionar o que está sendo aprendido e para qual finalidade. O objetivo é garantir que o aluno esteja sempre pronto para aprender e emocionalmente preparado para resolver ou se adaptar aos problemas psicológicos e sociais.

A premissa objetivada pela BNCC e as intencionalidades que formularam a Reforma do Ensino Médio, foram até aqui expostas através de exemplos que destacam como esse intento se firmou no conteúdo dos livros didáticos relacionados a Área de Conhecimento das CHSA, varrendo o conhecimento disciplinar para os bastidores e abrindo as cortinas do palco para as competências socioemocionais hospedadas na proposta neoliberal de ensino. A preocupação dos pesquisadores aqui referenciados reflete o quão precoce e lacunoso se demonstra tal intento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho debateu acerca das estruturas, conteúdos e mudanças curriculares que de alguma forma impactaram o conhecimento histórico nos livros didáticos de história da última década, no decorrer da pesquisa bibliográfica e teórica, foi possível constatar o quanto o livro didático de História é um produto atual e importante no processo do ensino, sendo este, jamais considerado arcaico em relação aos estudos contemporâneos de História.

O recorte da última década, propiciou uma análise que reflete como esse objeto de estudo/pesquisa passa por intensos processos de atualização tanto na inclusão de conteúdos hodiernos, como por modificações que vão além de apenas se adaptar aos novos desafios da atualidade e que implicam na formação de um estudante/sujeito imbuído pela resolução de demandas complexas da vida cotidiana, favorecendo um deslocamento no ensino, que se demonstrou muito mais inclinado a atender os objetivos do mercado empresarial ao normatizar os caminhos pelos quais o aluno desenvolveria competências a se tornar mais participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável; chegando ao ponto em que o conhecimento disciplinar seria apenas visitado, afim de se contemplar tais demandas.

Quando refletido sobre as construções e mudanças pertinentes aos documentos normativos da Base Nacional Comum Curricular e do Programa Nacional do Livro e do Material Didático, pôde-se observar o contraste de disputas sobre o qual a educação e a concepção de currículo perpassam.

Ao analisarmos os respectivos editais do PNLD 2015; 2018 e 2021, surgem então os exemplos de como uma política pública, ao se estabelecer como normativa dentro de um determinado contexto político, provoca sinuosas mudanças nas propostas curriculares que afetam importantes programas para a rede pública de ensino, ressaltado ao longo da pesquisa a sua ênfase nas tribulações que recaem sobre o ensino de História.

Estes recursos, auxiliaram a pesquisa na utilização das obras didáticas que estão em consonância para com os editais mencionados acima, identificando determinados pontos que revelam como os atuais livros didáticos que comportam o ensino de História, foram submetidos a um deslocamento do conhecimento disciplinar, que abriu espaço para uma perspectiva substancialmente utilitarista de ensino.

Destacado o conhecimento disciplinar, por tantos momentos da pesquisa, este não se trata de um recurso que viabilize um retrocesso nos conteúdos didáticos, aos moldes tradicionais de caráter decorativo. O conhecimento aqui veemente referido, engloba uma variada gama de

processos pertinentes ao campo da história, que se tratados de maneira superficial ao atender uma perspectiva enfática a proposta neoliberal, coloca em risco toda uma área do conhecimento e conseqüentemente os seus futuros pesquisadores, tendo em vista, a expressiva quantidade de alunos que ingressam no espaço acadêmico para o curso de História, sendo eles advindos da rede pública de ensino.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fabiana; MIRANDA, Sonia. Passado, presente e futuro dos livros didáticos de história frente a uma BNCC sem futuro. Revista Escritas do Tempo – v. 2, n. 5, jul-out/2020 – p. 10-38.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular. Versão 1. Brasília: Ministério da Educação, 2015.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular. 2º Versão Revisada. Brasília: Ministério da Educação, 2016.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular: educação é base. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular: educação é base. – Ensino Médio/Brasília: Ministério da Educação, dezembro, 2018.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais. 2. História. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Programa do Livro. Ministério da Educação, 2022. Disponível em <<https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro>>. Acesso em: 04/10/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. PNLD 2015: história - guia de livros didáticos - Ensino Médio. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. PNLD 2018: história – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. PNLD 2021: história – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. PNLD 2015: PROCESSO DE INSCRIÇÃO E AVALIAÇÃO DE OBRAS DIDÁTICAS/ 2015 - Ensino Médio. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. PNLD 2015: PROCESSO DE INSCRIÇÃO E AVALIAÇÃO DE OBRAS DIDÁTICAS/ 2018 - Ensino Médio. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. PNLD 2015: PROCESSO DE INSCRIÇÃO E AVALIAÇÃO DE OBRAS DIDÁTICAS, LITERÁRIAS E RECURSOS DIGITAIS/ 2021 - Ensino Médio. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019.

BEZERRA, Holien Gonçalves e LUCA, Tania. Em busca da qualidade, PNLD História – 1996-2004. In: SPÓSITO, Maria Encarnação Beltrão. (org). Livros didáticos de História e Geografia. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

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

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. História do Brasil: identidade nacional e ensino de História do Brasil. In. KARNAL, Leandro. História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. (org.). 3. ed. – São Paulo: Contexto, 2005.

CAIMI, Flávia Eloisa. O livro didático no contexto do PNLD: desafios comuns entre as disciplinas escolares. Florianópolis, X ANPED SUL, 2014.

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.

_____. As revoluções da leitura no ocidente. Tradução de Margareth Perucci. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras/ALB/FAPESP, 2002.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Tradução de Maria Adriana C. Cappello. Educação & pesquisa, São Paulo, v. 30, n.3, p.549-566, set./dez. 2004.

_____. Traiter le manuel scolaire comme source documentaire: une approche historique. *Revista língua escrita*, Belo Horizonte, n.3, p. 1-10, dez. 2007.

FERREIRA, Marieta; OLIVEIRA, Margarida. Dicionário de ensino de história. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

FREITAS, Luiz Carlos. Os Reformadores Empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antonio Augusto Gomes. Manuais escolares e pesquisa em história. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia de Lima e (Orgs.). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. Tradução de Frederico Carotti. São Paulo: Comainha das Letras, 1989.

JUNIOR, Alfredo Boulos. *História Sociedade & Cidadania*. 2 ed. São Paulo: FDT, 2013. (Coleção História Sociedade & Cidadania).

JUNIOR, Alfredo Boulos. *História Sociedade & Cidadania*. 2 ed. São Paulo: FDT, 2016. (Coleção História Sociedade & Cidadania).

JUNIOR, Alfredo Boulos. *Multiversos: ciências humanas: sociedade, natureza e sustentabilidade*. 1 ed. São Paulo: FTD, 2020.

JÚNIOR, Astrogildo F. da S. BNCC, componentes curriculares da História: perspectivas de superação do Eurocentrismo. *EcoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 41, p. 91-106, set./dez., 2016.

LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo, 2019.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1530-1555, 2014.

NEIRA, Marcos G.; JÚNIOR, Wilson A; ALMEIDA, Déberson Ferreira da. A primeira e a segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. *EcoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 41, p. 31-44, set./dez. 2016.

NÓVOA, Antônio. *A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização escola*. vol. 4. Lisboa: Inovação, 1991.

PANDINI-SIMIANO, Luciane; BUSS-SIMÃO, Márcia. Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa. *EcoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 41, p. 77-90, set./dez. 2016.

OLIVEIRA, Carla Silvino de. A Base Nacional Comum Curricular: disputas em torno da seleção curricular para o Ensino de História' 14/07/2021 176 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP, 2021.

ROCHA, Nathália F. E.; PEREIRA, Maria Z. da C. O que dizem sobre a BNCC? Produções sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no período de 2010 a 2015. Espaço do Currículo, v.9, p. 215-236, Maio a Agosto de 2016.

SOUSA, Jorge Luís U. de. Currículo e projetos de formação: Base Nacional Comum Curricular e seus desejos de performance. Espaço do Currículo, v.8, n. 3, p. 323-334, Set/Dez 2015.

SOARES, Jadson; OLIVEIRA, Margarida M. Dias. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: FERREIRA, Marieta; OLIVEIRA, Margarida M. Dias. Dicionário de ensino de história. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editoria, 1999.

VELASCO, Diego Bruno; BARCELLOS, Vitor Andrade. Demandas do tempo presente e sentidos de cidadania: redefinições e deslocamentos no currículo de História. In: MONTEIRO, Ana Maria; et al. (org.). Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014.

YOUNG, M. F. D. Para que servem as escolas? Educação & Sociedade, 28(101), 1287-1302, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000400002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 9 de agosto de 2023.

YOUNG, M. F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. Revista Brasileira de Educação, 16(48), 609-8010, 2011.

YOUNG, M. F. D. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? *Cad. Pesquisa*. 46(159), 18-37, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053143533>. Acesso em: 9 de agosto de 2023.

ANEXO: Termo de autorização para publicação digital na biblioteca “José Albano de Macedo”



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DIGITAL NA BIBLIOTECA
“JOSÉ ALBANO DE MACEDO”

Identificação do Tipo de Documento

- () Tese
() Dissertação
(X) Monografia
() Artigo

Eu, Emanuel Natalício de Sousa,
autorizo com base na Lei Federal nº 9.610 de 19 de Fevereiro de 1998 e na Lei nº 10.973 de
02 de dezembro de 2004, a biblioteca da Universidade Federal do Piauí a divulgar,
gratuitamente, sem ressarcimento de direitos autorais, o texto integral da publicação
O CONHECIMENTO HISTÓRICO NOS LIVROS DIDÁTICOS: Matrizes tem-
poralmente distintas e suas implicações no contexto da Reforma do Ensino Médio
de minha autoria, em formato PDF, para fins de leitura e/ou impressão, pela internet a título
de divulgação da produção científica gerada pela Universidade.

Picos-PI 20 de Setembro de 2023.

Emanuel Natalício de Sousa
Assinatura

Assinatura