

José Petrúcio de Farias Júnior
Marta Gouveia de Oliveira Rovai
Giovani José da Silva

Livros didáticos e Ensino de História

Vol. I

José Petrúcio de Farias Júnior
Marta Gouveia de Oliveira Rovai
Giovani José da Silva

Livros didáticos e Ensino de História

Vol. I



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Reitor

Gildásio Guedes Fernandes

Vice-Reitor

Viriato Campelo

Superintendente de Comunicação Social

Samantha Viana Castelo Branco Rocha Carvalho

Diretor da EDUFPI

Cleber de Deus Pereira da Silva

EDUFPI - Conselho Editorial

Cleber de Deus Pereira da Silva (presidente)

Cleber Ranieri Ribas de Almeida

Gustavo Fortes Said

Nelson Juliano Cardoso Matos

Nelson Nery Costa

Viriato Campelo

Wilson Seraine da Silva Filho

Projeto Gráfico. Capa. Diagramação.

Maria Aparecida de Oliveira Silva

Foto da capa

Lousa em Sala de Aula. Marcos Santos/USP Imagens

[https://imagens.usp.br/editorias/objetos-](https://imagens.usp.br/editorias/objetos-categorias/lousa/attachment/10052012professoresmarcossantos008/)

[categorias/lousa/attachment/10052012professoresmarcossantos008/](https://imagens.usp.br/editorias/objetos-categorias/lousa/attachment/10052012professoresmarcossantos008/)

Revisão

Os autores

L788 Livros didáticos e ensino de História / organizadores, José Petrúcio de Farias Júnior, Marta Gouveia de Oliveira Rovai, Giovani José da Silva. – Teresina: EDUFPI, 2024.

272 p.

ISBN 978-65-5904-330-9

1. Livros didáticos. 2. Ensino de História. 3. Narrativa histórica escolar.
I. Farias Júnior, José Petrúcio de. II. Rovai, Marta Gouveia de Oliveira. III. Silva, Giovani José da.

CDD 907

Bibliotecária: Francisca das Chagas Dias Leite - CRB3/1004



Editora da Universidade Federal do Piauí – EDUFPI
Campus Universitário Ministro Petrônio Portella
CEP: 64049-550 - Bairro Ininga - Teresina - PI – Brasil



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

SUMÁRIO

PRIMEIRO VOLUME

	Págs.
Prefácio	06
Katia Maria Abud	
Apresentação	09
A organizadora e os organizadores	
Capítulo 1: “Professora, o livro didático de História sumiu!”: o ensino de História e os livros didáticos no contexto da reforma do ensino médio	14
Carla Silvino de Oliveira	
Capítulo 2: De volta ao começo: notas sobre um Professor-Ministro, uma rememoração no tempo e a invenção da avaliação pedagógica no PNLD	39
Sônia Regina Miranda	
Capítulo 3: Conglomerados nacionais e internacionais no mercado do livro didático no Brasil, no início do séc. XXI	73
Célia Cristina de Figueiredo Cassiano	

Capítulo 4: Livros didáticos e formação de professores	95
Luis Fernando Cerri, Maria Paula Costa Carmem Lúcia Gomes de Salis	
Capítulo 5: Livro Didático e História Pública	119
Márcia Elisa Teté Ramos	
Capítulo 6: Livros didáticos, cultura digital e educação aberta	148
Carmen Zeli de Vargas Gil Marcella Albaine Farias da Costa	
Capítulo 7: A abordagem temática nos livros didáticos de História para os anos iniciais do ensino fundamental	168
Sandra Regina Ferreira de Oliveira Flávia Eloisa Caimi	
Capítulo 9: Livros didáticos e políticas curriculares: as ações afirmativas como caminho e representação da pessoa negra	205
Nádia Narcisa de Brito Santos Isaíde Bandeira Silva	
Capítulo 10: As histórias das mulheridades e feminilidades no livro didático: o que nos falta perguntar?	229
Marta Gouveia de Oliveira Rovai	
Sobre os autores e as autoras	267

PREFÁCIO

Em meio a polêmicas sobre uso do livro didático no Estado de São Paulo, recebi a grata incumbência de elaborar o prefácio para a obra que ora se apresenta. Considero como grata incumbência a possibilidade de repensar, ainda que rapidamente, para este prefácio, o ensino de História a partir das análises do seu mais conhecido instrumento de difusão: o livro didático.

O manual didático tem importância como documento para o aluno e para o professor, pois forma pontos de vista e provoca construções históricas que constituirão a base do conhecimento histórico, que levará os estudantes a construir concepções que guiarão seu entendimento da sociedade em que vivem, preparando para se colocar na sua sociedade e no seu tempo.

Os conteúdos das publicações voltadas para o público escolar dependem para atingi-lo de um outro elemento da forma com que são apresentados. A união de conteúdo e forma transforma o livro didático num *documento*. Colaborar com a elaboração/reformulação de concepções provoca o surgimento de novas elaborações históricas, que possibilitarão a construção do conhecimento histórico consistente. Mobiliza-se com isso a capacidade de compreensão de professores e alunos, seja na complexidade da análise, seja na clareza da linguagem. Não se trata aqui de abordar a formulação histórica de um objeto ou atitude em sala de aula, mas, sim, de observar e analisar o ensino de História, preso a formas de conhecimento como resultado de diferentes abordagens elaboradas em temáticas. Ao mesmo tempo, verificar como se encaminham as referências ao material didático, como ele interfere no conhecimento já adquirido e colabora na formação dos professores no exercício do magistério. E sobretudo, de que maneira concepções de

História são apropriadas e expandidas a partir desses documentos impressos, em versões historiográficas, que ao colaborar com a constituição de formas de ensino participam de novas formas de construção do saber histórico.

São conhecidas por nós, professores, as transformações pelas quais passaram instituições relacionadas como as escolas. Nesse movimento, ocuparam um espaço significativo as novas concepções relativas à História escolar e às reformas legais que expandiram nos últimos vinte anos. Todas essas mudanças tiveram suas parcelas de intervenção na elaboração dos livros didáticos e na própria concepção do Ensino de História para as escolas públicas. Os livros didáticos podem ser apontados hoje como os principais elemento de organização, elaboração e planejamento do ensino de História.

Atentos às reformulações e concepções renovadas da História e seu ensino no mundo contemporâneo, os autores, professores universitários de História, demonstraram o compromisso com ensino na escolha de seus temas. Nos textos variados, os autores mostram-se atentos à contemporaneidade e às reformulações pelas quais passa não só a História, como ciência construída, mas, também, como elemento constitutivo da escolaridade.

Dessa forma, o leitor-historiador encontrará suporte para pensar como o professor de História, exercendo seu trabalho junto a escolas de diferentes níveis, desde o ensino fundamental ao universitário, se organiza. Não se trata mais de verificar as tendências teóricas sobre o ensino de História, nem de levantar a bibliografia existente sobre um tema. Trata-se, agora, de verificar como tendências historiográficas e os novos elementos que participam da construção do conhecimento histórico se entrelaçam, criando condições de solidez para a aprendizagem de História.

Os capítulos tratam desde as novas políticas públicas relativas ao livro didático da educação básica, até a as representações a questões de gênero, passando por análise de componentes dos currículos de

História, tais como formação de professores, o mercado do livro didático, formação de professores, a História Pública em suas relações com o ensino, a cultura digital e educação aberta, a abordagem temática no ensino fundamental, ações afirmativas como via para a representação de pessoa negra e, por fim, levanta questões sobre mulheres, no contexto da produção do livro didático.

Essa coletânea, certamente não será apenas uma estimuladora para professores, ao propor novos objetos para o ensino de História: também estimulará a criar projetos, tão necessários para a renovação do ensino de História e fortalecimento da aprendizagem da disciplina, com a reelaboração do conhecimento que se processa nas salas de aula.

Profa. Dra. Katia Maria Abud
Universidade de São Paulo (USP)

APRESENTAÇÃO

Os livros didáticos representam um instrumento pedagógico fundamental às aulas de História em todo o país. As políticas públicas educacionais, como o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), têm solidificado o apoio e a valorização desse recurso, considerando sua relevância no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda que reconheçamos a importância dos manuais para a Educação Básica, compreendemos que, como qualquer narrativa, sua produção, circulação e apropriação são plurais, porquanto é um produto cultural que resulta de diferentes sujeitos e instituições, permeados, por sua vez, por distintas intencionalidades, objetivos, circunstâncias históricas ou ambientes político-culturais.

Adicionado a isso, não desconsideremos que às narrativas escolares impõe-se um emaranhado de instâncias de poder (políticas curriculares, grupos políticos, religiosos, familiares, movimentos sociais e suas bandeiras, debates acadêmicos, associações científicas, vivências escolares e não escolares, entre outros) que contribui para a compreensão das diversas formas de atribuição de sentidos ao passado que afetam, por sua vez, milhões de estudantes e professores, por meio do desenvolvimento do raciocínio histórico.

Frente a tais desafios educacionais, a coletânea reúne pesquisadores com vasta experiência no ensino de História e no uso do livro didático como fonte histórica, os quais nos permitem ampliar nosso olhar sobre os diferentes espaços institucionais em que tais manuais se encontram enredados.

Trata-se de um convite à complexificação da maneira pela qual devemos nos posicionar frente a uma fonte que, embora seja produzida em espaços e tempos específicos, é escrita a várias mãos e resulta de

múltiplas vozes, nem sempre harmônicas e coerentes, nem sempre comprometidas com uma educação transformadora e emancipatória de diversas formas de aprisionamento de modos de agir e pensar, mas que desfruta, no Brasil, de amplo apoio político-institucional quanto à produção e à circulação.

De maneira perspicaz, os pesquisadores mobilizam diferentes conceitos (cultura digital, educação aberta, ações afirmativas, mulheres e feminilidades), engrenagens institucionais (conglomerados nacionais e internacionais, políticas públicas educacionais, como BNCC e PNLD) e abordagens (sobretudo no âmbito da seleção de conteúdos históricos e suas implicações ideológicas e da relação entre professor – livro didático – aluno e possibilidades de recepção da narrativa escolar), a fim de evidenciar o impacto social desse produto cultural financiado com recursos públicos.

A multiplicidade de enfoques e perspectivas demonstra não só o amadurecimento da área no Brasil, mas, também, a conexão com estudos internacionais que nos oferecem um rico repertório conceitual e experiencial para que problematizemos um instrumento pedagógico elementar na Educação Básica de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Passemos, pois, à explicitação das discussões por capítulo:

O primeiro, intitulado, *“Professora, o livro didático de História sumiu!”: o ensino de História e os livros didáticos no contexto da reforma do ensino médio*, de autoria de Carla Silvino de Oliveira, traz a análise das orientações para a elaboração dos livros didáticos do Ensino Médio no contexto da reforma da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), problematizando o lugar do conhecimento curricular no livro didático regido pelo edital do PNLD. Para tanto, a autora realiza uma análise comparativa dos editais do PNLD 2015 e PNLD 2021, verificando pontos de permanências e rupturas na organização curricular e do conhecimento da ciência ensinada.

Sônia Regina Miranda, no capítulo 2 (*De volta ao começo: Notas sobre um Professor-Ministro, uma rememoração no tempo e a invenção da avaliação pedagógica no PNLD*), apresenta uma entrevista com o ex-ministro da Educação, Murílio de Avellar Hingel, do governo Itamar Franco, de 1992 a 1995. Hingel (1993-2023) tornou-se conhecido por ter iniciado as discussões para implantar o Plano Decenal de Educação, que fixaria diretrizes a fim de que o Brasil se enquadrasse na Declaração Mundial "Educação para Todos", da Unesco (1990).

No capítulo 3 – *Conglomerados nacionais e internacionais no mercado do livro didático no Brasil, no início do séc. XXI* –, Célia Cristina de Figueiredo Cassiano apresenta as significativas alterações ocorridas no mercado editorial dos livros didáticos no Brasil, no período compreendido entre os anos 1970 até o início da década de 2020, bem como políticas públicas educacionais que impactaram o currículo desenvolvido nas escolas públicas de Educação Básica.

Em *Livros didáticos e formação de professores*, Luis Fernando Cerri, Maria Paula Costa e Carmem Lúcia Gomes de Salis se propõem a estudar elementos sobre e para a formação de professores em sua relação com o livro didático, revelando que ainda hoje prevalecem as práticas de ensino “apesar” do livro ou tendo o livro como coadjuvante. Uma causa possível, apontada pelos autores, é a permanência de uma crítica anacrônica ao livro didático em si e ao seu uso. Além disso, a concentração do ensino na fala do professor responde a uma tradição multissecular, diminuindo o papel e a autonomia discente nos processos de ensino-aprendizagem.

Livro didático e história pública, capítulo escrito por Márcia Elisa Teté Ramos, apresenta reflexões sobre o livro didático de História e os possíveis efeitos como materialidade e apropriação, além da disputa pelas mensagens, questionando uma camada mais profunda referente ao livro didático: o perfil, a identidade que está se formando e qual se almeja formar. Assim, o livro didático traz uma tipologia de materialidade de longa duração, fazendo com que se obtenha maior capacidade de incidência na História Pública.

O sexto capítulo, intitulado *Livros didáticos, cultura digital e educação aberta*, de autoria de Carmem Zeli de Vargas Gil e Marcella Albaine Farias da Costa, analisa a presença/ ausência do digital em duas coleções do PNLD 2020, cujo edital indicou a necessidade das obras se adequarem à BNCC do Ensino Fundamental, homologada em dezembro de 2017. Além das duas coleções, as autoras examinam, também, o mesmo edital e as competências da Base Nacional – gerais e específicas – que expressam relação com o uso, a criação, a compreensão e a avaliação das tecnologias digitais da informação e comunicação pelos estudantes brasileiros.

No capítulo 7 – *A abordagem temática nos livros didáticos de história para os anos iniciais do ensino fundamental* – Sandra Regina Ferreira de Oliveira e Flávia Eloisa Caimi abordam como a perspectiva temática tem sido contemplada nos livros didáticos de História destinados aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, elegendo como fonte os editais e os textos introdutórios dos Guias de História do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2007 a 2019.

Em *Livros didáticos e políticas curriculares: as ações afirmativas como caminho e representação da pessoa negra*, Nádia Narcisa de Brito Santos e Isaíde Bandeira Silva analisam as ações afirmativas incorporadas no corpo textual de coletâneas didáticas que versam sobre as nuances da igualdade de cor. As autoras averiguam duas coletâneas didáticas de História, Língua Portuguesa e Artes aprovadas pelo PNLD para o triênio 2018-2020, a partir de dados estatísticos disponibilizados pelo Fundo Nacional de Educação (FNDE).

Por fim, no capítulo *As histórias das mulheridades e feminilidades no livro didático: o que nos falta perguntar?*, Marta Gouveia de Oliveira Rovai aborda questões de gênero (e suas implicações) no ensino de História, por meio dos usos do livro didático em sala de aula. A autora parte do posicionamento de que as categorias homem e mulher não são biologicamente determinadas, mas construídas historicamente a partir de uma linguagem “científica” e de práticas sociais que têm definido, disciplinado e hierarquizado as relações de gênero.

“Mercadoria”, “depositário de conteúdos”, “instrumento pedagógico”, “veículo portador de sistemas de valores, ideologias e de culturas”, o livro didático tem sido o instrumento de trabalho didático-pedagógico referencial mais usado nas escolas brasileiras, pelo menos desde o século XIX. Além de fonte de grandes lucros para editoras e alvo de críticas e polêmicas, esse objeto da moderna indústria cultural possui complexas e múltiplas facetas. Desvendá-las é a tarefa da qual se incumbiram as autoras e os autores da coletânea **Ensino de História e Livros Didáticos – Volume I**.

Boas leituras e reflexões!

A organizadora
Os organizadores

CAPÍTULO 1

“PROFESSORA, O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA SUMIU!” – O ENSINO DE HISTÓRIA E OS LIVROS DIDÁTICOS NO CONTEXTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Carla Silvino de Oliveira

A frase título do capítulo “Professora, o Livro Didático de História sumiu!” foi proferida por uma aluna do curso de extensão: *Livros Didáticos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em sala de aula - desafios e possibilidades no contexto da Reforma do Ensino Médio*, ministrado por mim, entre os meses de setembro e outubro do ano de 2022. A constatação da aluna antecipa, de fato, uma questão relevante que será tratada nesta pesquisa: a inexistência do Livro Didático de História, no Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2021. E no lugar do Livro Didático de História passa a existir uma coleção de livros didáticos, em seis volumes, pertencente à área de Ciências Humanas Sociais Aplicadas que contempla, em certa medida, os componentes curriculares de História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Porém, antes da análise documental que trata das mudanças relacionadas à Política Nacional do Livro Didático é preciso levar em consideração o contexto social e político que tornou possível o processo de reforma curricular, consequentemente as mudanças na elaboração e produção dos livros didáticos.

Tanto a Lei 13.415/2017, que estabeleceu mudanças na estrutura do ensino médio, quanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que definiu um currículo nacional, são produzidas a partir de uma conjuntura

social e política caracterizada pelo avanço do autoritarismo, incertezas e fragilidade democrática, resultantes do golpe parlamentar, jurídico e midiático que depôs a presidente Dilma Rousseff em 2016; caracterizada também pelo recuo de direitos sociais, através das Reformas Trabalhista, Previdenciária e do Ensino Médio, num conjunto integrado e articulado de ações que revelam a natureza reacionária do projeto político e social que, a partir de 2016, começou a ser imposto à sociedade brasileira.

Em consonância com tal conjuntura, a aprovação de ambos os documentos foi caracterizada pela precariedade do necessário debate democrático e interlocução com os sujeitos educacionais, ou seja, professores, alunos, gestores, instituições de ensino e pesquisa. O próprio início da Reforma do Ensino Médio, através de uma medida provisória, a MP 746/16 (BRASIL, 2016), a partir de uma ação monocrática do presidente da República, Michel Temer, revela o seu viés antidemocrático.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) destacou-se pelo protagonismo no processo de elaboração final da BNCC. Realizou, entre junho e setembro de 2017, cinco audiências públicas e recebeu encaminhamentos escritos de apoio, críticas e proposições para a elaboração da versão final da BNCC. Segundo o Conselho, as propostas “foram atentamente analisadas no âmbito do CNE”, o que resultou na elaboração de uma planilha com os temas abordados, encaminhada ao MEC, em agosto de 2017, juntamente com as “contribuições obtidas nas audiências públicas, bem como suas análises e as contribuições do Conselho”.

O CNE encaminhou ao Ministério de Educação e Cultura (MEC), o Parecer CNE/CP nº 15/2017, aprovado em 15 de dezembro de 2017, sobre a Base Nacional Comum Curricular. O documento traça um histórico, com base na legislação educacional, a respeito das menções à elaboração de uma base comum curricular nos textos legais; apresenta a trajetória de elaboração das versões anteriores e justifica as escolhas para compor o documento final.

O Parecer aponta as escolhas curriculares através da justificativa dos saberes que devem ser adquiridos pelos estudantes, sendo eles: conhecimento, habilidades, atitudes e valores (BRASIL, 2017b, p. 25-26). O documento justifica a aquisição do conhecimento disciplinar no campo da cognição, fatos, procedimentos e conceitos, porém, não explica as especificações e articulações dos campos disciplinares escolhidos; reforça que o currículo não deve contemplar apenas os conhecimentos das disciplinas, julgando essa possibilidade como uma escolha errada, sugere a aquisição de habilidades das práticas cognitivas e socioemocionais, desenvolvimento de atitudes no campo da motivação e disposições pessoais e, por fim, a incorporação dos valores éticos e democráticos. O conjunto de habilidades adquiridas, atitudes desenvolvidas e valores incorporados, segundo o documento, desenvolve a capacidade dos alunos para lidar com as emoções e encontrar soluções para problemas da vida. Para esse fim, estabelece dez competências gerais comuns (BRASIL, 2017a, p. 26).

O Parecer finaliza com o processo de votação da proposta encaminhada pelo MEC, no qual consta menção às “alterações decorrentes das contribuições recebidas durante os debates desenvolvidos, especialmente nas audiências públicas nacionais e as alterações indicadas pelos conselheiros membros do CNE” (BRASIL, 2017b, p. 31). Das contribuições sugeridas e produzidas pelos debates na Comissão Bicameral do CNE destacamos a inclusão de temáticas relativas às populações indígenas, quilombolas e afro-brasileiras e às questões voltadas para a área de computação e tecnologias digitais (BRASIL, 2017b, p. 35).

Sobre os posicionamentos dos conselheiros podemos concluir que não foram unâimes em relação à aprovação final do texto da BNCC. As conselheiras Aurina Oliveira Santana, Malvina Tania Tuttman e Márcia Angela da Silva Aguiar pediram vistas do processo e votaram contra a aprovação da Base Nacional Comum Curricular nos termos do Parecer, das Resoluções e dos Anexos apresentados pelos conselheiros

relatores. A conselheira Tuttman afirma que “os documentos são incompletos e apresentam importantes limitações” (BRASIL, 2017b, p. 43). A conselheira, Aurina Oliveira, destaca a ausência do Ensino Médio que deveria integrar a BNCC e endossa a conselheira Márcia Angela, que justifica ser contrária ao Parecer porque

rompe com o princípio conceitual de Educação Básica ao excluir a etapa do Ensino Médio e minimizar a modalidade EJA, e a especificidade da educação no campo; desrespeita o princípio do pluralismo proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); fere o princípio de valorização das experiências extraescolares; afronta o princípio da gestão democrática das escolas públicas; atenta contra a organicidade da Educação Básica necessária à existência de um Sistema Nacional de Educação (SNE). [...] o Conselho Nacional de Educação, ao aprovar o Anexo (documento - 3ª versão da BNCC) apresentado pelo Ministério da Educação, com lacunas e incompletudes, abdica do seu papel como órgão de Estado; fragiliza a formação integral dos estudantes, além de ferir a autonomia dos profissionais da Educação. (BRASIL, 2017b, p. 43)

As alegações das conselheiras não impediram a aprovação do Parecer e da Base Nacional Comum Curricular. Os conselheiros, Alessio Lima, Antônio Cesar Callegari e Gilberto Garcia, manifestaram votos favoráveis à aprovação do documento, porém a fala de Callegari – presidente da comissão – aponta o campo de conflito nas escolhas curriculares da BNCC. O conselheiro declara que mesmo votando a favor da BNCC possui reservas quanto ao documento; ele elenca a não inclusão do Ensino Médio na proposta votada e a exclusão das questões de gênero e orientação sexual. Além disso, afirma que “o MEC e a maioria dos membros do CNE acabaram cedendo às pressões das milícias fundamentalistas e ultraconservadoras que se posicionaram contra a existência dessas questões na BNCC” (BRASIL, 2017b, p. 45). Callegari identifica forças externas ao campo educacional, ouvidas e incorporadas em detrimento das emendas por ele enviadas, nas quais solicitava a incorporação das questões de gênero e orientação sexual aos textos, o que não foi acatado. O conselheiro também encaminhou

propostas para o componente de História que não foram atendidas e apontou: “a não aceitação de minhas propostas de sugestões de revisão da proposta de História nos anos finais do Ensino Fundamental, que considero uma concepção meramente factual, linear, cronológica, descontextualizada e alienante” (BRASIL, 2017b, p. 45). No processo de elaboração do documento da BNCC, segundo Callegari, foi possível negociar inclusões e, dessa forma, elenca as proposições feitas por ele e incorporadas ao documento final, tais como:

a restauração da concepção de educação infantil presente na versão 2 da BNCC, conforme exigiam os principais movimentos brasileiros pela educação infantil; a prevalência dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento sobre o conceito de competências (que é uma concepção mais utilitária do conhecimento); a caracterização do documento do MEC como documento técnico complementar, portanto autoral como deve ser, que se vincula à norma na medida em que respeita os termos, conceitos e dispositivos estabelecidos pelo CNE; a explicitação, no parecer, projeto de resolução e em todas as partes e componentes do documento técnico da BNCC, que a organização dos objetivos e habilidades nele indicada não deve ser tomada como modelo obrigatório, garantindo-se, assim, a autonomia das escolas e seus professores e sua condição de construir os seus currículos a partir de uma leitura crítica e criativa da Base; a aprovação de todas as emendas relacionadas à inclusão da temática latino-americana por mim apresentadas, antes praticamente ausente da proposta do MEC; do mesmo modo, apoiarei outras tantas propostas que foram aprovadas, como a inclusão das orientações sobre educação escolar indígena e quilombola, as referências às novas tecnologias e a reformulação total da proposta de língua portuguesa. (BRASIL, 2017b, p. 55)

Percebemos, em comum, reivindicações e proposições entre as manifestadas por Callegari e pelas conselheiras Aurina Oliveira, Malvina Tuttman e Márcia Angela Aguiar, mas, para elas, os problemas apresentados inviabilizavam a aprovação. Já para Callegari, os problemas do documento seriam corrigidos no “chão da escola e na consciência dos professores” (p. 45). Identificamos que o lugar de fala do conselheiro, na função de presidente da comissão, exige mediar

conflitos e, por conseguinte, minimizar o poder normativo e obrigatório alcançado pelo documento e manifestado atualmente no desenvolvimento de políticas educacionais, tais como as que tratam da produção dos currículos locais, da elaboração do material didático e da formação de professores.

A despeito de tal crítica e das críticas e protestos de estudantes, docentes e pesquisadores e entidades profissionais como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH), dentre outras, a BNCC foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, pondo em movimento um processo de revisão e reforma curricular a nível dos Estados.

As reformas curriculares realizadas nos últimos anos, no Brasil, foram amparadas na responsabilização da educação e põem a escola na difícil missão de resolução dos problemas sociais, como afirma Barreto:

A ideia da educação como “toda poderosa” e mola privilegiada da transformação social deixa, contudo, de colocar em evidência o peso relativo da educação, uma vez que fatores de ordem econômica, cultural, política e outros podem ter igual ou maior efetividade do que ela para desencadear as mudanças pretensamente desejadas. (Barretto, 1998, p. 21)

A responsabilização da escola por questões que estão fora do seu alcance legitima o constante discurso de crise da educação e as inúmeras reformas curriculares para atender aos anseios econômicos e políticos da contemporaneidade. Isto posto, cabe lembrar a reflexão sobre para que servem as escolas e qual conhecimento deve ser ensinado. Além disso, vale compreender que o argumento da crise educacional e as pretensões das reformas curriculares, em nome de uma educação de qualidade, fazem parte de um campo de disputa e devem ser analisados com suspeição. Todo desejo de mudança deve ser examinado e minimamente ponderado. Como sugere Goodson, nem toda mudança tem caráter progressista.

Em momentos difíceis, quando as forças globais estão estimulando a reestratificação e a rediferenciação, a mudança pode ter um lado muito pouco desejável. Com isso, os teóricos e defensores da mudança precisam pelo menos examinar as “estruturas de oportunidade” em que sua mudança irá exercer seu efeito. Pois, se não levarem a cabo essa investigação, poderiam estar promovendo mudanças que têm efeitos bem diferentes que possam estar desejando. A mudança, longe de ser progressista, poderia ter o efeito oposto. (Goodson, 2008, p. 26)

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 de material didático e de formação de docentes –, é definida como urgente e justificada por um contexto de “crise” educacional, diante da qual se propõe solucionar os problemas que impedem a concretização de uma educação de qualidade, atendendo às exigências ligadas à avaliação e aos interesses do mercado econômico. Diante da crise alegada, quais conhecimentos são eleitos para compor o currículo, e o que tem para oferecer o conhecimento histórico nesse contexto de produção curricular, justificado pelo imediatismo das questões do tempo presente e de ordem econômica? Qual o lugar dos conhecimentos históricos nos livros didáticos do Ensino Médio no período anterior e posterior à BNCC e à reforma do Ensino Médio?

Para responder às inquietações lançadas, a pesquisa discutiu o conhecimento histórico escolar nos livros didáticos de Ciências Humanas e Sociais dos anos do Ensino Médio, no contexto da reforma curricular, instituído pelo Governo Federal através da Medida Provisória nº 746/2016 que, no ano seguinte, resultou na Lei 13.415/2017. Para isto, analisamos as propostas de elaboração dos livros didáticos para o Ensino Médio, a partir das orientações do PNLD História, por meio da análise comparativa dos editais de elaboração dos livros didáticos do

PNLD dos anos de 2015 e 2021. A escolha dos dois documentos é justificada no recorte temporal. O primeiro edital de 2015, refere-se ao contexto anterior à BNCC, e o último, elaborado para o ano de 2021, contempla o contexto da reforma curricular. A análise foi realizada em duas perspectivas: a primeira, na visão geral da obra, que trata da estruturação e organização curricular, já antecipada no início do capítulo; e a segunda, específica do componente curricular de História. Os roteiros de análise identificaram mudanças e permanências em relação ao desenho curricular e ao conhecimento do componente História.

O capítulo divide-se em dois momentos: no primeiro abordamos o processo de reforma curricular vigente no Brasil, apontando o alinhamento com as questões da Educação Neoliberal e identificando as ações de implementação da reforma, através da elaboração das propostas curriculares estaduais e municipais, e em articulação com os programas de produção de material didático e de formação de professores. No segundo momento tratamos do Programa de Produção de Material Didático e o alinhamento à BNCC, bem como as mudanças e permanências no Ensino Médio, com ênfase no componente História.

Reforma do currículo, Reforma do Ensino Médio – o conhecimento em disputa

A Reforma do Ensino Médio, sancionada pela Lei 13.415/2017, aponta em seu art. 4º que o currículo do ensino será composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos, a ser ofertados por meio de arranjos curriculares. Dessa forma, a BNCC precede e normatiza a Reforma do Ensino Médio, mesmo sendo homologada posteriormente à Lei, pois a BNCC, documento de caráter obrigatório e normativo, determina alterações no desenho curricular, tais como: a oferta obrigatória das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em todos os anos do Ensino Médio e consequentemente (os demais componentes curriculares não deverão ter sua oferta

obrigatória), a alteração na carga horária e o reconhecimento do chamado notório saber como critério ao estabelecimento de parcerias com outras instituições, visando o cumprimento das exigências curriculares (BRASIL, 2018).

Segundo entidades de representações universitárias e acadêmicas, a lei foi aprovada "às pressas" e separadamente da reforma dos currículos da Educação Infantil e Ensino Fundamental, rompendo com a premissa da unidade da educação básica, e exclui os sujeitos do processo de elaboração participativa e democrática. De caráter contraditório em conteúdo e motivação, a reforma tem sido objeto de muitas críticas e reflexões de muitos pesquisadores e estudiosos na educação, além dos próprios sujeitos que fazem a educação básica (os docentes, os discentes e outros).

Tal qual é essa situação que a Associação Brasileira do Ensino de História (ABEH), juntamente com outras associações, emitiu uma carta aberta em 18 de janeiro do ano corrente, solicitando ao recente governo eleito, no caso o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a revogação da Reforma do Ensino Médio alegando tratar-se de um projeto que desmonta o direito à educação, como garante a Constituição de 1988, e caminha na contramão aos processos democráticos e participativos que não devem fazer parte da validação de ações como essa. Diante dos pedidos de revogação, o atual Ministro da Educação, Camilo Santana, anunciou que a Reforma do Ensino Médio passará por reformulações; porém, até o momento da publicação desse trabalho, ainda não foram divulgadas. Afirma o ministro que: "Nós reconhecemos que há graves erros no Novo Ensino Médio", disse Santana. "[São] problemas na implementação, na infraestrutura, na formação de professores e na redução da carga horária" (CARTA CAPITAL, 2023).

Apesar de reconhecer e pontuar alguns problemas da Reforma do Ensino Médio, a gestão atual descartou a possibilidade da revogação e propôs uma reformulação da reforma, a partir da criação de um grupo de trabalho. Qual o interesse em não revogar a Reforma do Ensino Médio?

Pois bem, revogar a reforma é romper com o grupo que articulou, elaborou, aprovou e que agora segue em processo de implementação do projeto educacional. Trata-se do grupo Todos pela Educação (TPE), que também se apresenta como Movimento Todos pela Base Nacional Comum, que tem como integrantes: “Itaú, Gerdau, Pão de Açúcar, Organizações Globo, além de institutos e fundações ligadas ao mundo empresarial, como o Instituto Ayrton Senna, o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE), a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Ethos e o Grupo Abril” (Martins, 2016, p. 37-44).

Ao analisar o processo de reforma curricular ocorrida no Brasil nos anos de 2017 e 2018, Oliveira (2021) identifica a forte atuação do Movimento Todos pela Base na elaboração e aprovação do texto curricular, e o notório alinhamento do grupo com as teorias da educação neoliberal:

As únicas propostas referentes ao componente curricular de História que foram encaminhadas ao CNE e atendidas no texto final da base, foram as realizadas pelo Movimento pela Base. Referimo-nos às seguintes propostas: redução da criticidade histórica, acréscimo de competências socioemocionais e abordagem de temas históricos na perspectiva homogeneizadora. (Oliveira, 2021, p. 157)

O alinhamento à Educação neoliberal consiste na ênfase do ensino pelas competências comportamentais, principalmente voltadas para adequação do sujeito ao mercado de trabalho, tais como resiliência e empatia, seguida pela redução da criticidade do aluno em questionar as desigualdades sociais e as condições de trabalho na economia neoliberal.

Freitas (2014, p. 1089) alerta para o interesse dos empresários do capital econômico nas questões educacionais, principalmente as que pautam a formação dos estudantes. O autor denomina os membros desse grupo de reformadores empresariais da educação, que objetivam “resolver a contradição entre a necessidade de padronizar e liberar um pouco mais de acesso ao conhecimento sem com isso perder o controle

político e ideológico da escola”. Esse controle é percebido em várias instâncias de sua atuação, seja ao assumirem a direção do processo educativo – através da forte participação na elaboração da BNCC, dos materiais de implementação e das políticas de formação docente – ou, como bem vimos, no fomento às ações voltadas ao desenvolvimento do controle emocional e comportamental dos alunos, com vistas ao mundo do trabalho.

O controle a que o autor se refere pode ser compreendido em vários níveis do currículo. Uma vez, o documento curricular prescrito, no caso a BNCC, elaborado e aprovado, nas condições aqui já abordadas, segue por caminhos das políticas de implementação. O PNLD compõe a política de implementação do currículo prescrito, já que o currículo é composto por níveis que integram o processo curricular – prescrito, planejado, organizado, em ação e avaliado – e que, segundo Sacristán e Gómez (1998, p. 139), não devem ser hierarquizados

Esses níveis ou dimensões “atuam convergentemente na definição da prática pedagógica com poder distinto e através de mecanismos peculiares em cada caso” (Sacristán, 2000, p. 101). Dessa forma, o autor entende o currículo em sua dimensão processual, promovendo a sua análise segundo a identificação e integração dos diversos níveis e âmbitos nos quais ele se desenvolve. Os níveis são convergentes e devem ser analisados de forma processual e integral, em contextos de formulação, transformação e desenvolvimento curriculares. Nesse sentido, o currículo “pode ser visto como um objeto que cria em torno de si campos de ação diversos, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam em sua configuração, incidindo sobre aspectos distintos” (Sacristán, 2000, p. 101). Conclui-se que não podemos analisar os livros didáticos, no contexto da reforma, sem integrá-los aos documentos curriculares normativos.

A Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) está vinculada diretamente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme verifica-se no próprio texto da lei:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação”. “Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017a, p. 14)

A BNCC do Ensino Médio define as “aprendizagens essenciais” que devem ser desenvolvidas no decorrer das etapas e modalidades do ensino sob a condição das dez competências gerais que permeiam toda educação básica e articuladas de modo específico com as competências da área do conhecimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8). A pesquisa de Oliveira analisa as dez competências gerais e conclui que:

O mundo do trabalho ganha tons de inovação curricular ao incorporar as competências socioemocionais, que focam na ação do indivíduo (aprendiz) e objetivam o desenvolvimento da produtividade com princípios utilitaristas e práticos. A resiliência imprime uma marca utilitarista ao propor a adaptação do indivíduo às demandas sociais, independentemente do contexto social em que ele se encontra. Também se responsabiliza o aprendiz, que mediante a informação disponível, deve ter autonomia e discernimento na tomada de decisões. (Oliveira, 2021, p. 128)

Observa-se aqui que o processo educativo imposto na base objetiva a aquisição de competências e habilidades, estabelece fortemente uma relação entre currículo e avaliação por resultados e alinha-se às políticas educacionais neoliberais nas quais a Educação fica reduzida a direitos de aprendizagem mínimos, oferta de serviços educacionais básicos pelo Estado e incentivo para que os indivíduos busquem a autoescolarização, uma contradição em termos (Filipe; Silva; Costa, 2021, p. 798).

O desenho curricular do Ensino Médio é composto por dois tipos de formação: a Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos. A FGB é composta por “competências e habilidades previstas na BNCC, a ser enriquecida pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural local, do mundo do trabalho e da prática social”. Possui carga horária total máxima de 1.800 horas e deverá ser organizada em quatro áreas de conhecimento, a saber: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (BRASIL, 2018). No caso do Ensino Médio, além de habilidades específicas de Língua Portuguesa e Matemática – únicos componentes obrigatórios durante os três anos – foram definidas habilidades específicas para as áreas das Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Os itinerários formativos representam a parte flexível do currículo, com carga horária de 1.200 horas; devem passar, necessariamente, por um eixo estruturante ou, preferencialmente, por todos eles e compreendem um conjunto de unidades curriculares voltadas a aprofundar e ampliar as aprendizagens dos estudantes em uma ou mais áreas de conhecimento e/ou na formação técnica e profissional. O aluno poderá escolher quais itinerários formativos deseja cursar; porém, de forma contraditória, a escola não tem obrigação de ofertar todos os itinerários, limitando assim o discurso propagado de protagonismo do discente e a liberdade de escolha dos caminhos/itinerários a seguir.

O novo desenho curricular proposto pela Reforma do Ensino Médio impacta o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) que, a partir de então, planejará a elaboração e produção dos livros e materiais didáticos por áreas de conhecimento, alinhando-se aos conjuntos de habilidades (Gerais e Específicas/Componente), contemplando as competências das áreas e os respectivos objetos do conhecimento dos componentes curriculares.

Sim, o livro didático de História do Ensino Médio sumiu

Respondi à aluna. No momento, estávamos manuseando seis livros da coleção referente à área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, aprovada pelo Edital PNLD 2021. A capa não fazia referência aos componentes curriculares História, Geografia, Filosofia e Sociologia, nem à seriação que as obras deveriam ser utilizadas. A aflição da aluna era notória, pois até então atuava na docência e estava familiarizada com três volumes do livro didático de História, destinados respectivamente aos anos do 1º, 2º, e 3º ano do Ensino Médio, provavelmente, alinhados aos editais anteriores.

Para além da descoberta relatada na práxis da aluna, que já visualizava, em certa medida, as mudanças proporcionadas pela reforma curricular nas políticas nacionais do livro e material didático, fez-se necessário um estudo comparativo dos editais para identificar as mudanças e permanências no currículo planejado.

Porém, antes é necessário explicar a função dos editais de convocação para posposição de obras didáticas e literárias. O Programa Nacional do Livro e do Material Didático – (PNLD) conforme dispõe o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2018,

é um programa executado no âmbito do Ministério da Educação que 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 às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. (BRASIL, 2019, p. 35)

Para este fim, os editais objetivam convocar os interessados em participar do processo de aquisição de obras didáticas, literárias e de recursos destinados aos estudantes, professores e gestores das escolas do Ensino Médio da educação básica pública, das redes federal,

estaduais, municipais e do Distrito Federal. As condições e especificações para submissão e aprovação das obras são normatizadas pelos editais e seus anexos, que orientam os aspectos avaliativos do processo.

Dentre as obras e recursos contemplados pelos editais, analisamos nesta pesquisa os quesitos referentes às obras didáticas que formam “o conjunto organizado em volumes, formando uma coleção, inscrito sob um único e mesmo título, com progressão didática” (BRASIL, 2019, p. 36). Propomos duas fases de análise. A primeira contempla os aspectos gerais das obras, tal como apresentação e organização curricular, distribuição do conhecimento disciplinar e quantitativo de páginas. Na segunda fase analisaremos os aspectos específicos do componente História, relacionados à organização e à apresentação do conhecimento nas obras.

Quanto aos aspectos gerais dos livros didáticos dos editais de 2015 e 2021, percebemos que o edital PNLD 2015 orienta a apresentação das obras didáticas para cada componente curricular, totalizando doze, a saber: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Língua Estrangeira Moderna Inglês, Língua Estrangeira Moderna Espanhol, Sociologia, Filosofia e Arte. As obras adquiridas no PNLD 2021 (ensino médio) estão divididas em cinco objetos, conforme especificado a seguir: Obras Didáticas de Projetos Integradores e de Projeto de Vida destinadas aos estudantes e docentes do ensino médio (Objeto 1), Obras Didáticas por Áreas do Conhecimento e Obras Didáticas Específicas destinadas aos discentes e professores do ensino médio (Objeto 2), Obras de Formação Continuada destinadas aos professores e à equipe gestora das escolas públicas de ensino médio (Objeto 3), Recursos Digitais (Objeto 4) e Obras Literárias (Objeto 5).

Observamos que no Edital 2021 não há obra específica para o componente curricular, conforme o Edital 2015. Apesar do *Objeto 2* fazer referência a *Obras Didáticas Específicas* ressaltamos que não

correspondem aos componentes curriculares, mas a três obras independentes, que abordam, respectivamente, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em diálogo com a Matemática (BRASIL, 2019, p. 7).

Os cinco objetos desse edital tratam somente da Formação Geral (BNCC). Dessa forma, escolhemos o Objeto 2 que corresponde às Obras Didáticas por Áreas do Conhecimento. Através da análise comparativa identificamos que a reforma do ensino médio altera a apresentação e organização dos currículos planejados das Obras Didáticas por Componentes Curriculares, para Obras Didáticas por Áreas do Conhecimento. No Edital 2015, as obras deveriam, obrigatoriamente, ser organizadas por ano e em coleção, especificando a correspondência entre volume e série do Ensino Médio. Logo, na capa da obra era possível identificar o volume e a série a ser utilizada. Na proposta de 2021 os volumes não deveriam ser sequenciais. Cada volume precisaria ser:

autocontido no que se refere à progressão das abordagens das habilidades e das competências específicas, assim como da articulação com as competências gerais, com os temas contemporâneos e com as culturas juvenis, conforme indicado pela BNCC. (BRASIL, 2019, p. 7)

A perspectiva da obra autocontida baseia-se no fato que cada volume elege as habilidades (gerais e específicas) articuladas às competências da área do conhecimento. Em nenhum momento o conhecimento da disciplina ensinada é mencionado, numa clara demonstração do movimento de deslocamento entre o conhecimento da ciência ensinada – enfatizado nos editais anteriores - para o foco no desenvolvimento das habilidades e competências – preconizado pela BNCC.

Em relação à distribuição curricular do conhecimento a ser ensinado, o Edital 2015 determina que “a coleção terá seis volumes sendo três livros do aluno e três manuais do professor” (BRASIL, 2013). Em contraponto, o edital 2021 estabelece “o conjunto dos seis volumes do

livro do estudante” e que deve abordar, “de maneira equânime, todas as competências gerais, específicas e habilidades de cada área do conhecimento (com exceção de língua inglesa na área de linguagens e suas tecnologias)” (BRASIL, 2019, p. 7). Dessa forma, todos os volumes poderão ser utilizados no decorrer dos três anos, não havendo uma divisão dos conteúdos atrelados aos componentes curriculares. Entretanto, os temas contemporâneos são abordados e escolhidos de acordo com as competências da área de conhecimento. O ensino é pautado nas habilidades e competências: o edital orienta “que ao se abordar as habilidades e as competências específicas, deve ser explicitada a devida articulação delas com as competências gerais, os temas contemporâneos e as culturas juvenis, conforme indicado pela BNCC” (BRASIL, 2019, p. 5). Percebemos que não há uma articulação das habilidades e competências, com os conceitos e conhecimentos do componente curricular ensinado, esvaziando e enfraquecendo o ensino do conhecimento das ciências, já que não há um lugar no currículo para este.

Em relação ao quantitativo de páginas, no edital 2015, o Livro de História deveria ter até 288 páginas por obra, totalizando até 864 páginas para a discussão dos conceitos estruturantes, conhecimento historiográfico, utilização de recursos e documentos históricos, atividades etc. Lembramos da importância das obras didáticas para os alunos, pois geralmente é o único material utilizado pelo estudante para acompanhar as aulas do professor; estudar; realizar as atividades na sala de aula ou em casa. No edital 2021, as obras da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas devem conter no máximo 160 páginas por volume, com um total de 960 páginas para o estudo da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e dos respectivos componentes curriculares – História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Se compararmos os quantitativos de páginas destinadas aos três volumes do livro didático de História, com o quantitativo destinado aos seis

volumes da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, verificamos que o último supera o primeiro em apenas 96 páginas.

Consideramos uma redução extremada, em termos quantitativos, na produção do material didático destinado às áreas do conhecimento e, em certa medida, aos componentes curriculares. Percebemos que os componentes curriculares não são contemplados no currículo planejado, mas estes permanecem nas matrizes curriculares dos estados e municípios e têm seus conteúdos discutidos em sala de aula pelos professores, evidenciando, assim, um descompasso, ou melhor dizendo, uma incoerência curricular. Porquanto, a organização das obras didáticas atende à área de conhecimento e o currículo praticado nas escolas permanece organizando suas práticas através dos componentes curriculares.

No segundo momento da análise, centrada no conhecimento do componente de História, percebemos que a coerência e adequação da abordagem teórica-metodológica da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está pautada para "uma efetiva apropriação de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, conforme estabelecido pela BNCC" (BRASIL, 2019, p. 53). O edital 2021 reconhece a diversidade das "concepções e as práticas de ensino e aprendizagem", porém não associa as práticas metodológicas aos procedimentos de investigação das ciências ensinadas.

O edital 2015 também considera as diversificadas concepções e as práticas de ensino envolvidas na educação, mas diferente do edital 2021, a coerência e a adequação da abordagem teórica-metodológica da área das Ciências Humanas e suas Tecnologias estão pautadas nos conceitos e conhecimentos das disciplinas ensinadas. Exigem a correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos “respeitando tanto as conquistas científicas das áreas de conhecimento representadas nos componentes curriculares quanto os princípios de uma adequada transposição didática” (BRASIL, 2013). Identificamos a relevância da epistemologia das disciplinas na organização e no

planejamento do currículo ao estabelecer princípios e critérios de avaliação para a área de Ciências Humanas pautados a partir dos

Conceitos como relações sociais, natureza, trabalho, cultura, território, espaço e tempo são elementos estruturadores dessas disciplinas 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 uma das disciplinas que a compõem. (BRASIL, 2013, p. 50)

Dessa forma, no edital 2015 destaca-se ao amparar o ensino na ciência ensinada. A defesa do saber da disciplina realizada considera que o conhecimento produzido pela ciência ensinada é capaz de fomentar o questionamento sobre a realidade vivida. Michael Young refere-se ao conhecimento capaz de “fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo” (2007, p. 1294). Defende, assim, um currículo engajado e potente, transformador das formas de compreensão da realidade, diferentemente do currículo de acatamento, no qual o conhecimento disciplinar não tem função questionadora da sociedade, mas sim de legitimação do status quo.

O edital 2015 apresenta os princípios e as finalidades para o Ensino de História escolar que estão amparadas na superação dos problemas epistemológicos da História, tais como: a) desestruturar perspectivas históricas eurocêntricas, etnocêntricas, monocausais e cronológico-lineares; b) superar métodos e práticas pautados na memorização, no verbalismo e na expectativa de dar conta de um vasto repositório de conteúdo factuais; e por fim, c) avançar para além da chamada “falsa renovação” que apenas dá nova roupagem a antigas e obsoletas práticas, com a incorporação superficial de diferentes linguagens.

Na análise comparativa entre os editais 2015 e 2021 percebemos que ambos destacam os conceitos estruturantes dos componentes curriculares, porém com objetivos educacionais diferentes. O edital 2021 destaca que na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas as obras

devem “Explorar conceitos das ciências da humanas e sociais aplicadas para resolver problemas na vida cotidiana do estudante, oferecendo sistematicamente subsídios claros e precisos para a tomada de decisão cientificamente informada” (BRASIL, 2019, p. 84). No documento, a ciência auxiliará, por meio da exploração dos conceitos, na resolução dos problemas na vida cotidiana. O documento não considera a complexidade da construção dos conceitos amparados na investigação científica. Explorar os conceitos subentende utilizá-los a partir da conceituação produzida. A habilidade de explorar não é compatível com o rigor investigativo necessário para a construção histórico-social dos conceitos.

Tal fragilidade, não é identificada no edital 2015. Ao mesmo tempo em que define a história escolar, propõe ações investigativas no ambiente escolar com objetivo da produção do conhecimento:

a história escolar deve favorecer a que os estudantes analisem diferentes situações históricas em seus aspectos espaço temporais e conceituais, promovendo diversos tipos de relações, pelas quais seja possível estabelecer diferenças e semelhanças entre os contextos; identificar rupturas e continuidades no movimento histórico e, principalmente, situar-se como sujeito da história, porque a compreende e nela intervém.

[...] a história escolar e, conseqüentemente, a obra didática, precisa mobilizar não só o conhecimento histórico como tal (com recortes e seleções claramente intencionados), mas também operar com procedimentos que permitam a compreensão dos processos de produção desse conhecimento. (BRASIL, 2013, p. 51)

Dessa forma, os conceitos estruturantes nas propostas das obras didáticas deveriam contribuir para situar o sujeito no mundo, para compreendê-lo e assim poder intervir no mundo; ao mesmo tempo, compreender o próprio processo de construção do conhecimento histórico.

A análise comparativa dos editais possibilitou compreender o deslocamento da centralidade do conhecimento disciplinar para as

competências socioemocionais. O primeiro, da centralidade do conhecimento disciplinar para as competências, acontece quando o papel da escola se afasta da ideia de promover o acesso dos alunos a “explicações confiáveis sobre o mundo”, criando assim formas de pensar e ir além das experiências mais imediatas (Young, 2007, p. 1294). No lugar disso, ganham centralidade as preocupações com as competências socioemocionais – expressas nas habilidades, atitudes e valores afirmados 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 mundo do trabalho e do pleno exercício da cidadania” (BRASIL, 2017a, p. 13).

Em relação às reformas curriculares, que objetivam resolver problemas sociais, 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”. Somada a essa impossibilidade da escola em resolver os problemas sociais, suas origens não se encontram nela. A contradição estabelece-se no conflito de objetivos da escola neoliberal, que ora visa formar assalariados adaptáveis às constantes transformações e instabilidades econômicas, ora convoca os aprendizes a resolver os problemas do cotidiano, causados pelo próprio contexto neoliberal, ignorando suas idiossincrasias.

Considerações finais

A pesquisa analisou as orientações para elaboração dos livros didáticos do Ensino Médio no contexto da reforma curricular da Base Nacional Comum Curricular – (BNCC). Realizamos uma análise comparativa dos editais do PNLD 2015 e PNLD 2021 e verificamos pontos de permanências e rupturas na organização curricular e do

conhecimento da ciência ensinada. Identificamos mudanças na apresentação e organização dos currículos planejados. No edital 2015, a obra didática era destinada aos componentes curriculares.

No segundo edital, os componentes curriculares não são identificados nos volumes. As obras didáticas estão organizadas por áreas do conhecimento e a localização do componente curricular só é possível através das habilidades e competências abordadas nas unidades. Dessa forma, concluímos que a reforma do ensino médio suprimiu o Livro Didático de História do Ensino Médio, em favorecimento da produção do conhecimento por área, fragilizando, assim, as fronteiras, conceitos e métodos de investigação dos componentes curriculares das ciências ensinadas.

As mudanças identificadas na pesquisa são justificadas pela intencionalidade de deslocamento curricular da centralidade do conhecimento disciplinar para as competências socioemocionais. Deslocamento identificado no currículo prescrito normatizador (BNCC) e em processo de implementação através das políticas educacionais, estas alinhadas aos interesses da Educação neoliberal.

Concluímos que a reforma curricular vigente não valoriza o conhecimento histórico ensinado, já que não respeita as fronteiras conceituais e metodológicas das ciências e promove o deslocamento do ensino para aprendizagem, ao valorizar o desenvolvimento das habilidades genéricas e das competências ligadas aos comportamentos sociais. Dessa forma, a pesquisa auxilia os profissionais da educação a compreenderem a vinculação das políticas nacionais do livro didático ao contexto da educação neoliberal e a identificarem as limitações impostas ao ensino escolar, em especial ao componente de História.

Referências

ABEH, et al. *Carta aberta pela revogação da Reforma do Ensino Médio (Lei 13. 415/2017)*. Disponível em: <https://anped.org.br/news/carta-aberta-pela-revogacao-da-reforma-do-ensino-medio-lei-134152017>.

Acesso em: 18 jan. 2023.

BARRETTO, Elba S. S. Tendências recentes do currículo do Ensino Fundamental no Brasil. In: BARRETTO, Elba S. S (Org.). *Os currículos do Ensino Fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1998, p. 5-40.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Edital de Convocação nº 01/2013 – CGPLI*. Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático-PNLD 2015, Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Edital de Convocação nº 03/2019 –CGPLI*. Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas, Literárias e Recursos Digitais para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático-PNLD 2021, Brasília, 2019.

BRASIL. *EM n.º 00084/2016/MEC*. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf. Acesso em: 18 fev. 2023.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Congresso. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ecivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 30 jan. 2023.

BRASIL. *Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que

estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n.º 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html>. Acesso em: 30 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base: ensino médio*, 2018a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 abr. 2023.

BRASIL. *Parecer CNE nº 15/2017, de 15 de dezembro de 2017b*. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF. p. 01-46. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78631-pcp015-17-pdf&category_slug=dezembro-2017. Acesso em: 23 jun. 2018.

CARTA CAPITAL. *Camilo Santana admite que ‘há graves erros no Novo Ensino Médio’*, mas não indica revogação. 2023. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/camilo-santana-admite-que-ha-graves-erros-no-novo-ensino-medio-mas-nao-indica-revogacao/>. Acesso em: 13 jun. 2023.

FILIPPE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 29 (112), p. 783–803, jul. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902296> . Acesso em: 13 jun. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MARTINS, Erika Moreira *Todos pela Educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

OLIVEIRA, Carla Silvino de. *A Base Nacional Comum Curricular: disputas em torno da seleção curricular para o Ensino de História*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. doi:10.11606/T.48.2021.tde-19102021-100241. Acesso em: 25 jul. 2023.

SACRISTÁN, José Gimeno. *Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

SACRISTÁN; José Gimeno; GOMEZ, Angel I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

YOUNG, Michael 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), p. 609-8010, 2011.

YOUNG, Michael F. D. Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, 28(101), p. 1287-1302, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000400002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 abr. 2020.

CAPÍTULO 2

DE VOLTA AO COMEÇO: NOTAS SOBRE UM PROFESSOR-MINISTRO, UMA REMEMORAÇÃO NO TEMPO E A INVENÇÃO DA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA NO PNLD

Sonia Regina Miranda

E é como se eu descobrisse que a força

Esteve o tempo todo em mim

*E é como se então de repente eu chegasse
Ao fundo do fim*

*De volta ao começo
De volta ao começo.*

Gonzaguinha

Todo conhecimento histórico pode ser representado pela imagem de uma balança em equilíbrio, que tem sobre um de seus pratos o ocorrido e sobre o outro o conhecimento do presente. Enquanto no primeiro prato os fatos reunidos nunca serão insignificantes e numerosos demais, o outro deve receber apenas alguns poucos pesos – grandes e maciços.

Walter Benjamin

Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo “como ele de fato foi”. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo. Cabe ao materialismo histórico fixar uma imagem do passado, como ela se apresenta, no momento do perigo, ao sujeito histórico, sem que ele tenha consciência disso. O perigo ameaça tanto a existência da tradição como os que a recebem. Para ambos, o perigo é o mesmo: entregar-se às classes dominantes, como seu instrumento. Em cada época, é preciso arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela. Pois o Messias não vem apenas como salvador; ele vem também como o vencedor do Anticristo. O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer.

Walter Benjamin

Olhando para trás, em meio a lampejos do/no presente

Nos domínios do que tratamos aqui, o conhecimento existe apenas em lampejos. O texto é o trovão que segue ressoando por muito tempo.

Walter Benjamin

O primeiro lampejo que me impele a esta escrita me remete ao mês de julho de 2017. Um delicado contexto de reajustamento institucional do Estado brasileiro colocado em movimento após o golpe judiciário, parlamentar e midiático de 2016 se organizava e criava as bases para o que se descortinaria para a sociedade e instituições ao longo dos anos seguintes. Decido iniciar assim esse texto, assentando-me sobre uma cena histórica particular do tempo recente, no qual me situo como sujeito histórico no mundo e que já vem sendo descrita e analisada em parcela significativa da literatura interpretativa de diversos campos de pesquisa das ciências humanas, que reconhecem os efeitos de um golpe pautado nas estratégias do *Lawfare*, com singular correlação entre essa nova prática de rupturas institucionais no âmbito do estado democrático de direito e a cena internacional (Araújo; Pereira, 2018; Bastos, 2017; Albuquerque; Meneses, 2017; Rios Veras, 2018).

Sua contingência midiática mais marcante se ancoraria em algo que provavelmente seguirá indelével por longos anos na memória comum brasileira: a articulação da votação no Congresso Nacional num domingo à noite, no horário mais nobre da televisão aberta, no qual se alternaram horas de discursos grotescos proferidos em nome da família, da esposa, da mãe, dos filhos, dos bichos de estimação e de Deus, contra aquilo que se apresentava como o maior demônio a ser enfrentado naquele julgamento eivado de misoginia: a suposta corrupção do governo Dilma Rousseff, representada pela prática de operações fiscais que visavam aumentar o superavit primário por meio do atraso de repasse aos bancos públicos, artifício jurídico que seria abolido rapidamente pelo mesmo Congresso Nacional nos dias seguintes àquele *impeachment*, sob o risco

de centenas de prefeitos e governadores país afora sofrerem o mesmo tipo de julgamento e interdição.

A ocorrência mais cabal que comprova a hipótese de golpe foi desvelada para mim num outro lampejo, no momento final dessa minha escrita, quando, em 22 de dezembro de 2022¹ – passados seis anos, portanto, do acontecimento mais marcante de 2016 –, a Comissão Mista de Orçamento do Senado Federal aprovaria as contas do Governo Dilma, reconhecendo a inexistência do artifício técnico utilizado para justificar o processo de impeachment: as tais pedaladas fiscais. Sobre aquele cenário de golpe de nova ordem no Brasil, Matheus Araújo e Vanessa Pereira (2018), considerando os movimentos que temos assistido de lá para cá, se referem a um “neogolpismo latino-americano”. Pois bem, naquele julho de 2017, já no pós-golpe, o então presidente Michel Temer publicaria seu terceiro decreto atinente ao campo da Educação nacional. No primeiro decreto específico, publicado ainda em 2016, veio uma autorização para realização de operações de crédito educativo; no segundo, a regulação do previsto na LDB de 1996 acerca da Educação à distância mediada pelas tecnologias de informação e comunicação. Seus efeitos posteriores no crescimento dos sistemas privados de ensino superior seriam significativos especialmente no contexto pós-pandemia da Covid-19, cujos apontamentos sobre o considerável crescimento do setor privado no ensino superior² merecem estudos específicos, mas fogem ao objetivo de minha reflexão neste texto. No terceiro decreto, que me interessa tomar aqui como ponto de partida para meu movimento reflexivo – no. 9099, de 18 de julho de 2017

¹ CMO aprova contas dos dois últimos anos do governo Dilma. **Agência Senado**, Brasília, 21 de dezembro de 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/12/22/cmo-aprova-contas-dos-dois-ultimos-anos-do-governo-dilma>. Acesso em: 27 dez. 2022.

² MERCADO de ensino superior tem concentração recorde. *Poder 360*, [S. L.], 24 de dezembro de 2022. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/poderespecial/brasiliafrente/mercado-de-ensino-superior-tem-concentracao-recorde>. Acesso em: 27 dez. 2022.

– se estabeleceriam modificações substantivas e estruturais na mais longeva política pública para a Educação do país: o Programa Nacional do Livro Didático, doravante PNLD.

Me lembro bem que, ao ler aquele Decreto pela primeira vez, no contexto de sua publicação, se descortinaram para mim lampejos de minha memória particular, flashes de como capturei, como professora e pesquisadora do campo do Ensino de História, os primeiros movimentos em direção à avaliação das obras didáticas no Brasil. Era um contexto singular que assisti sob o *lócus* de uma Secretaria Municipal de Educação, de onde pude acompanhar de perto a capilaridade assumida pela discussão local acerca do Plano Decenal de Educação para Todos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1993). Aquela foi uma das primeiras experiências que eu acompanhava, no sentido de ver a reflexão sobre um planejamento longo para a Educação almejada, em um movimento plasmado pela sociedade civil, organizado em torno dos espaços escolares que convocavam as pessoas para diálogos sobre o futuro e sobre a Educação desejada.

Ao mesmo tempo, eu assistia de perto e acompanhava as ações de minha saudosa comadre e amiga Valéria Trevizani Burla de Aguiar – a primeira professora do Departamento de Geociências da Universidade Federal de Juiz de Fora a pesquisar a problemática do Ensino de Geografia, o que viria a lhe garantir um reconhecimento nacional posterior nesse campo – atuando junto à primeira comissão elaboradora de critérios para avaliação das obras didáticas brasileiras, tarefa que fora desenvolvida em parceria com parceiros e parceiras que se fixariam como nomes emblemáticos na pesquisa sobre diferentes campos do ensino das disciplinas escolares no Brasil, tais como Selva Guimarães (Universidade Federal de Uberlândia), Elza Nadai (Universidade de São Paulo) e Leo Stampacchio (CENP-SP). Ao lado dessa comissão da área de Ciências Humanas composta pelos quatro nomes, outros campos foram também formados por pessoas que construíram notoriedade em suas áreas de conhecimento, tais como Magda Soares (Língua

Portuguesa e Letramentos), João Bosco Pitombeira (Ensino de Matemática) e Hilário Fracalanza (Ensino de Ciências). Tais nomes afixavam, àquela altura, uma decisão de construir referenciais balizadores para avaliação, pautados em uma articulação voltada ao binômio credibilidade x pesquisa sustentada, capaz de desenvolver campos investigativos longevamente.

Refiro-me, assim, às minhas lembranças particulares relativas ao contexto global da gestão à frente do Ministério da Educação por parte do ministro Murílio Hingel, entre os anos 1993 e 1996. Essas reminiscências virão à tona ao longo desse texto, em meio aos meus próprios deslocamentos temporais e às produções de sentido que buscarei construir acerca da restituição da narrativa de um sujeito singular e bem pouco conhecido na cena acadêmica em geral: um docente de História que se converteria em Ministro da Educação e que, somente recentemente e de modo ainda bastante tímido, tem sido reconhecido por sua sensibilidade e coerência na formulação de políticas públicas para Educação exatamente em virtude desse seu lugar de origem, o de *um professor que conhecia profundamente a sala de aula, a escola brasileira e seus meandros*. Tenho consciência de que um dos desafios que se coloca para a tarefa do historiador é não derivar do olhar dos sujeitos sobre o mundo uma visão que recaia em uma perspectiva teleológica acerca do tempo. A despeito de seu olhar de complexidade relativo ao contexto vivido, não era possível ao Ministro Murílio Hingel derivar os efeitos de suas ações para o tempo futuro. Porém, também me parece imprescindível, à luz do procedimento de rememoração que coloca em pêndulo a relação entre tempos e entre passados e futuros, conferir ênfase a toda e qualquer voz que produza visibilidade sobre a vida de um professor, nesse caso, um professor singular e que, ao revisitar o passado, também o faz sob as pulsões e lampejos do presente vivido.

Voltando àquele último decreto do governo instituído na cena pós golpe de 2016, tínhamos um documento legal que revogava o Decreto 7084, de 27 de janeiro de 2010, promulgado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que havia dado contorno ao PNLD como política de Estado com seus fundamentos éticos, políticos e educacionais, incluindo aspectos importantes da dinâmica de seu funcionamento e implementação. Basicamente, o Decreto 7084/2010 sistematizaria parte das construções anteriores derivadas de diferentes governos e que foram produzindo o desenho legal e operacional do PNLD ao longo de um tempo alargado. Emanavam-se ali, no decreto 9099/2017, do governo Temer, os primeiros sinais daquilo que apontava a que veio aquele governo pautado por uma grande ruptura institucional: reordenar a sociedade por meio de estratégias de construção de um autoritarismo de tipo conservador, com profundos efeitos derivados da arquitetura discursiva construída no âmbito do movimento Escola sem Partido, que viria a se constituir como esteira ideológica dessa estratégia de novas tentativas de construções hegemônicas. É notável a expansão de estudos ao longo dos últimos anos sobre esse fenômeno, mas a esse respeito, eu convidaria os leitores e leitoras, de modo especial, a percorrerem os estudos de Felipe Dias de Oliveira Silva (2020) – que se detém de modo especial sobre as estratégias pelas quais aquele movimento se converteria em ação capaz de catapultar seus princípios paralelamente à ascensão do bolsonarismo – ao lado, obviamente, dos clássicos textos de Gaudencio Frigotto (2016, 2017) e Fernando Penna (2016 a e b, 2018).

Flávia Caimi (2018), em um importante estudo também escrito à luz das convocações e urgências de um tempo presente que enreda, necessariamente, toda a prática profissional de um historiador, destaca que

o PNLD teve o mérito, ao longo dos últimos 20 anos, de submeter a produção editorial a processos avaliativos sistemáticos e solidamente organizados, eliminando e/ou amenizando um conjunto de

restrições historicamente presentes nesse suporte cultural nomeado livro didático. Em seu percurso, o PNLD atravessou diversas gestões presidenciais mantendo a concepção básica de que o Estado deve dedicar atenção aos processos de avaliação, aquisição e distribuição de livros didáticos – e, ao fazê-lo, estabelece critérios que incidem também sobre os processos de produção e editoração –, assegurando as condições para que os estudantes da educação básica recebam livros cada vez mais qualificados. (Caimi, 2018, p. 23)

Naquele ‘estudo-denúncia’, a autora nos advertiu acerca do fato de que, em primeiro lugar, ao introduzir no PNLD a fusão com o antigo Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE) e amplificar a perspectiva de material didático em tela para aquisição com dinheiro público, abriram-se possibilidades de aquisição de materiais produzidos por sistemas de ensino que há anos já vinham, por diferentes veredas, tentando colonizar o setor público, por meio de aquisições em Estados e municípios sem licitações e sob amplo espectro de irregularidades. Essa nova regulação se daria, todavia, ancorada em três movimentos correlatos e fundamentais de serem compreendidos: 1) a Reforma do Ensino Médio, cujos (des)caminhos já se fazem sentir no tempo presente, em virtude de sua ineficiência e inadequação à realidade nacional; 2) a limitação do Teto de gastos orçamentários por cinco gestões presidenciais consecutivas em virtude da Emenda Constitucional 241/2016, cujos efeitos explicam, em parte, o desastre humanitário representado pela correção ineficiência/contingência de um Estado que assistiu bestializado a morte de 700 mil brasileiros durante a pandemia de Covid-19 e 3) o alinhamento do “novo” PNLD à controversa BNCC³, que retiraria do Programa aquilo que o havia desenhado historicamente: sua perspectiva não diretiva e não prescritiva de

³ Não é meu objetivo nesse capítulo discutir a BNCC, mas não poderia deixar de indicar para o leitor e leitora o caráter controverso presente especificamente na BNCC de História, para o qual eu convido de modo particular à leitura de duas obras essenciais para a compreensão do que se apresenta como desafios contemporâneos para essa área de conhecimento, em particular quando nos referimos ao atrelamento prescritivo entre BNCC e PNLD: Almeida (2021) e Pinto Jr. (2022).

conteúdos e caminhos de escolarização, o que garantia, portanto, espaço para o exercício autônomo de diversos desenhos escolares e para o protagonismo docente. Ainda de acordo com a autora, a respeito da dinâmica introduzida pelos novos critérios de avaliação pelo decreto 9099/2017,

fica reservado ao Ministério da Educação o papel de constituir, em forma de edital, as regras a serem obedecidas no âmbito da avaliação pedagógica, retirando das universidades a condução dessa etapa avaliativa. Mais especificamente, no parágrafo primeiro se estabelece que “para realizar a avaliação pedagógica, serão constituídas equipes de avaliação formadas por professores das redes públicas e privadas de ensino superior e da educação básica” (Brasil, 2017, p. 8). Essa alteração confere prejuízo ao processo avaliativo, na medida em que destitui o papel da universidade pública, cuja competência na produção intelectual de caráter teórico-metodológico e na formação de professores é amplamente reconhecida. A centralização do processo avaliativo no Ministério da Educação, coordenado por agentes técnicos, tende a fragmentar a avaliação do conjunto da produção didática, instituindo uma avaliação isolada de cada obra, de modo a desfavorecer possibilidades de análises mais amplas do cenário editorial e educacional, nas diversas áreas do saber. Ademais, faz incidir mais fortemente sobre o PNLD as demandas imediatistas e as pressões mercadológicas pela disputa em torno dos recursos públicos, o que pode levar à maior flexibilização de critérios quanto à qualidade do livro e do material didático. (Caimi, 2018, p. 29)

Estudos futuros, por certo, ainda darão conta dos efeitos das medidas de flexibilização circunstancial de critérios no tocante aos mecanismos que ordenam a avaliação por dentro de seus processos, tais, por exemplo, como as censuras de base ideológica que assistimos publicamente envolvendo a elaboração de provas do ENEM, por meio da organização de espécies de mesas censórias, tais como as que formulavam os ‘Index’ durante a Inquisição, voltadas à interdição de questões sensíveis e controversas, amplamente divulgadas pela imprensa. Também seria desejável que futuramente o campo investigativo que se dedica a cartografar a produção sobre livros

didáticos e PNLD se dedicasse a compreender e revelar o papel dos sujeitos que, em diferentes posições, buscaram resistir por dentro a essas ações de censura e interdição do programa, com ênfase para sujeitos que atuaram na própria estrutura de carreira do Ministério da Educação. Todavia, é importante apontar, nesse momento particular, a necessidade de se delinear melhor – fica aqui um convite a possibilidades de futuras pesquisas – a correlação entre o negacionismo científico do “olavismo” que se fez presente entre atores presentes na gestão do MEC os contornos do PNLD entre os anos seguintes, que marcariam as controversas formas das políticas públicas para a educação nacional nos anos Bolsonaro. Cumpre não esquecer que nos referimos a quatro anos de governo que contou com uma alternância de seis ministros da Educação, fato que por si só é suficiente para evidenciar a ausência de uma política Educacional ou, ao contrário, a construção de uma política marcada exatamente pela ausência como projeto, como nos advertira, há décadas, Darcy Ribeiro.

Sob o ponto de vista do Decreto 9099, diversos elementos chamam atenção quanto ao seu caráter disruptivo. Enfatizo três elementos: o desmonte do processo vinculante entre a avaliação pedagógica produzida sob a coordenação acadêmica de Universidades brasileiras, com todos os efeitos que isso representa sob o ponto de vista da produção de conhecimento, formação e fortalecimento de grupos de pesquisa; o atendimento pelo PNLD – com recursos públicos – ao setor privado, especialmente com conotação confessional; e a escolha das equipes de avaliação a critério do MEC em suas determinações de governo, o que estabeleceria rupturas importantes quanto ao rigor de critérios acadêmicos que vinham, com ajustamentos institucionais e conceituais estabelecidos a cada edital, construindo um conjunto de regramentos e condutas que auxiliaram na constituição de um campo particular de sujeitos que, aos poucos, foram se dedicando, por diferentes lugares do país, ao estudo do livro didático como objetos privilegiados de pesquisa e produção de conhecimento.

Nesse contexto pautado pela difusão de ‘ódio aos professores’, segundo a expressão primeva de Fernando Penna, e de desqualificação do trabalho escolar, o livro didático se converteria em importante objeto mediador evocado sistematicamente pelos representantes do movimento Escola Sem Partido. É como se aquilo que Kazumi Munakata descreveu há exatos dez anos – a superação de “certo idealismo ingênuo que abordava o livro (didático) como um simples conjunto de ideias e valores que deveriam ser condenados (ou aprovados) segundo uma certa ortodoxia” (Munakata, 2012, p. 183) – se mostrasse como algo já não tão superado assim e, mais do que isso, retomado ao chão da sociedade civil, seja porque o movimento conservador contemporâneo tivesse produzido uma espécie de efeito-fênix sobre algo que julgávamos ter sido proscrito, seja porque, no caso de um país como o Brasil, marcado por um DNA autoritário e conservador, isso trouxesse à tona um novo cenário de irrupção da direita na esfera pública brasileira (Velasco e Cruz; Kayser; Cudas, 2015). O fato é que, no tocante aos materiais didáticos escolares, discursos de toda ordem postos no plano da grande mídia jornalística e televisiva somavam-se às ações e vozes do movimento Escola Sem Partido, à demonização do Livro Didático e à necessidade de controlá-lo, censurá-lo, interditá-lo. Conexões ainda mais potencializadoras acerca dos contornos dessa política e as ações de fortalecimento da BNCC também se fazem necessárias nesse momento, mas convido o leitor e leitora para o deslocamento por um outro texto mais específico a esse respeito (Miranda; Almeida, 2020).

De volta ao começo: rememorações de um professor-ministro em torno do advento e dos sentidos da avaliação pedagógica nas obras do PNLD

O passo que o homem dá para a frente tem na pegada anterior a sua condição de possibilidade. Trespasado de tempo, o seu caminhar vai deixando traços no ecrã branco de Cronos que, ou serão sugados pelo Letes,

que é pior do que a morte, ou, como no recalcado de cada existência, perdurarão – mesmo quando esquecidos ou não encontrados – como reserva de Memória e de História. Seja como for, eles são sinais que o impedem de ser só presente ou só futuro.

Fernando Catroga.

A memória opera com grande liberdade escolhendo acontecimentos no espaço e no tempo, não arbitrariamente, mas porque se relacionam através de índices comuns. São configurações mais intensas quando sobre elas incide o brilho de um significado coletivo. É tarefa do cientista social procurar esses vínculos de afinidades eletivas entre fenômenos distanciados no tempo.

Ecléa Bosi

Durante os pandêmicos anos de 2020 e 2021 – enquanto vivíamos de modo agudo e socialmente compartilhado o drama de uma das maiores tragédias humanitárias, em função de um cenário de pandemia mundial potencializada pela dimensão global dos sistemas de deslocamentos de pessoas e mercadorias – algo transformou as relações acadêmicas nas Universidades do país e do exterior. O confinamento trouxe a necessidade de professores e professoras reinventarem seus repertórios por meio da ampliação de diálogos capazes de amenizar os efeitos do isolamento. Longe de tomar tal fato como um efeito positivo da pandemia, aquilo fez com que docentes e pesquisadores, momentaneamente, potencializassem trocas acadêmicas por meio da utilização de plataformas tecnológicas, que fomentaram uma intensificação de comunicações e eventos com grande capilaridade e adensamento da inserção social e acadêmica inerente ao trabalho das universidades, especialmente as Universidades públicas.

No caso brasileiro, os contornos da pandemia foram ainda piores do que na maioria dos países, uma vez que fomos atravessados pelo combo de um desolador cenário de um governo negacionista, antivacina, marcado por violentos ataques à Ciência, à Cultura, à Educação e ao trabalho dos professores, mas que, no momento de encerramento dessa

escrita, encontra a todos sob as águas esperançosas de um novo recomeço. Nossa desgraça histórica foi reunir a um só tempo uma crise geral, com um contexto interno de grande destruição das estruturas do Estado e de fortes tentativas diuturnas de desqualificação do trabalho das Universidades e dos Pesquisadores. Desse modo, o encontro e a construção de elos capazes de garantir diálogos acadêmicos fecundos acabaram se transformando em uma semente de interação que, por vezes, servia-nos como alento e esperança. Foi assim que surgiu o convite feito pelos professores organizadores dessa obra para a escrita de um texto relativo à história do PNLD, programa no qual tive a oportunidade de me inserir, ao longo das últimas duas décadas, em diferentes posições enunciativas e de trabalho: parecerista, membro técnica do MEC, coordenadora de área, recursista do Ministério da Educação, leitora crítica em diferentes edições e sob a condução de diferentes universidades brasileiras. Tal como essa experiência me afetou profissionalmente, ela também trouxe como efeito essencial a perspectiva de formação de quadros e redes de sociabilidades decisivas para a construção de comunidades investigativas.

Imediatamente, a primeira inspiração para essa escrita se deu pelos efeitos deixados em mim pela escrita de um texto narrativo do professor Giovani José da Silva elaborado em parceria com Marinelma Costa Meireles (2017), convertido em falas públicas em inúmeras situações, acerca de suas experiências na formulação da primeira versão da BNCC. Ambos nos advertiram para o fato de que

O colonialismo deixou suas marcas profundas, inclusive nas universidades brasileiras, e mesmo com o aumento considerável do número de cursos de pós-graduação em História espalhados pelo país, é possível verificar-se uma hierarquização na produção historiográfica brasileira, com as universidades do Centro-Sul, notadamente a USP (Universidade de São Paulo), servindo como modelo e parâmetro de onde se emanam ideias e gentes que fazem a “boa” História. (Silva; Meireles, 2017, p. 21)

Se esse colonialismo – que se remete à dinâmica de saberes e poderes já descritas por Lyotard (2006) quanto aos modos pelos quais se operam as relações entre conhecimento e decisões – vale para pensar as correlações entre instituições e sujeitos envolvendo os mecanismos de legitimação e vozes no plano acadêmico e universitário, partirei aqui da presunção de que o mesmo processo vale também para hierarquizar sujeitos numa pauta de valorização de ações construídas na esfera política e na de que, conforme os diferentes graus de visibilidade ou invisibilidade conferidos nas tramas discursivas, nem sempre é possível que se reconheça ou que se dê a reconhecer valores necessários a determinados sujeitos históricos. Há algum tempo, eu já havia sido tomada pelo mesmo tipo de desejo e emoção ao produzir uma entrevista similar buscando conferir visibilidade à trajetória profissional de dois grandes professores e pesquisadores catalães do campo da didática das Ciências Sociais – Joan Pagès e Pilar Benejam – em uma entrevista memorável em toda minha trajetória de experiências profissionais (Miranda, 2021).

Pensando nisso e também na experiência que demarcou o meu primeiro evento de reencontro presencial visando uma produção acadêmica pós-pandêmica – um conjunto de entrevistas realizadas com o professor Murílio Hingel em sua bucólica e acolhedora casa localizada num distrito de Zona Rural de Juiz de Fora – percebi o quanto a narrativa predominante em trabalhos clássicos que abordam o PNLD, via de regra, omite o papel singular de um contexto no qual a avaliação pedagógica das obras é formulada, gestada e posta em prática segundo princípios éticos e pedagógicos solidamente elaborados à época de sua invenção.

Há muito que eu desejava registrar – mais do que isso, me sentia responsabilizada e impelida – a narrativa do professor Murílio Hingel que, do alto de seus 90 anos de idade, segue com uma vitalidade, uma lucidez quanto à análise dos contextos políticos e sociais gerais, além de uma



Murílio de Avellar Hingel. Imagem do acervo pessoal de Adriana Miranda.

condição narrativa ímpar. Começo, assim, apresentando o que me parece ser essencial acerca de Murílio de Avellar Hingel. Filho único de um comerciante e de uma dona de casa, Murílio construiu sua trajetória escolar em meio a um deslocamento por diferentes escolas públicas e privadas da cidade de Juiz de Fora na primeira metade do século XX. Refiro-me a um professor de História marcante para inúmeras gerações de estudantes e

docentes da cidade, vários dos quais seriam, posteriormente, formadores junto à Faculdade de Filosofia e Letras e à Universidade de Juiz de Fora. Além disso, Murílio é um orador frequentemente evocado e reverenciado por suas falas magistrais. Inspiro-me aqui, portanto, no “professor marcante” no sentido que ganhou notoriedade pelos estudos de Ana Maria Monteiro (2007) e que vem buscando há anos qualificar modos pelos quais alguns profissionais em particular são capazes de estabelecer marcas profundas nas trajetórias escolares e nos traços de construção profissionais de futuros professores e são reconhecidos enquanto tal. Carregando em sua formação intelectual e política o

ideário das gerações de Anísio Teixeira, Gustavo Capanema, Darcy Ribeiro, Alceu de Amoroso Lima e Paulo Freire, Murílio Hingel se converteria em Ministro da Educação em outro contexto singular de crise política nacional – aquela que sucedeu o impeachment de Fernando Collor de Melo – tendo antes passado, todavia, por um largo espectro de experiências educacionais e, sobretudo, de diferentes cotidianos de sala de aula como docente e como gestor educacional em diversas esferas, como Diretor escolar, Diretor de Faculdade, Secretário Municipal de Educação e Secretário de Estado de Educação de Minas Gerais. Em que pese toda a ancoragem de sua trajetória junto à Educação básica e superior, nada foi suficiente para suplantar aquele incômodo colonialismo discursivo referenciado no texto de Giovani Silva e Marinelma Meireles. Aquele “desconhecido” ministro da Educação, considerando-se não só os trânsitos pela pauliceia, mas também o eixo intelectual hegemônico do sudeste brasileiro, viria a ser alvo de discursos discriminatórios proferidos pela grande mídia ou silenciamentos previsíveis no ambiente acadêmico. Um sintoma desse silenciamento é o fato de que até o presente momento, na galeria de ex-ministros da educação disponível na Wikipedia, o professor Murílio é um dos poucos dentro da Nova República que aparece sem fotografia, sem rosto, não identificado⁴. Antônio Gois (2018), em uma obra de recolhimento de depoimentos de ex-ministros de Educação, a esse respeito, aponta que

O ministro da Educação de Itamar era desconhecido da maioria dos educadores e conta ter sofrido preconceito por ser de Juiz de Fora, cidade do presidente. O grande número de mineiros no governo, aliás, fez a imprensa na época usar pejorativamente e com frequência a expressão “República do Pão de Queijo” para se referir aos auxiliares mais próximos do presidente. Hingel, porém, deixou um legado que foi reconhecido por seus sucessores: o início de estruturação de um sistema nacional de educação,

⁴ LISTA de ministros da Educação do Brasil. In: *WIKIPEDIA*, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2023. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_ministros_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_do_Brasil. Acesso em: 03 jan. 2023.

envolvendo municípios, estados e União. Ele afirma que sua trajetória até chegar ao MEC foi importante para priorizar essa ação. Além de ter sido professor e diretor de uma faculdade de Educação e secretário municipal em Juiz de Fora, ele trabalhou também por um período em Brasília, coordenando, entre 1974 e 1977, um programa do MEC voltado ao auxílio técnico e financeiro dos municípios, o que lhe permitiu conhecer a realidade de diferentes áreas do país. (Gois, 2018, p. 93)

Ao comentar a respeito de sua participação, no ano de 2019, do Encontro de ex-ministros da Educação contra os desmontes⁵ vislumbrados contra a pasta no início da gestão Bolsonaro⁶, o tema despontaria, ainda que de modo tímido em sua fala, como expressão concreta acerca da perpetuação desses modos indiretos de discriminação, na medida em que a grande imprensa daria ênfase somente aos ministros mais recentes e oriundos da cena paulista. Segundo ele, era visível o caráter seletivo das ênfases dadas a algumas vozes e o silenciamento dado a outras por parte da imprensa a quem caberia cobrir aquele evento tão significativo, no caso, sua própria voz. Uma reunião “decepcionante” segundo ele, que traz à tona o fato de que é “triste descobrir que somos da província e não da grande metrópole” e, por isso, não foram chamados a opinar ou, ao menos, seus depoimentos não tiveram a visibilidade que poderia ter tido.

Por todas essas razões, a singularidade de sua vinculação estrutural ao campo educacional já validaria, de antemão, nosso esforço em olhar com mais atenção para sua atuação à frente o Ministério, afinal, especialmente na história brasileira recente, são poucos os casos de

⁵ ESTARQUE, Mariana e LÜDER, Amanda. Ex-ministros da Educação lançam documento contra cortes e perseguição ideológica. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 04 de junho de 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/06/ex-ministros-da-educacao-lancam-documento-contras-cortes-e-perseguiacao-ideologica.shtml>. Acesso em: 27 dez. 2022.

⁶ HERMANSON, Marcos. Ex-ministros da Educação se reúnem e lançam nota em repúdio às políticas de Bolsonaro. *Brasil de Fato*, São Paulo, 04 de junho de 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/06/04/ex-ministros-da-educacao-se-reunem-e-lancam-nota-em-protesto-a-politicas-de-bolsonaro>. Acesso em: 27 dez. 2022.

Ministros com tal aderência e conhecimento da realidade mais global da Educação Nacional, da creche à Universidade. Nesse caso, contudo, um tema a mais me impele a ouvir e amplificar sua voz por meio dessa escrita: o caráter de invenção trazido na gestão de Murílio à frente do MEC no tocante ao desenho de avaliação das obras didáticas distribuídas pelo PNLD, cujas bases conceituais fundamentais viriam a ser desmontadas pelo recente decreto 9099, de 2017.

Buscando encontrar trabalhos acadêmicos em bases de pesquisa por meio da palavra-chave ‘Murílio Hingel’, alguns elementos chamam atenção à primeira vista. De um lado, tal como fora o que pautou o discurso da grande imprensa acerca de sua gestão, são numericamente tímidos os textos escritos que conferem àquele sujeito histórico algum plano de destaque, diferentemente daquilo que comparece vinculado a outros Ministros da República brasileira recente. Todavia, em todas as ocorrências, quando isso acontece, o que comparece é, via de regra, um tom de valorização e reconhecimento de sua singular sensibilidade para com assuntos voltados à Educação pública nacional e de seu trabalho na construção de uma perspectiva sistêmica de Educação, sem distinções entre a Educação Básica e a Educação Superior, essencial à formação de professores e profissionais capazes de atuar na escola. Demerval Saviani chama atenção, em relação à gestão de Murílio Hingel à frente do Ministério, ao fato de que

Durante seu governo foi lançado, em 1993, o Plano Decenal “Educação para todos” inspirado na Declaração “Educação para Todos” da Conferência de Jontien, Tailândia, de 1991. Esse plano estava focado no ensino fundamental e se propunha, em dez anos, atingir o duplo objetivo fixado na Constituição: Eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental (Art. 60 das Disposições Transitórias). A outra realização do Governo Itamar, gestão de Murílio Hingel, foi o fechamento do Conselho Federal de Educação e criação do Conselho Nacional de Educação. De fato, com as reformas educacionais do regime militar o Conselho Federal de Educação passou desempenhar função central na elaboração e no direcionamento da política educacional. Como sua composição previa a representação das escolas

particulares, esses órgãos passaram a ser alvos de poderosos *lobbys* visando a influenciar as decisões no sentido do favorecimento de seus interesses. A ousadia dos lobistas chegou ao ponto do envolvimento em corrupção, o que levou ao fechamento do Conselho Federal de Educação em 1994 na gestão de Murílio Hingel como ministro da educação. Dessa forma, pela Medida Provisória n. 661, de 18 de outubro de 1994, foi instituído o Conselho Nacional de Educação em substituição ao CFE, cujos membros tiveram seus mandatos extintos. (Saviani, 2018, p. 295)

Ao se dedicar à investigação da problemática relativa à avaliação institucional das Universidades brasileiras, Jaime Farias (2009) localiza junto à gestão do Ministro Murílio Hingel a composição dialogada do primeiro movimento em torno de um Programa de Avaliação institucional das Universidades brasileiras (PAIUB), representativo de um movimento de mão dupla entre governo e Universidades e que, segundo o autor, “obteve grande aceitação pela comunidade acadêmica tradicionalmente refratária às interferências e controles externos”, sendo a instituição do exame nacional de cursos uma medida de caráter autocrático e não derivada de diálogo e pactuação de consensos por parte do governo que lhe sucederia. Talvez por essa razão um dos aspectos na fala do professor Murílio que mais se repete é o seu orgulho particular quanto ao feito de ter visitado, enquanto Ministro da Educação, todas as Universidades Públicas brasileiras e de ter estabelecido junto às mesmas diversos convênios. Todos esses elementos eram reveladores de sua visão sistêmica de Educação, tão original para a época e tão desafiadora para tempos recentes, nos quais o ataque proferido nos últimos anos às Universidades e ao conhecimento se impôs como uma face da política educacional, cujos efeitos ainda estão para serem dimensionados.

Além disso, não foi casual o fato de, após o exercício de sua função pública, diferentes Universidades terem lhe conferido títulos de Doutor Honoris Causa, a saber: Universidade Federal de Pelotas; Universidade Federal do Rio Grande; Universidade Federal de Lavras; Universidade

Federal do Piauí; Universidade Federal de Sergipe; Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; Professor Honoris Causa do Colégio Pedro II do Rio de Janeiro; Professor Emérito da Universidade Federal de Juiz de Fora; além da homenagem especial a personalidades mundiais na área de Educação Para Todos por parte da UNESCO; Medalha de reconhecimento concedida pelo Ministério Nacional da França em 2002; Título de Cidadão Honorário de Juiz de Fora, Medalha Presidente JK do Estado de Minas Gerais e a Grande Medalha da Inconfidência de Minas Gerais, em 2015, último reconhecimento dessa ordem que lhe foi concedido. Durante seu mandato à frente do MEC, somente a Universidade Federal do Espírito Santo lhe conferiu tal reconhecimento, o que significa apontar aspectos importantes no sentido de um reconhecimento posterior ao seu legado e, portanto, independente de eventuais benesses que poderiam ser atreladas à liturgia do cargo. O que quero destacar com isso é que há por detrás das homenagens e comemorações um sentido derivado de um reconhecimento à ação de um profissional singular.

Era exatamente a perspectiva do docente avaliando uma política pública que me interessava inquirir na entrevista realizada com Murílio Hingel em três diferentes momentos entre os anos de 2021 e 2022, todos eles atravessados por contextos de idas e vindas envolvendo a cena epidemiológica na pandemia de Covid-19. Aquilo que era originalmente um roteiro semiestruturado, voltado à investigação relativa a como um ex-ministro-professor atribuía sentidos e qualificava a instituição do processo de avaliação de obras didáticas no PNLD, converteu-se em conversas livres, quase que conduzidas pelo entrevistado à luz de seu desejo narrativo, que ia pautando o tom de nossos diálogos. Totalizando todos os momentos de encontro que respeitaram o bem-estar e disposição do entrevistado, com suas pausas para repouso, alimentação e desejos de interrupção, chegamos a cerca de quatro horas de gravação, para as quais o devir professor, desde a juventude, se sobrepôs ao 'estado' de Ministro entre os anos de 1992 e 1996. Assim, o

que era para ter sido uma conversa temática sobre o PNLD converteu-se na produção de um largo e consistente material a respeito de como um docente se compõe longevamente enquanto tal, entre decisões, desejos e contingências, segundo aquilo que, a meu ver, segue sendo inspirador segundo a obra de Maurice Tardif (2002). Há muito que Ecléa Bosi já havia me ensinado que o “papel da consciência é ligar com o fio da memória as apreensões instantâneas do real. A memória contrai numa intuição única passado-presente em momentos de duração.” (Bosi, 2003, p. 52). Nesse caso particular, essas ‘apreensões instantâneas do real’ se deram em um contexto singular em nossas vivências, posto no fluxo da continuidade da vida pós-pandemia e mesmo em interrupções provocadas pelo seu agravamento momentâneo. Devo esclarecer que a entrevista em sua totalidade está sendo preparada e será objeto de uma publicação específica que transcende a finalidade precípua desse texto, que recortou apenas a narrativa do professor Murílio acerca do PNLD e do processo que orientou, em sua gestão, a construção de uma política de avaliação.

Ao narrar a construção da ideia do processo avaliativo no PNLD, o professor Murílio retoma cuidadosamente toda a imbricada conjuntura que demarcaria o enfrentamento – em uma cena econômica profundamente desfavorável, em virtude do acelerado processo inflacionário que só se conteria ao final daquele governo, após a entrada de Fernando Henrique Cardoso no Ministério da Economia – do entendimento da máquina pública e a situação do MEC naquele momento de grande crise política e institucional. O disparador para ações que dariam o contorno do PNLD se deu não pelo Programa do Livro Didático, mas pelo que se impunha como mais emergencial àquela altura: o Programa da Merenda Escolar, gerido pela FAE. O processo de transformação nos dois programas viria a ser realizado simultaneamente, a partir de uma mesma perspectiva de descentralização de ações.

Quando entrei no Ministério de Educação em outubro de 1992, naqueles 90 dias inseguros do contexto pós-impeachment, eu logo procurei me inteirar da situação. As primeiras informações eram de que o livro didático não tinha chegado às escolas naquele ano. A merenda escolar que tinha chegado daria para apenas 22 dias. Ou seja, as coisas estavam muito erradas. Fomos, em primeiro lugar, buscar entender por que a merenda escolar não tinha chegado e vimos que a forma pela qual ela era adquirida e distribuída era absurda, porque era centralizada. Ela era adquirida por meio de uma licitação feita em Brasília e era válida para todo o território, na qual não existiam produtos frescos para as crianças. Tudo era à base de fórmulas processadas, produzidas por grandes corporações que dominavam esse setor. Tudo era pozinho para misturar... Uma coisa impossível! Além disso, a merenda era entregue nos municípios também de modo centralizado e, para chegar às escolas, era preciso contratar transportadores em nível nacional. Imagine você o dispêndio e a inadequação que era levar aqueles produtos processados para São Gabriel da Cachoeira, Porciúncula, Vilhena, Macapá (risos de indignação), enfim, era um negócio completamente descabido. Felizmente eu chamei o Everaldo Lucena, que era professor da Universidade Federal da Paraíba, e com muita experiência de Educação, um homem muito hábil, uma pessoa muito inteligente. Eu chamei o Everaldo e lhe disse aqui aquilo não estava certo. O Itamar havia me dado carta branca nesse sentido, para eu compor minha equipe. Ele me sugeriu apenas duas pessoas de seu conhecimento, uma que deu muito certo e outra que não. Eu havia conhecido o Everaldo em 1969, quando foi discutida a lei 5692. O ministro era o Jarbas passarinho. A diretora de ensino secundário era a Euclides Brito e a pessoa que formulou conteúdo da lei 5692 era um cearense chamado Valnir Chagas. O Valnir propôs, a professora Euclides aceitou e o ministro concordou em reunir em Brasília um representante por estado e um representante de cada Faculdade formadora de professores para discutirem ali, num curso de especialização. Foi o meu primeiro curso de especialização! Foi um curso muito interessante, onde nós discutíamos a formulação da Lei. Eu fui representando a FAFILE. O Everaldo Lucena foi representando a Universidade Federal da Paraíba. Nós nos conhecemos, nos hospedamos próximos. Como eu tinha carro, levava ele e a esposa e a gente se tornou amigo. E nós convivemos durante todo o curso e depois voltamos aos nossos pontos de partida, para retornar depois e tomar conhecimento da versão

final da lei. Eu fui à terra dele, ele tinha uma propriedade lá em Conde, perto de João Pessoa. Ele não tinha sido reitor, era professor da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal da Paraíba. Então, naquele momento em que eu estava formando a equipe, comecei a refletir sobre as pessoas que eu conhecia no país. Por um milagre eu telefonei, ele hesitou, mas aceitou vir pra Brasília com sua esposa, dona Iracema, que era uma pessoa ótima, e moraram em Brasília durante aquele tempo. Ele formou uma equipe, porque assim como eu tive liberdade, ele também teve liberdade para compor sua equipe. Ele foi para a FAE – Fundação de Assistência ao Estudante. Veja você que estratégico, tinha muitos recursos e muitos programas, todos eles essenciais à assistência estudantil. (Murílio de Avellar Hingel, informação verbal)

As decisões que foram sendo tecidas àquela altura em direção à política para alimentação escolar caminharam para transformações de grande impacto nas redes escolares. Os contratos de distribuição de modo centralizado de fórmulas processadas foram suspensos e a decisão do Ministério caminhou para a implementação de um caminho irreversível de descentralização das verbas para merenda escolar. Em um curto espaço de tempo, as prefeituras passaram a ter que se adequar, com verbas de custeio, para providenciar para as escolas geladeiras, cozinhas industriais e equipamentos que fossem capazes de acompanhar os efeitos práticos produzidos pela presença de comida saudável nas escolas e que, além da diversidade, tinham o valor de estimular cadeias produtivas e econômicas em nível local e regional. Tal movimento não se daria, segundo a narrativa do professor Murílio, sem poderosas resistências, embora caminhasse em direção a um cenário irreversível quanto à sua construção administrativa:

A indústria de formulados estava concentrada no Paraná. Eram aqueles pozinhos, além de enlatados como feijão, milho, batata, alimentos processados que partiam do princípio de que aquilo podia ser igual para todo o país, mas não devia ser num país como o Brasil. E aquilo não chegava. Não chegava porque a distribuição não era adequada e nós resolvemos enfrentar. Os donos das indústrias de formulados montaram seus negócios para enriquecer naquele

modelo anterior. Eles protestaram e pressionaram o governo. A certa altura, chamaram a imprensa. A Rede Globo invadiu meu gabinete com filmadoras, repórteres e todos os donos das indústrias de formulados exigindo que nós voltássemos atrás. Eu disse que não iríamos mudar, porque era uma decisão do presidente Itamar Franco, que nos sustentou. Com o tempo, eles se aquietaram, mas tentaram de toda maneira interferir no processo. Quando eu fui secretário de Educação de Minas o processo de descentralização da merenda já estava avançadíssimo na Secretaria de Educação de Minas. Foi brilhante. No final de 1994, houve uma grande seca no Nordeste e foi composta a comissão da fome, inspirada pelo Herbert de Souza – Betinho – e dirigida pelo Dom Mauro Morelli. Eu fazia parte do grande conselho e nós colocamos em prática – pouca gente sabe disso – ações para que os estados e os municípios do nordeste recebessem dinheiro para comprar merenda também para o período de férias escolares. (Murílio de Avellar Hingel, informação verbal)

A perspectiva de descentralização que foi sendo desenhada para o programa de merenda escolar na FAE – à época Fundação gestora das políticas de assistência sob o ponto de vista educativo – acompanharia, então, também a política desenhada para o PNLD, por meio do reforço às ações de descentralização e protagonismo dos sujeitos envolvidos.

Ao se referir ao Livro Didático no conjunto da entrevista, a fala de Murílio é inteiramente plasmada por sua reflexão acerca do papel do Livro em sua formação escolar e, principalmente, em sua formação como docente. Tal como aquilo que nos é abordado por Jorge Larrosa (2003) no tocante à leitura como um ato longo e alargado de formação e como uma atividade atinente à subjetividade do leitor, aquele professor nos fala de uma experiência de leitura que atravessou toda sua formação escolar e segue atravessando até hoje, num sentido amplo que envolvia a leitura de livros, a escrita voltada à socialização junto aos colegas da escola católica, um profundo gosto pelo cinema, que era acompanhado pela ambiência de uma cidade que possuía não só um vasto circuito de cinemas de rua, como uma carta semanal de filmes que lhe permitiu atuar junto à produção de um periódico escolar dedicado ao cinema.

À experiência do cinema associava-se o hábito, paulatinamente constituído, à medida que seus ganhos como profissional assim o permitiam, de comprar livros sobre cinema que lhe propiciassem escrever também acerca dos filmes selecionados para as resenhas e, ao mesmo tempo, buscar a informação relativa aos contextos nos quais as obras se davam, para o que os livros didáticos ocupavam papel fundamental e formativo. Do mesmo modo, o lugar do livro didático não é desconsiderado em seu devir-professor desde o ensino fundamental – a começar pelos antigos cursos de admissão – até o ensino superior, na Faculdade de Filosofia e Letras e, posteriormente, na Faculdade de Educação da UFJF. O livro didático era, para o professor Murílio, também um instrumento de formação profissional reconhecidamente importante em seu contexto de vida.

Você pode imaginar como foi o curso que eu tive em suas fragilidades e também pode imaginar o quanto estudei por fora, o quanto eu estudei no momento em que eu entrei na sala de aula para ser professor, quando eu tive que preparar as minhas aulas. Estamos falando da década de 50, quando não havia um processo de formação de professores em massa. O livro didático era, assim, uma ferramenta fundamental para formar o professor e ainda mais importante no contexto em que os professores não dominavam certos conteúdos específicos. (Murílio de Avellar Hingel; informação verbal)

Nesse ponto, ganha destaque na narrativa do professor rememorando sua própria experiência particular uma política longeva do Ministério da Educação que editava obras de referências, dicionários e livros paradidáticos, que eram vendidos a preço de custo e que, em seu caso particular, foram decisivos para sua formação em um contexto de carências formativas. De tal modo, foi também uma decisão política em seu mandato fortalecer a compra de livros para Salas de Leitura e para a Biblioteca do Professor, como se os passos do Ministro tivessem sido antecidos conscientemente pelos passos do docente. O processo de avaliação pedagógica das obras didáticas acompanha essa consciência acerca da necessidade de se garantir qualidade ao que viria a ser

adquirido com recursos públicos. Àquela altura, tais materiais eram fortemente atravessados pelo panorama de persistência de problemas de ordem teórico-metodológica nos moldes do que deu notoriedade a estudos como os de Maria de Lourdes Nosella (1981). Ao enfatizar o papel pedagógico da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) em contraposição ao papel que deveria se restringir à esfera executiva do FNDE, a narrativa do ex-Ministro define seu princípio fulcral, que orientou a formulação das perspectivas desenhadas para a avaliação pedagógica das obras, sob o comando e gestão de Walter Garcia, enfatizando o caráter descentralizado do processo avaliativo e a autonomia e o protagonismo dos sujeitos envolvidos nessa avaliação:

Se o PNLD era agora um programa não mais vinculado à escolha do FNDE – nosso cuidado foi o de fazer com que o PNLD estivesse constituído por pessoas técnicas da Educação, e não por economistas ou administradores. São os educadores que sabem da importância do livro. (Murílio de Avellar Hingel., informação verbal)

Sobre esse contexto, o estudo clássico de Antonio Augusto Gomes Batista (2001) nos chama atenção para o fato de que a partir de 1995 o MEC passa a formular um conjunto de medidas que fossem capazes de avaliar sistematicamente o livro didático a ser adquirido com recursos públicos, bem como a discutir com diferentes setores da Academia, mercado editorial e sociedade, sua produção e consumo:

Também em 1993, em segundo lugar, o Ministério forma uma comissão de especialistas encarregada de duas principais tarefas: avaliar a qualidade dos livros mais solicitados ao Ministério e estabelecer critérios gerais para a avaliação das novas aquisições. Os resultados do trabalho dessa comissão, publicados em 1994, evidenciam as principais inadequações editoriais, conceituais e metodológicas dos livros didáticos e estabelecem os requisitos mínimos que deve preencher um manual escolar de boa qualidade. Apesar dessas conclusões, foram restritas suas consequências diretas no PNLD. Com efeito, essas repercussões só se dariam a partir de 1995, quando, acompanhando a universalização do atendimento pelo PNLD e sua extensão ao conjunto das disciplinas obrigatórias do currículo da escola fundamental, o

Ministério institui a análise e avaliação pedagógica dos livros a serem escolhidos pelas escolas e distribuídos pelo PNLD. (Batista, 2001, p. 12)

Naquele estudo fica também evidente que os critérios que acompanharam, longevamente, a construção de processos de avaliação, foram estabelecidos em meio àquela cena dialógica e capaz de envolver diferentes atores sociais:

Definiu-se, ainda, então, como critérios eliminatórios, que os livros: não poderiam expressar preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação; não poderiam induzir ao erro ou conter erros graves relativos ao conteúdo da área, como, por exemplo, erros conceituais. (Batista, 2001, p. 13)

No momento em que o tema da avaliação pedagógica das obras comparece na fala do professor Murílio, chama a atenção do espectador a complexidade, autoria e implicação coletiva de suas decisões. Não se trata de um executor da burocracia informando acerca de um elemento da política pública; antes disso, temos um docente que, compreendendo a necessidade de garantia da qualidade das obras a serem adquiridas com recursos públicos – em um cenário pautado pela presença massiva de todo tipo de estereótipos, erros informativos e incoerências de base metodológica – admitia que tal trabalho teria que ter, no Ministério da Educação, a instância mediadora para o estímulo à pesquisa universitária que trouxesse repercussões significativas aos processos de formação de professores, especialmente nas universidades públicas brasileiras. No caso da área de Ciências Humanas, a primeira equipe de avaliação seria composta por Elza Nadai (USP), Selva Guimarães (UFU), Valéria Trevizani Burla de Aguiar (UFJF) e Leo Stampacchio (CENP-SP), sendo a primeira ficha avaliativa dali formada uma espécie de matriz para o longo processo de formulação de princípios que agregaria, nas décadas posteriores, novos componentes ao processo de avaliação realizado a partir de uma parceria longa e consistente entre Ministério da Educação e universidades públicas brasileiras Tal parceria

promoveu um considerável crescimento não só das investigações relativas aos livros didáticos e PNLD, como também impactou no fortalecimento de redes de pesquisadores que impulsionariam a comunidade investigativa do Ensino de História.

Sobre a vinculação primeva entre o PNLD e o processo de articulação da inteligência das Universidades visando a composição de uma política pública longa, o professor destaca que

Eu não separo graus e modalidades de educação! Educação é uma coisa só! (ênfase). Por isso eu me desgastei quando fui para o Conselho Nacional de Educação e debati com os representantes do MEC, porque havia dois blocos lá: ensino superior e educação básica. Minha posição era a de que nós, utilizando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, estabelecêssemos as linhas gerais do Sistema Nacional de Educação, que é UM sistema! (ênfase). Um sistema com variações, tendo em vista o tamanho do país, as realidades diferenciadas e os níveis diferenciados da sociedade. Mas o sistema, especialmente quanto aos valores, tem que ser um só. Vemos agora o exemplo do SUS, como ele avançou, embora esteja sofrendo horrores, mas avançou enquanto Sistema. O Sistema Nacional de Educação nunca existiu de fato. Em nosso tempo existiu na prática...todas as nossas reuniões no MEC do grupo dirigente, a gente incluía todo mundo. E não apenas as reuniões. As Universidades, por exemplo, foram chamadas a colaborar no PRONAICA, no Veredas...isso tudo é parte da tarefa de formação... os homens que assumiram o país nos últimos anos e que romperam o vínculo essencial entre as Universidades e a avaliação pedagógica das obras do PNLD (referindo-se aos termos do Decreto 9099/2017) são pessoas contra a Universidade, não querem saber da Universidade e nem querem saber o que Universidade pensa. Não querem saber de Cultura. Não querem saber de experiência. Não querem saber de Ciência. A certa altura, recebi o comentário de que, diante de notáveis elogios que o Fernando Henrique Cardoso tinha feito à minha gestão frente ao MEC, especialmente por conta dos processos de descentralização da merenda escolar, ele havia cogitado em me convidar para permanecer frente ao MEC. Mas a pergunta que me foi feita – e que me mais me doeu à época – foi: “você não acha que as Universidades custam muito caro?” Não preciso te

explicar mais nada, né? (Murílio de Avellar Hingel; informação verbal)

Perguntado a respeito do que lhe deu mais encantamento e prazer sobre o fato de ter sido Ministro da Educação, olhando para trás a partir de hoje, o destaque vem sem pensar: em primeiro lugar, a concepção da totalidade da Educação, para o que a parceria entre Escola Básica e Universidade projeta-se como princípio fundamental. Além disso, orgulha-se de ter atuado frente a um Ministério aberto, sem observar colorações político-partidárias, que inclusive favoreceu mecanismos públicos de fiscalização. “Todos tiveram lugar, prefeitos, governadores, professores, reitores, sem distinções”, o que era valorizado e estimulado pelo presidente Itamar Franco. O exemplo lapidar disso foi, segundo ele, a rotina constituída pelo programa *A Voz do Brasil*, na qual a divulgação de todos os convênios firmados com os municípios dia a dia favoreceu a construção de uma cultura de controle público das ações em prol da Educação nacional.

Em direção a futuros, para não concluir...

Para todos nós viventes dos obscuros e devastadores anos de 2016 a 2022, o exercício de olhar para a frente com expectativas e esperanças diante do futuro nos impele também a olhar ‘de volta ao começo’, conforme nos convocou Gonzaguinha em sua poesia produzida nos emblemáticos anos 1980. Por vezes, em contextos de grandes desmoronamentos, é preciso voltarmos-nos à tarefa de reconstrução, em todos os planos da existência. Devo esclarecer às minhas leitoras e leitores, portanto, que a escritura desse texto se fez exatamente em meio a um contexto histórico-social aberto à reconstrução – em trânsito e inconcluso, pautado pelo presente representativo do “agora da cognoscibilidade” a que se remete Walter Benjamin (2006, p. 528) em sua teoria do conhecimento – e que conduz a sociedade e sobretudo a intelectualidade do campo da História e do Ensino de História ao

reencontro de uma ordem institucional democrática, razão pela qual minha intenção foi a de lançar luzes sobre uma narrativa singular, de certo modo até hoje ocultada e esquecida em meio ao debate público.

É precisamente sob o desafio da reconstrução que vem se apresentando, desde o final das eleições de 2022 – cuja vitória assegurada ao Presidente Luis Inácio Lula da Silva propõe à sociedade civil o desafiador caminho de reorganização das instituições democráticas –, a possibilidade de retomada dos caminhos construído nas décadas anteriores, pela ação de distintos governos e projetos políticos que, mais do que a alternância entre construções e desconstruções, produziram desenhos de políticas públicas que foram se aprimorando e gerando políticas de Estado longevas. Sabemos que para reconstruir, é necessário cartografias seguras daquilo que foi construído por muitos atores sociais. O texto que busquei construir sob a pulsão de um tempo presente desafiador se fixou precisamente em elementos que nos permitissem, nesse início de um novo governo, caminhar de volta ao começo, buscando reminiscências capazes de reencontrar, no passado, os germes da esperança e redenção, como nos advertiu inúmeras vezes Walter Benjamin em suas *Teses Sobre a História* (1987).

São muitas as vozes, entre criações, tensões e confrontos, que inventam algo nas práticas ordinárias do cotidiano, especialmente de cotidianos alargados no tempo, conforme nos advertiram e ensinaram Michel de Certeau (1998) e E. P. Thompson (1984). Por certo, não é possível avaliar uma política pública da complexidade e abrangência do PNLD por meio de uma única voz – já me antecipo aos eventuais críticos que atrelem esse texto a isso que recairia em uma leitura voluntarista do passado. Contudo, há muito que o trabalho histórico tem reconhecido o fato de que a tarefa da Memória é permanente e que é na narrativa que reside a condição excepcional de humanização das relações vividas. É nesse sentido que talvez meu esforço de me ancorar para esse texto na voz de uma personalidade esquecida que, ao lado de seus quase

noventa anos, de vida segue lúcida e com uma aguçada condição interpretativa do tempo passado, presente e futuro, nos conduza a outros exercícios de focalizar o desenvolvimento de uma política a partir da escuta ativa de seus sujeitos em suas invenções, táticas cotidianas e atos de resistência. Meu exercício, portanto, situa-se aqui como um reconhecimento a um professor admirável, um tributo aos que já vieram antes de mim e que tematizaram uma questão tão significativa em diversos trabalhos de pesquisa, teses e dissertações, e aos muito que ainda virão – talvez o jovem que ainda não tenha nascido – e que no futuro poderão seguir focalizando outros temas, outras tensões e outras vozes acerca de uma das políticas educacionais mais longevas do Estado brasileiro.

O último lampejo desse texto persiste de um trovão aberto, ainda em curso, que se apresenta como um convite a novas travessias. Assim como esse texto foi iniciado com o lampejo do decreto de julho de 2017, escrito num cenário tortuoso derivado de uma cena de golpe e de violentos ataques à democracia, o lampejo com qual eu termino esse texto nos relembra do fato de que a democracia é uma construção permanente, assim como a tarefa da memória. Esse último lampejo é representado pela cena da posse de 01 de janeiro de 2023, da transmissão da faixa ao presidente Lula, em que milhares de brasileiros e brasileiras invisibilizados – e que só podem ser visibilizados através de uma educação histórica pensada num sentido amplo – puderam simbolicamente retomar o país do obscurantismo e do negacionismo. Na sala de aula, essa cena nos coloca, então, diante da importância da mediação de produções didáticas capazes de garantir a consciência de que a construção democrática é um exercício permanente, e que se a democracia, num tempo histórico dado, não avança, ela necessariamente regride.

Talvez o livro didático – pela força e longevidade de uma política pública central para a Educação nacional – seja um dos mediadores mais democráticos para a sociedade brasileira em sua pluralidade e

diversidade, no sentido de garantir que os mortos não sejam esquecidos diante dos vencedores, tal como nos advertira Benjamin em 1940. Por essa razão, me apeguei ao lampejo de que escutar – e sobretudo amplificar – a voz desse sujeito singular eleito para esse texto seja, nesse novo ano e novo ciclo na formulação de políticas públicas nacionais, um caminho promissor para nos levar, após uma travessia turbulenta, de volta ao começo...

Referências

ALBUQUERQUE, Newton de Menezes; MENESES, Ecila Moreira de. O golpe no Brasil como construção da “democracia” da subcidadania. *Polis: Revista Latinoamericana*, Santiago, v. 16, n. 46, p. 19-38, 2017.

ALMEIDA, Fabiana Rodrigues. *Anatomia de uma interdição: narrativas, apagamentos e silenciamentos na construção da BNCC de história*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2021.

ARAUJO, Matheus Alexandre; PEREIRA, Vanessa dos Santos. Rupturas, neogolpismo e América Latina: uma análise sobre Honduras, Paraguai e Brasil. *Revista Katálýsis* [online]. v. 21, n. 1, p. 125-136, 2018.

BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. Ascensão e crise do governo Dilma Rousseff e o golpe de 2016: poder estrutural, contradição e ideologia. *Revista de Economia Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 1-63, 2017.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Belo Horizonte: UFMG/Imprensa Oficial, 2006.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de História. In: BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 222-232.

- BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da Memória*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- CAIMI, Flávia Eloísa. Sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes. *Revista História Hoje*, v. 7, n. 14, p. 21-40, 2018.
- CATROGA, Fernando J. A. *Os passos do homem como restolho do tempo: memória e fim do fim da História*. Coimbra: Almedina, 2009.
- DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*. Artes de Fazer. 3ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- DE Volta ao Começo. Intérprete: Gonzaguinha. Compositor: Gonzaguinha. In: DE Volta ao Começo. Intérprete: Gonzaguinha. [S. l.]: Emi-Odeon Brasil, 1997, 1 CD, faixa 13.
- FARIAS, Jaime. O papel da avaliação institucional na reconfiguração do ensino superior brasileiro: as políticas neoliberais e a expansão do setor privado (painel). In: Seminário Internacional de Gestão da Educação: interfaces entre o público e o privado para a oferta educacional, 2., Rio Claro. *Anais...*, 2009.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. “Escola sem partido”: imposição da mordada aos educadores. *e-Mosaicos*, v. 5, n. 9, p. 11-13, 2016.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.
- GOIS, Antônio. *Quatro décadas de gestão educacional no Brasil: políticas públicas do MEC em depoimentos de ex-ministros*. São Paulo: Fundação Santillana, 2018.
- LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura*. Estudios sobre literatura y formación. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.
- LYOTARD, Jean. *A condição pós-moderna*. 9ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Plano decenal de educação para todos*. Brasília: MEC, 1993.
- MIRANDA, Sonia Regina. Pilar Benejam e Joan Pagès: na travessia de dois Mestres, a forja de um campo profissional. In: SANTISTÉBAN, Antoni e FERREIRA, Carlos Augusto (Org.). *O ensino de história no*

Brasil e Espanha: uma homenagem a Joan Pagès Blanch. 1ª ed. Porto Alegre: Fi, 2021, v. 1, p. 297-339.

MIRANDA, Sonia Regina; ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de. Passado, presente e futuro dos livros didáticos de História numa BNCC sem futuro. *Escritas do Tempo*, v. 2, n. 5, p. 10-38, 30 out. 2020.

MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de História: entre saberes e práticas*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Mauad X, 2007.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 12, n. 3, p. 179-197, 2012.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. *As belas mentiras: ideologia subjacente aos livros didáticos*. São Paulo: Moraes, 1981.

PENNA, Fernando de Araújo. O discurso reacionário de defesa do projeto “Escola sem Partido”: analisando o caráter antipolítico e antidemocrático. *Quaestio: Revista de Estudos em Educação*, Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 567-581, dez. 2018.

PENNA, Fernando de Araújo. O ódio aos professores. In: Ação educativa assessoria, pesquisa e informação (org.). *A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso*. 1ª ed. São Paulo: Ação Educativa, 2016a, v. 1, p. 93-100.

PENNA, Fernando de Araújo. Programa “Escola sem partido”: uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, Carmen Teresa Gabriel; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leonardo. *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016b, p. 43-58.

PINTO JR., Arnaldo et alii. *A BNCC de História entre práticas e prescrições*. Recife: Editora Universidade de Pernambuco, 2022.

RIOS VERA, José Luis. Tres etapas del golpe “blando” en Brasil: hacia una rearticulación social del capital. *Revista Ciências Sociais*, Montevideo, v. 31, n. 43, p. 183-204, 2018.

SAVIANI, Demerval. Política Educacional no Brasil após a Ditadura Militar. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 18, n. 2 [76], p. 291-304, abr./jun. 2018.

SILVA, Felipe Dias de Oliveira. *O professor de história no fio da navalha: O Escola sem Partido no cotidiano do trabalho educativo*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2020.

SILVA, Giovani José; MEIRELES, Marinelma Costa. Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. *Revista Crítica Histórica*, [S. l.], v. 8, n. 15, p. 7–30, 2017.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMPSON, Edward Palmer. *Tradición, Revuelta y consciencia de clase*. Barcelona: Paidós, 1984.

VELASCO E CRUZ, Sebastião, KAYSEL, André e CODAS, Gustavo (Orgs.). *Direita, volver!:* o retorno da direita e o ciclo político brasileiro. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2015.

CAPÍTULO 3

CONGLOMERADOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS NO MERCADO DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL, NO INÍCIO DO SÉC. XXI

Célia Cristina de Figueiredo Cassiano

Neste capítulo apresento, de modo sintético, mas principalmente a partir de pesquisas e publicações desenvolvidas sobre o tema há cerca de duas décadas, significativas alterações que ocorreram no mercado editorial dos livros didáticos no Brasil, no período compreendido entre os anos 1970 até o início da década 2020, bem como algumas políticas públicas educacionais que impactam o currículo desenvolvido nas escolas públicas brasileiras da educação básica, de modo estrutural. Nesse período, o mercado editorial do livro escolar passou da concentração das editoras familiares para o oligopólio de impressionantes grupos empresariais (nacionais e internacionais), que atuam em vários segmentos, além da educação e dos livros escolares.

Nesse processo, agressivas estratégias de *marketing* e novos produtos, tais como os sistemas apostilados de ensino (em que se vende material didático impresso - sem autoria, formação de professores, assessoria online e todo o currículo organizado, ou seja, assessoria pedagógica integral às escolas), cursos de formação de docentes, grandes avaliações de larga escala e, mais recentemente, plataformas tecnológicas; chegam às escolas públicas brasileiras, inclusive com participação das grandes editoras de didáticos do país, que já eram fornecedoras do governo por conta dos livros didáticos adquiridos pelas volumosas vendas feitas por meio do Programa Nacional do Livro

Didático – PNLD. Certamente, a pandemia de COVID-19 que assolou o mundo, principalmente em 2020 e 2021, e as “soluções tecnológicas” que foram necessárias para a realização do ensino remoto, quando o ensino regular presencial foi legalmente proibido, também ressignificaram esse “mercado da educação”.

Editora Moderna (empresa que passou a ser do poderoso grupo espanhol Santillana, em 2001; este, pertencente ao grupo de mídia Prisa); Editora Positivo (tradicional grupo empresarial vinculado à comercialização de apostilas e computadores); as editoras Ática, Scipione, Saraiva, FTD e IBEP; entre outras menores, disputaram esse novo mercado e, mais do que isso, muitas delas foram aglutinadas pela Cogna Educacional, um significativo conglomerado que se formou no país e figura, no séc. XXI, como um dos maiores grupos de educação do mundo.

Em 2010, o gigantesco grupo britânico Pearson chegou ao Brasil pela aquisição de vários sistemas apostilados de ensino, sendo também a empresa que, juntamente com outras, organizou internacionalmente o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)¹, em 2015 e 2018. A divulgação dos recorrentes resultados negativos dos discentes brasileiros no Pisa e em outras avaliações justifica, em grande parte,

¹ De acordo com o disposto no *site* do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa Anísio Teixeira - Inep “O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de *Programme for International Student Assessment*, é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Pisa oferece informações sobre o desempenho deles na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, vinculando dados sobre seus backgrounds e suas atitudes em relação à aprendizagem, e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola. Os resultados do Pisa permitem que cada país avalie os conhecimentos e as habilidades de seus estudantes em comparação com os de outros países, aprenda com as políticas e práticas aplicadas em outros lugares e formule suas políticas e programas educacionais visando à melhora da qualidade e da equidade dos resultados de aprendizagem. O Inep é o órgão responsável pelo planejamento e a operacionalização da avaliação no país, o que envolve representar o Brasil perante a OCDE, coordenar a tradução dos instrumentos de avaliação, coordenar a aplicação desses instrumentos nas escolas amostradas e a coleta das respostas dos participantes, coordenar a codificação dessas respostas, analisar os resultados e elaborar o relatório nacional.” (Inep, 2022)

alterações curriculares distintas das instituídas por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, como as propostas pelos sistemas apostilados de ensino, por exemplo.

Esse contexto traz as marcas de um mundo globalizado, tecnológico e capitalista. Há, no Brasil, um campo de disputa que se acirra nos anos 2010, em que a educação pública e o capital privado têm seus limites reconfigurados, inclusive porque também há uma nova ordenação no mercado editorial do livro escolar, agora formado pelos grandes grupos empresariais nacionais e internacionais, que levam novos produtos tanto para as redes de ensino, como diretamente às unidades escolares.

Caracterização do mercado editorial de didáticos: décadas 1960 até 1990

No Brasil, na década de 1990, nove editoras lideravam o mercado dos livros didáticos: Saraiva, FTD, Cia. Editora Nacional, Editora do Brasil, Ática, Scipione, Moderna, Atual e o IBEP. Todas com sede na cidade de São Paulo e a maior parte caracterizada por ser empresa familiar nacional (exceção feita à FTD, de origem francesa, da ordem religiosa marista), elas se consolidaram na década de 1970, beneficiadas pelo aumento do alunado da rede pública, em face dos investimentos do Estado na educação.

Todas, menos a Cia. Editora Nacional, tiveram seu salto de vendas de livros didáticos devido às reformas na educação decorrentes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 4024/1961 e pelas medidas adotadas pelo governo ditatorial, instaurado no Brasil, em 1964. Nessa época, houve acordos com organismos internacionais que financiaram a produção dos livros didáticos no país. De acordo com Hilsdorf (2003, p.124), “de 1964 até 1968 foram assinados doze acordos do Ministério de Educação – MEC-USAID (*Agency for International Development*), com a finalidade de diagnosticar e solucionar problemas

da educação brasileira na linha do desenvolvimento internacional baseado no capital humano.”

Além disso, a promulgação da Lei n.º 5692/71 ampliou a obrigatoriedade da escolarização de quatro para oito anos. Assim, a partir da década de 1970, essas editoras passam a dominar esse segmento no Brasil, ainda que tenham sido constituídas em diferentes momentos, como pode ser visto em Cassiano (2013a). Posteriormente, este mercado foi alterado.

Reconfiguração no mercado editorial, a partir dos anos 2000: o negócio da educação no Brasil

No final da década de 1990, o mercado dos didáticos tornou-se atrativo para grandes grupos, nacionais e internacionais, por diversos fatores, entre eles a densidade demográfica do país (214 milhões de habitantes/IBGE, março/2022), a expansão da educação básica e o potencial econômico do Brasil. A Câmara Brasileira do Livro (CBL) e o Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL) divulgaram o estudo “Produção e vendas do setor editorial brasileiro” (FIPE, 2018), que indicou que 50% dos livros vendidos e que circularam no Brasil, em 2017, foram didáticos; 17% científicos, técnicos e profissionais, 11% religiosos e 22% obras gerais. Essa liderança dos didáticos no segmento editorial se dá há décadas e ocorre por conta do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), política pública federal de compra e distribuição de livros didáticos para todos os alunos matriculados nas escolas públicas do ensino básico do país, criado em 1985, no período democrático.

Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), surgiu nova orientação curricular para a educação básica no Brasil, implementada, em grande parte, pela avaliação e distribuição gratuita do livro didático para todas as escolas públicas de ensino fundamental no país, por meio do PNLD. Segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE (2018), para o PNLD 2017, o

governo investiu R\$ 1.230,8 bilhões na compra, avaliação e distribuição de 144,7 milhões de livros didáticos. No Portal do Governo (2021) foi divulgado que o Censo Escolar apresentou que em 2020 existiam no Brasil 179.533 escolas públicas e privadas de Educação Básica, com um total de 47,3 milhões de alunos.

Essa é a conjuntura que, de modo geral, consolidou o governo brasileiro como o maior comprador de livros didáticos do país e que impulsionou a reconfiguração desse mercado. Assim, no final da década de 1990, o rentável mercado dos livros didáticos no Brasil passou da concentração das empresas familiares para a concentração de grandes grupos empresariais (nacionais e internacionais), como veremos a seguir.

Grupos Nacionais e Internacionais no Brasil, a partir da década de 2000

Grupo Santillana: Braço editorial do Grupo espanhol Prisa, que adquiriu a Editora Moderna em 2001 e conta com uma *holding* de negócios educacionais por meio das seguintes empresas: de livros didáticos e de literatura infantil e juvenil, com a Editora Moderna e a Editora Salamandra; de materiais para ensino de idiomas e educação bilíngue, com a Richmond e Santillana espanhol; na área de avaliação educacional, com a Avalia Educacional; por meio de projetos educativos, com a UNO Educação e com a Moderna Compartilha; com o Sistema Apostilado Farias Brito de Ensino; com a plataforma Kepler e com o programa socioemocional Crescemos.

Vale destacar que o Brasil só teve a entrada das empresas espanholas no final do século XX (Santillana e Editora SM), por causas diversas - o idioma, a extensão territorial, medidas protecionistas de mercado que conviviam com as relações bilaterais assimétricas com os EUA, colonização diferente do restante da América Latina, entre outras; mas essas empresas já estavam presentes nos demais países latino-

americanos e rapidamente passaram a dominar setores nacionais importantes no país².

Como já foi visto, no mercado editorial brasileiro, dos anos 1970 até o final da década 1990, editoras multinacionais não tinham impacto no segmento dos livros escolares, diferentemente do que ocorria em vários países da América Latina, que já contavam com a forte presença de editoras espanholas. Ou seja, a produção dos livros didáticos para a educação básica era impressa localmente, em um mercado editorial concentrado, eminentemente nacional e de cunho familiar, salvo raras exceções.

Um dos motivos para esse panorama é que o idioma oficial do Brasil é o Português (além da Libras)³, sendo esse um dos fatores que o diferencia da maior parte dos demais países da América Latina, que têm, em grande proporção, o espanhol/ castelhano como língua pátria. Apesar disso, o Brasil sempre foi considerado um mercado atrativo para o capital internacional. Além da sua densidade demográfica e o seu potencial econômico; o monolinguismo⁴ do país é uma vantagem na perspectiva do mercado editorial de didáticos, visto que em alguns países da América Latina há o plurilinguismo oficializado, bem como na Espanha, em que há várias línguas oficiais, além do espanhol/

² “Os espanhóis entraram no Brasil não apenas por conta de sua participação contundente nos processos de privatização, mas também pela aquisição de empresas privadas, sempre em setores de alta rentabilidade. Por isso, em 2000, figuram como os principais investidores estrangeiros, com capital de 9,6 milhões (...). Os principais grupos que se instalaram no país foram a Telefônica, Sol Meliá (na área hoteleira), Endesa e Iberdrola (na área de eletricidade), Santander (na área bancária) e o Grupo Prisa (na área editorial, por meio de seu braço editorial, a Santillana). (Cassiano, 2013a, p.227)

³ Em 24/04/2022, foi sancionada a lei 10.436, que reconhece a LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão no país.

⁴ Segundo dados do Censo (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -IBGE, 2010), há 274 línguas indígenas faladas por indígenas de 305 etnias diferentes. Tais dados ultrapassaram as estimativas iniciais feitas pela Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai). Entretanto, há ainda a necessidade de estudos linguísticos e antropológicos maiores, pois algumas línguas declaradas podem ser variações de uma mesma língua, assim como algumas etnias também se constituem em subgrupos ou segmentos de uma mesma etnia. No IBGE estima-se que tais línguas devem, de fato, totalizar cerca de 200 línguas indígenas.

castelhano. Neste contexto, a entrada da Espanha na educação brasileira, nos anos 2000, se dá pela implementação da disciplina Espanhol (como Língua Estrangeira, ao lado do Inglês, de 2005 a fev/2017) no currículo escolar e, como já se disse, pela entrada de grandes grupos editoriais no país (Editoras Santillana e Editora SM).

Cogna Educacional: Companhia brasileira e uma das principais organizações educacionais do mundo. Formada pelas instituições Kroton, Platos, Saber e Vasta Educação/Somos Educação. De acordo com o site da companhia (Cogna Educação, 2022), “a holding oferece soluções e serviços tanto para o segmento B2B como para o B2C”⁵. Atende mais de 2,4 milhões de estudantes, da Educação Básica ao Ensino Superior, sendo 1 milhão de alunos atendidos diretamente e 1,4 milhões de estudantes por meio de variadas escolas e instituições educacionais”.

Na Kroton concentram-se as marcas Pitágoras (educação básica) e as faculdades Anhanguera, Fama, Faculdade Pitágoras, Unic, Uniderp, Unime e Unopar, além da rede LFG, de cursos preparatórios para concursos públicos e OAB.

A Somos é focada na educação básica por meio de escolas, sistemas de ensino e editoras Somos Educação e Abril Educação, que detêm o Grupo Saraiva (Editoras Saraiva, Atual, Formato e Sistema Ético de Ensino) e a Abril Educação (Editoras Ática, Scipione; Sistema de Ensino Ser e Sistema de Ensino Anglo, entre outras empresas).

FTD: A educação do Grupo Marista conta com a FTD (editora FTD, FTD Sistema de Ensino e Integra - Serv. Educacionais Integrados) e diversas Unidades Educacionais.

Grupo Ibep: É composta pela Editora Ibep, Cia Editora Nacional, Conrad Editora, Base Editorial, Ibep Idiomas.

⁵ O B2B (*Business to Business*) é o modelo que vende para outras empresas. Já o B2C (*Business to Consumer*) é o modelo que vende para o consumidor final. Logo, o B2B é o modelo “empresa para empresa” e o B2C é o modelo “empresa para consumidor”.

Sistemas Apostilados de Ensino: Grupo Positivo e Grupo Pearson: Além dos grupos educacionais anteriormente mencionados, com protagonismo no mercado dos livros didáticos no Brasil, vale destacar também algumas empresas que têm fortes sistemas apostilados de ensino, entre elas o grupo Positivo, que começou a participar do PNLD em 2004, e o grupo britânico Pearson.

Grupo Positivo: De origem nacional, o Positivo foi criado em 1972. A partir de uma gráfica (Posigraf) e de curso preparatório para o vestibular, foram criadas escolas, editora, indústria de computadores e sistemas apostilados de ensino: Sistema Positivo de Ensino, voltado para a rede particular; o Sistema Aprende Brasil, voltado para a rede pública e, em 2014, lançou o Conquista Solução Educacional. Além disso, também atua no Ensino Superior e na área de tecnologia educacional.

Chama a atenção, em especial, a grande articulação do grupo Positivo com o Estado em vários segmentos da educação, entre eles a venda de computadores e equipamentos, de sistemas apostilados de ensino e o Programa Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADE), por exemplo. No caso do ADE, de acordo com o disposto em revista institucional, (Ramos; Martins, 2017), em 2015, o Instituto Positivo (IP) começou a atuar com a implantação desse programa no estado de Santa Catarina e tem tido conquistas significativas. Segundo a coordenadora do IP, Cristiane da Fonseca "a implantação do ADE vem dando certo. As associações de municípios e os secretários de Educação estão comprometidos em alcançar as metas". Assim, Ramos e Martins (2017) dispõem que "o Conselho de Governança do IP compreendeu que poderia ampliar o seu impacto social ao concentrar a atuação no ADE, priorizando o regime de colaboração como sua principal atividade". O proposto, então, passa a ser a promoção de "pesquisas, estudos, materiais e eventos que auxiliem mais municípios e estados a se organizar em rede, reduzindo custos, otimizando equipes, trocando experiências, aumentando a eficiência da gestão administrativa e, especialmente, da qualidade do ensino" (Ramos; Martins, 2017).

Observa-se, nesse relato da empresa, grande foco na rede pública de Santa Catarina; com estratégias e interação significativa. Ainda, no artigo, menciona-se que houve “reconhecimento” aos resultados do ADE, sendo o IP convidado a integrar o Colabora Educação, um movimento composto por importantes organizações do setor educacional privado e que defendem o regime de “colaboração”. Participam do Colabora Educação: BID, Instituto Ayrton Senna, Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Instituto Natura, Instituto Unibanco e Movimento Todos pela Educação.

Essa ampliação da atuação do Positivo na rede pública vai ao encontro dos objetivos anunciados há alguns anos pela empresa, no sentido de “buscar soluções para a educação”. Em artigo de Zaparolli, publicado no jornal *Valor Econômico* em 27 de janeiro de 2015, Emerson Walter Santos, diretor geral da Editora Positivo, considerava que em poucos anos os sistemas de ensino seriam responsáveis por mais de 50% do mercado didático brasileiro, somando a rede pública e privada. De acordo com ele, esse impulso para o crescimento se daria diante da maior preocupação das empresas de sistemas de ensino em capacitar os docentes para lidar com suas metodologias. “Estamos empenhados hoje em desenvolver soluções que ampliem as ferramentas disponíveis para os professores e os alunos nas salas de aulas, mas que ao mesmo tempo facilitem o trabalho do professor”.

Grupo Pearson: O grupo britânico Pearson chega na educação brasileira em 2010, na mesma direção de buscar “soluções para as redes de ensino”, ao adquirir os Sistemas de Ensino SEB (COC, Pueri Domus, Dom Bosco e Nane). Nesse período, a Pearson investiu cerca de US\$ 1 bilhão para aquisições na Índia, China e Brasil; sendo que no Brasil adquiriu os sistemas de ensino por R\$ 888 milhões. O grupo Pearson, quando chegou ao Brasil, era dono das mais influentes editoras, jornais e revistas do mundo, como a Penguin Books, o Financial Times e a The Economist, por exemplo. Nos anos posteriores, a Pearson se desfez de algumas destas empresas e passou a ter foco maior na Educação. No

Brasil, em 2013, a Pearson também adquiriu o Grupo Multi - holding formada por dez escolas de idiomas e profissionalizantes como Wizard, Yázigi, Skill, Bit Company e Microlins – em transação avaliada em R\$ 1,95 bilhão, e também passou a ser líder em cursos de inglês e profissionalizantes no país.

John Fallon, CEO da Pearson de 2013 até 2020, em entrevista a Fraga, em 2013, no jornal *O Estado de São Paulo*, destacou que a empresa, na época, estava presente em 70 países com projetos educacionais que variam de softwares de ensino a consultoria pedagógica, sendo 76% de sua receita concentrada no ramo da educação. No comando da empresa, na chegada ao Brasil, anunciou o compromisso em mensurar e informar os resultados de aprendizagem em seus negócios, que superavam US\$ 1 milhão e que incluíam os negócios brasileiros. Segue trecho da entrevista:

A educação sempre foi o principal negócio da Pearson?

Em 1997, educação e publicações eram apenas dois dos muitos negócios em que a Pearson estava. Naquela época, pensávamos que, em 30 anos, a educação emergiria como uma das indústrias de maior crescimento. Resolvemos vender uma gama de negócios (em televisão, jornal, banco de investimento etc.), arrecadando mais de US\$ 5 bilhões. Pegamos esse dinheiro para investir em educação. Somos hoje a maior empresa de ensino do mundo envolvida em todos os estágios e idades de aprendizado.

Qual é a importância do Brasil para a Pearson?

O Brasil é um dos mercados mais importantes para a Pearson. Na verdade, nós estamos reorganizando a companhia para aproveitar ao máximo as oportunidades globais no setor de educação. Estamos organizando geograficamente o que chamamos de "mercados em crescimento". Ao lado de Índia e China, Brasil é o nosso "mercado em crescimento" mais importante.

Quando a Pearson comprou o SEB, em 2010, o número de estudantes usuários dos sistemas era 400 mil. Naquela época, vocês disseram que a meta era alcançar 1 milhão de alunos em cinco anos. Hoje, são 533 mil. A meta do milhão permanece?

Essa é ainda uma meta. Claramente, progredimos bem em relação ao número de estudantes

alcançados. Ainda há um caminho longo a percorrer para chegar ao milhão, como você sugere. Mas o fato de a gente estar crescendo mais de 10% ao ano em número de estudantes, acho bom. O Brasil, assim como muitos países no mundo, está passando por um período de turbulência econômica. Nós estamos muito confiantes em relação ao futuro. Achamos que é um País grande, com forte potencial na área econômica. Acreditamos que educação de alta qualidade acessível é fundamental para o Brasil alcançar seu potencial e esperamos ter um papel para ajudar o País nisso trabalhando com pais, professores, estudantes e com os legisladores." (Entrevista com John Fallon, *O Estado de São Paulo*, 18/11/2013, p. B6)

Como já se afirmou, destaca-se na entrada da Pearson na educação brasileira a aquisição de sistemas apostilados de ensino, produto que concorria com empresas brasileiras tradicionais no setor como Anglo, Objetivo, COC e Positivo, e pelos próprios grupos do segmento dos didáticos, que além dos livros, passaram a produzir e comercializar seus próprios sistemas apostilados de ensino. Essa nova inserção das tradicionais editoras de didáticos na produção e comercialização dos sistemas apostilados de ensino justificou-se, certamente, porque esses produtos, verdadeiros “pacotes curriculares”, passaram a ocupar espaços antes destinados prioritariamente ao livro didático. No início, em escolas da rede particular e, depois, na rede pública, por meio da negociação feita diretamente com as prefeituras e valor pago com verbas próprias. Por vezes, os municípios se valiam de todos os seus recursos para a educação com a compra de um sistema de ensino, sendo praticamente uma terceirização do setor na escola pública.

Observe-se que no PNLD de 2010, 220 municípios desistiram de receber gratuitamente os livros do PNLD, para gastarem milhões de seus recursos próprios com sistemas apostilados de ensino. Desses municípios, 145 ficam em São Paulo – ou seja, 64% do total. Os dados são do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão responsável pela gestão do PNLD. Nesse processo, os interesses comerciais das editoras são grandes, pois os lucros da comercialização

de um sistema de ensino são muito maiores do que o resultante da venda dos didáticos. (Cassiano, 2013b).

Assim, nos anos 2020, principalmente após o período mais intenso da pandemia de Covid-19, os grandes grupos nacionais e internacionais estão se relacionando com as redes de ensino e com as escolas de forma muito mais visceral, com “regimes de colaboração” (como exemplificamos no caso do Positivo), principalmente durante e após a pandemia de Covid-19 (com a oferta de plataformas e formação de professores, por exemplo) e com a venda de produtos que, literalmente, determinam o currículo desenvolvido na rede pública, tais como os sistemas apostilados de ensino. Há, ainda, novos elementos na disputa pelo mercado nacional da educação, que na atual conjuntura foi ampliado para outras instâncias globalizadas, que apontam para novas relações instauradas entre grandes grupos que dominam o setor dos didáticos e o Estado.

Grandes corporações da educação no Brasil: globalização, tecnologia e capitalismo nos anos 2020

Santillana, Pearson, Sistemas Apostilados de Ensino e o Pisa. Além da aquisição dos sistemas apostilados de ensino no Brasil, chama a atenção, também, que a partir de 2014 o grupo Pearson passou a participar da elaboração/ organização internacional das edições do Pisa de 2015 e 2018. Tal avaliação abrange os domínios de Leitura, Matemática e Ciências, mas em 2018 também avaliou outros domínios chamados inovadores, como Letramento Financeiro e Competência Global. Porém, em 2018, o Brasil participou apenas do domínio “Letramento Financeiro”, além dos anteriormente mencionados.

A participação do Brasil, no Pisa, se dá de modo voluntário desde o início, em 2000. Nesse ano, ainda que os estudantes brasileiros tenham ficado em trigésimo lugar, dos trinta países que participaram desse primeiro Pisa, quando a Organização para a Cooperação e

Desenvolvimento Econômico (OCDE) começou a aplicar a avaliação para comparar “conhecimentos e habilidades” de jovens de 15 anos em diferentes países, o então ministro Paulo Renato considerou essa participação importante, pois além dos dados gerados pelos números e resultados, mostrou a maturidade do país quanto ao cumprimento dos roteiros metodológicos para a participação voluntária nesse programa internacional, assim como por analisar profissionalmente as informações derivadas dessa avaliação (Souza, 2005).

De acordo com Rodrigues (2014), quando o Pisa iniciou, professores e acadêmicos questionaram se uma instituição formada por economistas teria competência para dizer o que os alunos deveriam saber, com uma única prova, além de comparar contextos diferentes. Porém, como a Finlândia, famosa por seu sistema educacional de alta qualidade, obteve a nota mais alta quando os resultados saíram, o Pisa se legitimou e a cada edição há mais participantes e os seus resultados tornam-se aguardados pela imprensa e pelos governos.

Lembremos que, em 2001, a Santillana adquiriu a Moderna no Brasil, quase que concomitantemente a esse processo, sendo que em 2002 e em 2005 a própria editora Moderna (Santillana) realizou dois eventos chamados Seminários de Outono, restrito a gestores e profissionais de destaque na educação (pública e privada), cujo objetivo foi debater e analisar o Pisa e o desempenho dos estudantes brasileiros. Tais seminários, de certa forma, legitimaram essa avaliação no Brasil, uma vez que além de promovê-la, a Moderna, em parceria com a OCDE, editou publicações que explicam o Pisa, bem como apresentam os resultados da avaliação. (OCDE; 2003, 2004, 2006). Nesses eventos foram discutidos os resultados obtidos pelos alunos do Brasil, mas não se discutiu a adequação de tal instrumento para eles, considerando que tal avaliação foi elaborada para aferir resultados dos países membros da OCDE.

Cassiano (2013a) ressalta que, providencialmente, nesse período, uma das novas linhas de atuação que o Grupo Santillana desenvolveu

no Brasil foi a venda de serviços de avaliação institucional para escolas, por meio de sua empresa Avalia Assessoria Educacional. Essa empresa contou com dois parceiros associados: a Fundação Carlos Chagas e a Paulo Renato Consultores. No site da Avalia, em 2007, foi destacado que “nos seus oito anos à frente do Ministério da Educação, o professor Paulo Renato Souza e sua equipe desenvolveram um amplo programa de avaliação da Educação no Brasil, destacando-se a criação do Saeb, do Enem, do Provão, além de incluir o Brasil no Pisa”.

Em 2014, porém, o Pisa sofreu uma grande contestação por meio de uma carta aberta à organização da prova, publicada inicialmente no jornal britânico *The Guardian* e assinada por um grupo de 83 pesquisadores e representantes de faculdades de Educação, entre eles especialistas em avaliação como Diane Ravitch, ex-secretária adjunta de Educação dos Estados Unidos, acadêmicos como Heinz-Dieter Meyer, docente de Políticas Públicas em Educação da Universidade de Geórgia e o sociólogo Stephen Ball, da Universidade de Londres, além de professores e pais de diversos países.

Nessa carta é questionada a autoridade de um organismo pautado em cooperação econômica para aconselhar sobre o assunto, como ocorre nos relatórios de divulgação do Pisa: “Ao contrário de organizações das Nações Unidas como a Unesco ou o Unicef, que têm mandatos claros e legítimos para a melhoria da educação e da vida das crianças ao redor do mundo, a OCDE não tem essa autoridade” (*The Guardian*, 2014), consideram os autores. Para esses educadores, o Pisa, com o ganho de importância política que vem alcançando, tem forçado escolas do mundo todo a se voltarem de forma exagerada aos testes, para melhorar a posição no ranking. Assim, ficam de lado outros objetivos da educação, como a formação moral, cívica e artística.

Ainda, há outro aspecto considerado pelos educadores, em relação à participação de empresas que fazem parte do mercado que vende material didático a governos na elaboração da prova: “Para a execução do Pisa e de uma variedade de serviços de acompanhamento e

monitoramento, a OCDE abraçou o modelo de parcerias público-privadas e entrou em alianças com companhias multinacionais com fins lucrativos, que têm potencialmente ganhos financeiros derivados de déficits – reais ou percebidos – descobertos pelo Pisa”, afirma o documento conjunto (*The Guardian*, 2014). Nessa direção, além da já mencionada participação da Santillana nos processos do Pisa no Brasil, ainda podemos retomar o segundo estudo internacional *The Learning Curve* 2014 (A Curva do Aprendizado, em inglês), realizado pela *The Economist Intelligence Unit* (EIU) e pela *Pearson Internacional*, referente ao Pisa. De acordo com o disposto pela Pearson, sobre esse estudo:

A Curva do Aprendizado demonstra que a educação está correlacionada com o crescimento econômico: o tempo médio de frequência na escola tem sido estatisticamente relacionado com a produtividade no trabalho dos países durante as últimas duas décadas. Países em desenvolvimento como o México, Brasil e a Indonésia apresentam as pontuações mais baixas em termos de PISA, o que coloca em dúvida se essas nações podem sustentar taxas de crescimento econômico no longo prazo. (ANUP, 2014)

Certamente, as mudanças de formato do Pisa 2018 não consideraram a carta aberta publicada pelo grupo de acadêmicos no *The Guardian* (2014). Na direção contrária, parece ser reforçado o formato atual de preparar os jovens para o mercado de trabalho. Como pode ser constatado no breve panorama aqui exposto, o Brasil também reage aos efeitos do Pisa a cada resultado. Como está sempre entre as últimas posições, é questionado e recebe sugestões de políticas públicas. Esse contexto é marcado por processos de globalização, em que há uma reformulação conceitual e ideológica das políticas educativas nacionais, que não podem ser compreendidas sem pensarmos nessa articulação com organismos internacionais como a OCDE, por exemplo. Assim, a educação passa a ser concebida como uma mercadoria, passível de ser vendida e comprada no mercado, cada vez mais global de comércio e de serviços.

Novos produtos: do Brasil para o mundo

Nas décadas de 1990 e 2000 há um direcionamento governamental do Brasil, nos governos do presidente Fernando Henrique Cardoso e do presidente Lula (1996 a 2010), em direção ao Mercosul e à Espanha, inclusive no tocante às aproximações na educação e na cultura. Como já foi visto, nesse período, o Brasil se configurou em um mercado editorial atrativo para as editoras espanholas por vários motivos: pela entrada das editoras no País no ramo dos didáticos (Santillana, SM), passando a participar da compra governamental do PNLD; pela oficialização do espanhol no currículo brasileiro da educação básica, o que abriu dois novos nichos de mercado⁶: a comercialização de livros didáticos de espanhol e a formação de professores para a rede pública; pela inserção das obras coletivas no mercado nacional⁷ (que implicaram novas relações com os “autores” ou “colaboradores”) e, também, passou a comercializar os sistemas de ensino para outros países⁸ (Cassiano, 2018).

⁶ Apesar de todos os países vizinhos brasileiros serem hispanófonos, são os institutos da Espanha, assim como as editoras espanholas, que estão fortemente organizados no país quando a língua espanhola entra no currículo oficial do Brasil, em 2005, mesmo com o advento do Mercosul. (Cassiano, 2013a, p.44)

⁷ “A “obra coletiva” é uma modalidade de livro didático comum das editoras espanholas. Nesse tipo de obra, os autores passam a ter posição diferente no processo produtivo dos livros, que vêm com uma estrutura predeterminada e pode (ou não) ser escrito por vários autores”. (CASSIANO, 2013a, p.281.) Observe-se que, posteriormente, na avaliação dos livros didáticos inscritos para serem avaliados para o PNLD, foi critério obrigatório a inserção do nome desses autores na capa dos livros, uma vez que as editoras espanholas queriam, inicialmente, apenas inserir o nome do editor.

⁸ Conforme matéria da Veja (2012) “Uno Internacional, do grupo Santillana, chega à rede privada brasileira de olho no gigantesco mercado municipal de ensino. A partir do ano que vem, 150 escolas particulares do Brasil vão iniciar as aulas com um novo sistema de ensino, já presente em alguns países da América Latina. Apoiado no uso de tablet, bilinguismo, capacitação de professores e avaliações, o sistema Uno Internacional, do grupo espanhol Santillana, chega à rede privada brasileira de olho no gigantesco mercado de redes municipais de ensino. O modelo foi desenvolvido no Brasil, mas adotado antes em outros países da região. Neste primeiro ano, estarão envolvidos 75.000 alunos da rede privada, mas três prefeituras já estão com a negociação avançada. “Temos um objetivo forte de chegar à rede pública. Para isso, o antecedente em escolas particulares é importante”, diz o diretor global da Uno Internacional, Pablo Doberti. No México, o Uno Internacional atende 130.000 alunos de 420 escolas. A ideia é chegar a 1 milhão na América Latina em quatro anos. Para começar a operar no Brasil, o Santillana

Porém, não podemos dizer o mesmo das tendências que se apresentam na década de 2010. A lei nº 13.415 de 16/02/2017, promulgada pelo então presidente Michel Temer, que assumiu a presidência após o *Impeachment* da presidenta eleita, Dilma Rousseff, em agosto de 2016. Dentre outras, também se revoga a lei 11.161 de 5/08/2005 (que dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola, tornando-a de oferta obrigatória, mas de cunho facultativo ao aluno), tornando a instituir o Inglês como obrigatório e estabelece o Espanhol como optativo. Além disso, também estabelece novas orientações e obrigatoriedades curriculares que não cabe aqui discriminar, mas implicam alterações curriculares de grande envergadura. A eleição de Jair Bolsonaro, nas eleições de 2018, implicou fortalecimento dessa reaproximação com os Estados Unidos, consolidando a opção curricular somente para o Inglês. Nesse mesmo período, já foi mencionado anteriormente que a entrada da Pearson na educação brasileira se destacou, em especial, por ter se dado pela aquisição de sistemas apostilados de ensino, que também passaram a ser produzidos e comercializados pelas editoras que antes só produziam e comercializavam livros didáticos, inclusive para a educação básica da rede pública de ensino. Além do crescimento desses sistemas apostilados de ensino no país, que disputam espaço com os didáticos e são mais rentáveis para as editoras, vale salientar que tais produtos não passam por nenhum tipo de avaliação para entrarem legalmente nas redes municipais (uma vez que são vendidos diretamente às prefeituras, e entram para todas as escolas do município que adquire tal produto), o que era uma preocupação do MEC⁹. Porém,

investiu 22 milhões reais. Como diferencial, o sistema oferece parcerias com *Apple*, *Discovery*, *Animal Planet* e *Unesco*". (VEJA /Da redação, 17/12/2012.)

⁹ Observe-se que, preocupados com a expansão dos sistemas de ensino para a rede pública, técnicos do MEC se manifestaram em vários momentos sobre a questão. Um exemplo foi no 11º Encontro Técnico Nacional do Livro Didático, promovido pelo próprio MEC, de 30/05 a 01/06/2007. Uma dessas comunicações foi a de Jeanete Beauchamp, na época respondia, desde 2004, pela diretoria do Departamento de Políticas, de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, na Secretaria de Educação Básica/MEC, que problematizou longamente a entrada dos sistemas apostilados de ensino na

tal negociação foi “legitimada” no Decreto 9099/2017, do então presidente Michel Temer.

Nesse mercado da educação brasileira dos anos 2020, além dessa grande expansão dos sistemas apostilados de ensino e da alteração substancial do mercado editorial dos livros escolares, também chama a atenção a formação e gigantismo da Cogna Educacional, que já vimos anteriormente, sendo um grupo nacional que abocanhou grandes editoras do país e que, por meio de sua empresa Vasta, também quer expandir seus produtos educacionais para outros países.

Observe-se que a Cogna é o maior grupo de educação privada do país. Guimarães (2021), em matéria do Estadão Conteúdo/ Uol economia, traz o acordo de compra e venda de ativos da Cogna com o Eleva Educação, grupo carioca que tem entre seus acionistas o empresário Jorge Paulo Lemann, um dos homens mais ricos do Brasil, com fortuna avaliada em US\$ 18,9 bilhões, segundo a revista *Forbes*. Nesse acordo, a Eleva adquiriu 51 escolas da Cogna e passa a ser o maior grupo de educação básica do mundo, em número de alunos. Com as escolas da Cogna, a Eleva deverá atingir cerca de 120 mil estudantes. Desidério (2021), na revista *Exame*, aponta que a Vasta, da *holding* Cogna, que adquiriu a Plataforma de Ensino Eleva (Sistema de Ensino), declara que pretende se internacionalizar começando pela América Latina.

Neste contexto, a iniciativa privada avança, provocada pela abertura dos Estados nacionais, e cria programas de ensino que, por vezes, pouco tem a ver com os contextos locais das escolas. Bom exemplo disso é a expansão dos sistemas apostilados de ensino no Brasil, que se consolidam, em boa parte, no rastro das avaliações externas.

educação básica da rede pública brasileira.

Considerações finais

Vimos, ao longo desse capítulo, que nas últimas décadas grandes grupos editoriais e redes mundiais de ensino estão "abocanhando" empresas nacionais de diferentes portes, disputando espaços, domínio e poder financeiro. Parcerias e negócios estão transformando a educação brasileira, pública ou privada, em ambientes de disputa e de tensões, ficando o Estado cada vez mais à margem deste processo. No Brasil, tais processos têm gerado um significativo impacto no cenário educacional. Vimos, inclusive, que as atuais políticas mundiais e a adesão cada vez maior dos países aos programas de avaliação externa estão transformando a educação ou o setor educacional, que antes era de competência da gestão pública, em um promissor negócio, em que empresários investem e contabilizam o crescimento.

Assim, há diferentes visões das finalidades da educação, que é um direito fundamental garantido na Constituição de 1988. No caso da educação pública, deve garantir uma escola socialmente justa, que atenda com qualidade a uma população de grande diversidade que ocupa os bancos escolares da educação básica. Na parceria pública-privada, há exemplos de quando as instâncias deixam de ter papéis claros e se estabelece uma privatização implícita, uma vez que todo o currículo da rede pública passa para a rede privada, sendo a adoção de sistemas apostilados de ensino um desses exemplos, mas há outras possibilidades nesse sentido. Há de se aferir qual modelo educacional e qual qualidade de educação se coloca para os jovens da escola pública nesse modelo curricular. Como é vista a diversidade e a formação integral humana nesses currículos? A parceria é importante e salutar, porém há de se relativizar a regulação da parceria público-privada, uma vez que há objetivos do que é público e do que é privado que são de naturezas diferentes, sendo um bom exemplo o fato de o setor público não visar lucro na educação, em nenhuma instância.

Nesse sentido, buscou-se apresentar e problematizar como nas últimas décadas o papel do Estado foi redefinido na gestão da educação pública, sendo esta tensionada por interesses comerciais de grandes grupos empresariais de educação, que entram cada vez mais na rede pública de ensino e crescem significativamente, contabilizando expressivos resultados econômicos, processo este que merece atenção.

Referências

ANUP. *Pearson divulga novo Índice global sobre educação*. 09.05.2014 Disponível em: <http://www.anup.com.br/portal/noticia/pearson-divulga-novo-indice-global-de-educacao>. Acesso em: 20 jan. 2017.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. *Decreto 9099/2017 de 18 de julho de 2017*. Dispõe sobre o Programa Nacional do livro e do Material Didático. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9099.htm Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 28 dez. 2022. BRASIL. *Lei nº 5692/71 de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 1971. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. *Lei nº 11.161 de 05 de agosto de 2005*. Dispõe sobre o ensino de Língua Espanhola. Brasília, DF: MEC, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-

2006/2005/Lei/L11161.htm. Acesso em: 10 mar. 2023

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação básica e de valorização dos profissionais da educação, a Consolidação das Leis do Trabalho- CLT, aprovada pelo Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, E O Decreto-Lei nº 236, de 28 de Fevereiro de 1967 revoga a lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação das Escolas de Ensino Médio Integral.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-
2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 10 mar. 2022.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. O mercado do livro didático no Brasil do séc. XXI: a entrada do capital espanhol na educação nacional. São Paulo: Unesp, 2013a.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Sistemas Estruturados de Ensino e mercado editorial brasileiro. Manaus/ AM: Intercom, 2013b. <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2013/resumos/R8-1996-1.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Questões sociopolíticas e econômicas da entrada dos editores espanhóis no Brasil. Em: Barros, C.S.; Costa, E.G.M; Freitas, L.M.A. (Orgs). O livro didático -de espanhol na escola brasileira. Campinas: Pontes. Campinas, 2018, p.49-63.

COGNA EDUCAÇÃO/ Sobre nós. 2022. Disponível em:

<<https://www.cogna.com.br/#lp-pom-block-30>> Acesso em: 25 nov.

2022. DESIDÉRIO, Mariana. Educação: O plano da Vasta para levar a Cogna de volta ao oceano azul. Revista Exame, São Paulo, 21/ago.2021.

Disponível em: [https://exame.com/negocios/educacao-os-planos-da-](https://exame.com/negocios/educacao-os-planos-da-vasta-para-levar-a-cogna-de-volta-ao-oceano-)
vasta-para-levar-a-cogna-de-volta-ao-oceano-

azul/?msckid=c571e2f8bdcc11ec9f190ba6b24cc60c. Acesso em: 10 mar. 2023.

FIPE. Produção e vendas do setor editorial brasileiro, ano base 2017. 2018 Disponível em: https://snel.org.br/wp/wp-content/uploads/2018/05/Apresentacao-Pesquisa-Fipe-ano-base_2017.pdf. Acesso em: 12 dez. 2022.

FNDE. (2018). PNLD 2017/ Dados Estatísticos. <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos> FRAGA. Nayara. O ensino superior no radar da Pearson. Entrevista com John Fallon. São Paulo: O Estado de São Paulo. 18/11/2013. Disponível em <<http://economia.estadao.com.br/noticias/geral,oensinosuperiornoradardapearsonimp-,1097856>>. Acesso em: 12 jan. 2017

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. História da educação brasileira: leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

IBGE. Brasil. Especial. O Brasil indígena, Língua falada. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/lingua-falada>. Acesso em 07 mar. 2022.

INEP. Pisa. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 28 dez 2022.

INEP. Relatório Brasil no Pisa 2018. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PI_SA_2018_preliminar.pdf. Acesso em: 12 dez. 2022.

CAPÍTULO 4

LIVROS DIDÁTICOS

E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Luis Fernando Cerri

Maria Paula Costa

Carmem Lúcia Gomes de Salis

A propagação do vírus Sars Cov 19, entre os anos de 2020 e 2021, impactou de forma vertiginosa todas as esferas da sociedade em escala mundial. Particularmente, ao que se refere à Educação, mudanças bruscas e significativas foram implementadas com o intuito de dar continuidade ao processo de ensino aprendizagem. Com essa perspectiva, os Estados passaram a reorganizar o sistema educacional, numa tentativa de retorno às atividades, mesmo que no formato remoto, “forçando” um repensar da prática na sala de aula. O espaço físico desta foi substituído pelo espaço virtual.

O fechamento dos estabelecimentos de ensino em todo o Brasil ocorreu frente à necessidade de isolamento social, na tentativa de não propagação do vírus. Neste sentido, docentes e estudantes foram induzidos a estabelecerem novos métodos e ações que propiciassem minimamente a produção do conhecimento. *Pari passu* a esta difícil realidade, os anos em curso trouxeram como desafio adicional a implementação da Base Nacional Comum Curricular que, enquanto documento normativo, indicou uma série de elementos como referência para a reformulação curricular, com implicações na prática, nos materiais didáticos e, conseqüentemente, na formação profissional.

O contexto pandêmico revelou a fragilidade, dentre outros fatores, da

relação que se estabelece entre o material didático e a prática pedagógica. Essa relação já muito debatida e questionada foi colocada à prova. Desta forma, este texto se propõe a refletir a partir dos dados do *Projeto Residente: Observatório das relações entre jovens, história e política na América Latina* sobre o lugar do livro didático na prática pedagógica, na ótica tanto de profissionais quanto dos alunos. Tal olhar nos fez indagarmos se existe uma relação entre este uso, apontado por ambos os segmentos, e o ano de formação desses docentes.

O papel do ensino na formação de professores de História no Brasil vem sofrendo questionamentos desde o final do século XX. Mesmo sem ainda quebrar paradigmas fortemente arraigados, as críticas e os debates colocaram em xeque já em meados dos anos 1980 o papel dos cursos de licenciatura em História perante a questão das dificuldades verificadas na formação dos professores em serviço. É fundamental compreendermos que tais questões foram postas no processo de redemocratização do país devido ao impacto que as reformas curriculares do período militar (1964-84) impuseram ao sistema educacional como, por exemplo, a inserção dos cursos de Estudos Sociais e também das licenciaturas curtas, que colocaram no mercado de trabalho um grande número de profissionais com menos anos de formação e muitas vezes sem um aprofundamento específico na disciplina.

Outra questão importante a ser considerada na formação de profissionais de História foi a separação entre o ensino e a pesquisa nas matrizes de muitos cursos superiores de História que impuseram uma lógica de atuação para quem escolhesse o caminho da docência. Se por um lado o pesquisador teria como ponto crucial construir a escrita da História e, portanto, necessitaria compreender a constituição da ciência histórica, por outro, o docente teria como função transmitir de forma simplificada na escola o conhecimento produzido pelo historiador. Esta cisão entre quem produz e quem repassa foi fortalecida pela forma com que os cursos de História organizaram suas grades de disciplinas,

reduzindo o papel de ambos, segundo muitos críticos. Tais papéis fixados dessa maneira reforçam o olhar sobre o significado da história escolar, olhar este que não começa neste momento, mas que foi esquadrinhado ao longo de um processo que se constituiu ainda no século XIX na busca de uma construção da história da nação, porém vinculada ao eurocentrismo e atribuindo à memorização de fatos históricos o principal objetivo da História, tal visão percorrendo o século XX.

Segundo Oliveira e Freitas existem alguns problemas que são antigos, tanto no ensino universitário quanto na educação básica: a dicotomia que caracteriza as licenciaturas (disciplinas de conteúdo e pedagógicas); cursos que ainda estão atrelados a oralidade (seminários, trabalhos escritos, provas tradicionais) e a inexistência das discussões relativas às várias tarefas que constituem a profissão docente. (Oliveira; Freitas, 2014, p.114-115)

Todo este processo que envolveu o pensar da formação docente na virada do século XX para o XXI não tardou a induzir mudanças significativas nas diretrizes e políticas públicas relacionadas à organização curricular e à produção-distribuição de livros didáticos, considerados como importantes instrumentos de veiculação e socialização de componentes curriculares e ensino, condizentes com os desafios educacionais do período de redemocratização. Além disso,

As diretrizes elaboradas de modo a terem abrangência nacional fundamentavam-se na crença da centralidade do currículo como motor das práticas escolares e universitárias. Neste sentido, disseminou-se a ideia de que, ao se mudar o currículo por meio de políticas curriculares, mudar-se-iam as práticas, e os problemas relacionados à qualidade do ensino praticado nas escolas brasileiras seriam superados. Mais ainda, havia a concepção de que, por meio dessa política, seriam resolvidos os problemas relacionados à formação dos professores, responsabilizados, recorrentemente, pelo fracasso escolar em níveis alarmantes que ocorria e ainda ocorre no Brasil. (Monteiro, 2009, p. 177)

Embora não seja nosso objetivo neste capítulo problematizar o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), é importante considerá-lo, mesmo que rapidamente, haja vista que é nesse contexto - contraditório, de controlar objetivando a qualidade do ensino, para diferenciar e, ao mesmo tempo, contornar as distorções no que concerne a formação considerada deficitária dos chamados professores polivalentes do período militar - que em 1985 temos a promulgação deste Programa ¹.

Devemos ressaltar que tal Programa não se origina no período de redemocratização, já que é possível identificarmos a relação estado/produção/distribuição de livros didáticos em outros contextos políticos, mas, sem dúvida, a (re)estruturação do PNLD a partir desse período, elevou seu desempenho a um outro patamar, atingindo todo sistema público de ensino com grande impacto sobre o processo de ensino-aprendizagem ².

Cabe pontuar que o programa não somente alinhava-se a uma concepção de universalização do ensino voltado para o fortalecimento da cidadania, algo caro às pretensões políticas do recém-criado regime democrático, como ainda sua política de distribuição massiva de livros congregava dois pressupostos: controlar a prática docente por meio de materiais que reunissem direcionamentos claros quanto ao “como” e “o que” ensinar, que estivessem em consonância com os debates patentes tanto no campo epistemológico da disciplina, quanto do ensino de História e, ao mesmo tempo, promover uma tentativa de “unificação

¹ Devemos destacar que o PNLD gerencia a produção/distribuição de livros didáticos para todas as disciplinas que fazem parte do currículo obrigatório a ser cumprido pelo sistema público educacional brasileiro, no entanto, neste texto, estamos priorizando o livro didático de História.

² O Programa Nacional do Livro Didático foi retomado e remodelado para atingir aos preceitos do período da “Nova República”, numa tentativa de “universalizar” o acesso ao livro didático, permitindo em apenas algumas décadas a escolha e distribuição do material na educação básica. Assim, o PNLD “[...] foi instituído por meio do Decreto no 91.542, de 19 de agosto de 1985, como substituto do Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef) e apresentou como principais novidades: indicação do livro didático pelos professores; reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção[...]” (Soares; Dias, 2019, p. 202).

curricular” por meio da oferta e uso do material como lastro para o planejamento docente (Monteiro, 2009). Podemos observar, a partir desse quadro, certa persistência por parte dos gestores das políticas públicas do início da redemocratização, quanto à concepção da escola como transmissora do conhecimento e do professor como aquele que irá, com o auxílio do material didático, simplificar e transportar o conhecimento produzido em outras instâncias para a sala de aula.

Se por um lado o PNLD e as políticas públicas educacionais impulsionaram o setor editorial, a produção e distribuição de livros, por outro, no ambiente escolar persistia a resistência quanto ao uso e à desconfiança quanto ao papel a ser desempenhado pelos mesmos no processo de ensino aprendizagem; ou seja, os anos de imposição de uma narrativa histórica e uma organização curricular avalizada pelos governos militares contribuíram para a cristalização de uma visão dos livros enquanto,

[...] “vilões” da educação, portadores de ideologias indutoras de processos de reprodução das desigualdades e hierarquias sociais, em textos conservadores, “oficiais” muitas vezes repletos de erros ou em versões ultrapassadas pelas pesquisas científicas. Essa visão teve grande expressão no âmbito do ensino de História e levou a um movimento que defendia sua eliminação ou não utilização nas escolas. (Monteiro, 2009, p. 181)

Considerando a análise acima, percebemos que esse movimento de rejeição e/ou desconfiança contribuiu para descortinar uma situação complexa, pois observamos um acirrado debate relacionado às mudanças nos currículos dos cursos de Licenciatura em História fomentadas pelas discussões acerca da necessidade da aproximação entre ensino e pesquisa/teoria e prática. No entanto, não verificamos o mesmo compasso com relação ao livro didático, visto a importância/papel que este, paulatinamente, vai adquirindo na cultura escolar. Neste sentido, a problematização do livro enquanto instrumento de ensino, de forma geral, foi invisibilizada em face da ideia(cristalizada)

que este seria a representação de uma narrativa histórica e de ensino que se almejava ultrapassar.

O desapareço pelo material, que desestimulava o uso nas escolas públicas e sua invisibilidade no processo de formação docente, estimulou em contrapartida manifestações em prol da qualidade do material:

Essas discussões encontraram terreno fértil nas universidades brasileiras e entidades de classe, que fomentaram encontros, congressos e pesquisas realizadas em programas de pós-graduação, particularmente os de educação. Tais pesquisas foram fundamentais para conhecer os livros didáticos que chegavam à escola e, ao mesmo tempo, gerar uma pressão social em torno desse material, levando o estado brasileiro a perceber a necessidade da constituição de um mecanismo que o permitisse exercer seu papel de consumidor, exigindo qualidades mínimas para o material a adquirir. (Soares; Dias, 2019, p. 204)

Essa movimentação, sem dúvida, alavancou mudanças significativas no processo de produção e avaliação dos materiais didáticos que passou a ser guiado por editais mais criteriosos. Especificamente os de História incorporaram, segundo Caimi, “[...]um estilo mais[...] polifônico[...] tem-se cada vez mais o cotejo de versões historiográficas, a incorporação de excertos de obras de autores acadêmicos e a ênfase no trabalho com múltiplas temporalidades[...]” (Caimi, 2017, p.41), além da inserção de elementos tecnológicos. No entanto, a despeito disso, “[...]parte considerável da grande imprensa e um contingente muito expressivo de professores mantém uma hiper-desconfiança permanente em relação ao objeto livro didático” (Oliveira; Freitas, 2009, 11-19):

A lógica mercadológica e economicista que avança sobre o cenário educacional vem se apropriando do sentido do conceito de qualidade em educação, impondo uma perspectiva gerencial movida sob os argumentos dos empresários educacionais. Tendo em vista o acelerado crescimento da lógica gerencial sobre a educação manifestada, por exemplo, na Reforma do Ensino Médio e na configuração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), receia-se que o PNLD seja apropriado, para além dos oligopólios já estabelecidos pelas grandes editoras, como espaço de reprodução do capital pelos sistemas estruturados

de ensino e suas "soluções educacionais. (Caimi, 2018, p.38)

Apesar deste movimento conturbado de mudanças e retrocessos, permanências e rupturas em torno deste complexo objeto, o livro didático, mostra-se essencial não pararmos somente nessas questões. Partindo destes pressupostos referentes às políticas públicas e ao impacto delas no livro didático sob diversos aspectos, ainda nos parece que este permanece, consciente ou inconscientemente, invisível quanto à sua importância/ utilização, tanto no ensino escolar quanto nos cursos de formação. Sendo assim,

As pesquisas que venho desenvolvendo sinalizam que a História como ciência, como espaço de formação de professores, no Brasil, não tem demonstrado muito interesse sobre o ensino da própria área e sobre os livros didáticos. Esse poderoso instrumento de trabalho dos profissionais que atuam na educação básica, parece permanecer estrangeiro para a maioria dos docentes durante sua formação nas universidades federais do Brasil. As matrizes curriculares, pelas quais são formados os professores de História, têm disponibilizado pouco tempo para as reflexões sobre o ensino de História e menos ainda para se debater e compreender as complexas relações que envolvem os manuais didáticos. É possível afirmar, pelos currículos dos cursos de formação docente, que uma larga parcela dos professores desconhece as complexas relações que envolvem o processo de produção, circulação e apropriação das narrativas dos livros didáticos. (Cavalcanti, 2019, p. 50)

Partindo das considerações acima, podemos nos perguntar: como estamos preparando nossos estudantes na formação inicial para que consigam explorar este material? Como os professores, e também os próprios discentes, se apropriam dele em suas aulas?

Docentes, formação inicial e livro didático em sala

Em que pesem especificidades nacionais, o conceito de código disciplinar da História elaborado por Cuesta Fernández (2002) em função da história da educação na Espanha, tem sido utilizado para demarcar e reconhecer, entre outros aspectos, as práticas tradicionais de sala de aula que marcaram a fundação da História como disciplina na escola e que, de certa forma, continuam se reproduzindo apesar de todos os debates pedagógicos e historiográficos e todas as inovações alcançadas na formação inicial e nos métodos de ensino. Dentro desta perspectiva, sobretudo a aula magistral se destaca como herança do modelo originário “tradicional - elitista”, caracterizado por arcaísmo, memorismo, elitismo e nacionalismo. A aula magistral se vincula ao memorismo, nas conexões da Retórica com a História e, ao lado do uso de um manual escolar, constitui uma característica metodológica de ensino fundadora, permanente e dominante ao longo dos séculos, também entre nossos entrevistados.

O que se coloca como desafio para pesquisa na atualidade é entender os detalhes e meandros desta continuidade e as suas transformações, tanto as microscópicas quanto as mais visíveis. Embora não seja objeto desse texto, visto que a fonte utilizada é uma pesquisa quantitativa cujos dados foram coletados em 2019, as relações de ensino e aprendizagem afetadas pela pandemia do coronavírus certamente permitiram registrar mudanças, uma vez que o constituinte essencial da aula magistral é a própria presença física, a disposição dos alunos em carteiras e a posição corporal do docente como condutor dos processos. Na aula remota esses condicionamentos físicos são liquefeitos pela intermediação das telas e a ampliação da autonomia dos discentes quanto à sua postura corporal, junto com a própria dissolução do ambiente “sala de aula”. Do mesmo modo, a relação com o livro didático também é dissolvida no ensino remoto em que outros recursos eletrônicos se colocam muito mais à mão dos sujeitos do processo e em que as práticas de uso do livro

físico ficam transformadas.

As análises abaixo se referem a uma situação tradicional e anterior à pandemia, sendo que a restituição do ensino presencial pode ou não ser marcada por mais de um ano de ensino remoto em que todas aquelas marcas do código disciplinar da história foram suspensas ou convertidas em formas adaptadas ou mesmo em simulacros. Os sujeitos que respondem à pesquisa, cujos dados são analisados a seguir, são professores de História de 24 cidades em seis estados participantes do *Projeto Residente: Observatório das relações entre jovens, história e política na América Latina*, que teve como foco principal o levantamento de dados sobre ensino e aprendizagem, cultura histórica e cultura política de jovens de 15 e 16 anos de sete países da América Latina no ano de 2019. Os pesquisadores que coletaram esses dados apresentaram ainda um questionário com algumas questões em comum com os alunos e outras específicas para docentes. As questões que utilizaremos a seguir foram feitas para ambos.

Responderam ao questionário docente 120 professores, 72 do sexo feminino e 48 do sexo masculino, com 38 anos de idade em média, sendo 25% até 31 anos, 25% de 32 a 39 anos, 25% de 40 a 47 anos e 25% com 48 anos ou mais. Predominam profissionais com 16 a 25 anos de formação (35%), seguidos daqueles formados de 9 a 15 anos atrás (25,8%) e 4 a 8 anos atrás (20,8%). O tempo de experiência como docente tem distribuição parecida: 32,8% têm de 16 a 25 anos de experiência, seguidos de perto pelos que têm de 9 a 15 anos de atuação (31,1%) e em seguida pelo grupo de 4 a 8 anos em sala de aula (16,8%). A ampla maioria possui curso de pós-graduação, sendo 55% na área de História e 35,8% em outras áreas e 84% são formados em universidades públicas no nível da Graduação. Em resumo, a amostra é composta por professoras e professores em sua maioria experientes, de meia idade, formados na maioria em universidades públicas e com Pós-Graduação. Trata-se de um grupo com características de formação acima da média quando comparado aos dados gerais da educação básica no país aferida

pelo Censo Escolar do INEP, que apontam 41,3% dos profissionais com Pós-Graduação em 2019, ano em que os dados do Residente foram coletados (BRASIL, 2021, p. 48). No que se refere à distribuição etária e por sexo, a amostra é bastante consistente com a distribuição nacional aferida pelo INEP (BRASIL, 2021, p. 42 e 45).

As respostas nas tabelas abaixo foram coletadas nos questionários a partir dos posicionamentos dos docentes seguindo a escala de atitudes ou escala de Likert, que estabelece uma escala de possibilidades de posicionamento (de “discordo totalmente” a “concordo totalmente” ou de “nunca” a “sempre”) que incluem as posições extremas, intermediárias e neutras. Embora trate-se de uma escala com respostas categóricas, é viável transformar as respostas em valores numéricos que permitam a análise estatística descritiva e inferencial, em que as posições extremas se transformam em valores extremos (neste caso, - 2 e 2), a posição neutra é tratada como zero e as posições intermediárias são convertidas para valores intermediários (-1 e 1). Utilizamos dois valores de tendência central, no caso, a média aritmética dos valores contratados e a moda, ou seja, o valor mais frequente na resposta, e uma medida de dispersão que é o desvio padrão, cálculo que mede a concentração das respostas em relação ao valor médio; ou seja, quanto maior o desvio padrão, maior a dispersão das respostas para mais ou para menos que a média.

Na Tabela 1 os professores responderam à questão “Como é usado o livro didático em suas aulas e estudos de História?”, por meio da escolha de uma das alternativas da escala de atitudes em relação a cada afirmação apresentada. É necessário ressaltar que nós não estamos diante de uma realidade imediatamente verificada, mas das declarações dos docentes sobre suas práticas em relação ao livro didático.

Tabela 1 - Usos do livro didático conforme os professores - média *, moda e desvio padrão

	13.1. Lemos o livro juntos durante a aula	13.2. Uso o livro e alterno com outros materiais e atividades	13.3. Os alunos estudam e leem em casa as partes que indicio	13.4. Explico a matéria e digo o que é mais importante no	13.5. Explico a matéria independente do livro	13.6. Usamos apenas alguns capítulos ou partes do livro durante o ano	13.7. Os alunos fazem as atividades e exercícios recomendados no livro	13.8. Os estudantes copiam partes do livro no caderno	13.9. Usamos vários livros diferentes	13.10. Usamos fotocópias de partes de livros
Média	0,14	1,18	-0,08	0,43	1,01	0,17	0,43	-1,08	- 0,41	-0,64
Moda	0	1	0	1	2	0	0	-2	0	0
Desvio padrão	1,079	0,745	0,954	1,019	0,983	1,155	0,959	1,047	1,156	1,143

Fonte: Dados do Projeto Residente, organizados pelos autores, 2019.

* Médias aritméticas das respostas convertendo a escala Likert em uma escala numérica em que - 2 = "Nunca", -1 = "raramente", 0 = "às vezes", 1 = "frequentemente" e 2 = "sempre".

Uma das primeiras constatações necessárias ao observar os resultados na tabela é a persistência do código disciplinar discutido brevemente acima: embora o livro didático tenha uma presença generalizada na prática escolar, ele está subordinado à fala do professor. É isso que se verifica nas médias e modas mais altas, especialmente em relação ao item 13.5 ("Explico a matéria independente do livro"), em que o valor mais frequente é 2, ou seja, "sempre", e a média aritmética é um 1,01, que coincide com "frequentemente" na escala. Em seguida, vem a combinação entre a média mais alta e a moda com valor 1, que está na resposta ao item 13.2: "Uso o livro e alterno com outros materiais e atividades". A combinação de resultados destas duas respostas revela docentes que se representam em uma condição dirigente do processo pedagógico, associando as exposições em sala de aula com a utilização do livro didático, combinado ainda a outros recursos. Observe-se também que estas duas alternativas trazem os menores valores de desvio padrão; ou seja, são as respostas que edificam menor dispersão em relação à média; em que as respostas divergentes do padrão são menos frequentes.

Há duas atitudes que informam uma frequência média um pouco

menor, mas ainda intermediária entre "às vezes" e "frequentemente", que são as afirmações 13.4 e 13.7, respectivamente "Explico a matéria e o que é mais importante no livro" e "Os alunos fazem as atividades e exercícios recomendados no livro": ambas apresentam a média 0,43, mas a explicação da matéria e do que é mais importante no livro tem como o valor mais frequente o 1, enquanto a realização de atividades e exercícios do livro tem com valor mais frequente o 0. Em outros termos, esse resultado indica que também se identificam formas mais intensas de relação com o livro didático, mas há uma leve predominância de uma ação guiada pelo professor sobre o protagonismo discente, o que por sua vez reforça as considerações do parágrafo anterior de que a direção dos trabalhos e o espaço da aula expositiva ainda se sobrepõem consistentemente à proposição de atividades em que há espaço para o protagonismo de estudantes no processo de aprendizagem.

Percebe-se, ainda, um conjunto de respostas cujo valor mais frequente é zero ou "às vezes", e as médias ficam próximas ou abaixo de zero, indicando práticas que são reconhecidas como eventuais ou pouco frequentes como ler os livros durante a aula, usar apenas partes do livro durante o ano (ambas próximas de zero ou ainda positivas), estudo do livro em casa pelos alunos, uso de vários livros diferentes, uso de fotocópias e, por fim, cópia de partes do livro no caderno por parte dos estudantes (todas estas progressivamente negativas). Deste terceiro conjunto podemos sintetizar que são menos reconhecidas como frequentes as práticas com o livro didático desenvolvidas pelo aluno sozinho ou com supervisão indireta, sendo que as menos reconhecidas entre todas são o uso de fotocópias e a cópia. Esses dois últimos conjuntos de resposta se explicam em parte pela existência de programas governamentais que distribuem gratuitamente as obras, dispensando ações que eram comuns antes da vigência do PNLD, e é de se supor que em países onde não existe programa similar estas respostas devem ter valores positivos. De certa forma, mesmo a média negativa na resposta sobre o uso de livros diferentes em parte tem a

mesma explicação. Em geral, os docentes rejeitam práticas mecânicas, repetitivas que signifiquem uso pouco econômico (desprezando algumas partes, por exemplo) do livro didático.

Na tabela 2, procuramos desagregar os resultados considerando o tempo de formação dos respondentes para testar o peso desta variável nos usos reconhecidos como mais ou menos frequentes em relação ao livro. Esta análise parte da hipótese de que há diferenças relevantes na atitude dos professores por conta de seu tempo de formação e de seu tempo de experiência profissional, de acordo com Michaël Huberman (1992). O autor adverte que os ciclos que propõe baseiam-se em estudos teóricos e empíricos, e são a indicação de tendências gerais que podem variar conforme os indivíduos e os contextos, e se o percurso profissional é mais harmonioso ou mais problemático. O período de até três anos de experiência corresponde aos ciclos de entrada na carreira. O período seguinte, de quatro a oito anos, é associado ao ciclo de estabilização, embora esta possa demorar mais ou menos conforme o caso. De 9 a 15 anos de carreira, já experimentando mais segurança e descontração, a tendência é de diversificação, em que é mais comum a experimentação de materiais, métodos, formas de avaliação, busca de novos desafios, bem como o reconhecimento e a luta contra os entraves institucionais com melhor desempenho dos sujeitos na escola. De 16 a 25 anos, a tendência é que o peso da rotina se imponha de forma mais contundente, e o sujeito tenda também a se questionar e fazer balanços de sua vida profissional. Por fim, acima dos 26 anos, professores passam por um distanciamento afetivo e serenidade em relação ao seu trabalho, com mais resiliência ou menor sensibilidade em relação às críticas e às dificuldades. Mais próximos da aposentadoria, a tendência é o conservantismo e lamentações em relação ao presente, até um fenômeno de recuo e interiorização que Huberman denomina de desinvestimento.

Embora o tempo de formação seja parecido com o tempo de experiência na maior parte dos casos, não são dados idênticos. A

primeira conclusão possível ao estudar as tabelas de médias e modas da questão sobre os livros didáticos, em que os resultados são separados por cada intervalo de tempo de formação ou de tempo de experiência (Tabela 2 e Tabela 3), é que não existe uma correlação entre o tempo de formação e as práticas com o livro didático, o mesmo se dando com o tempo de experiência docente. Não se encontra uma evolução coerente das médias - aumentando ou diminuindo - conforme avançamos no tempo de formação ou de experiência. Pode-se confirmar esse resultado ao calcular a correlação de Spearman entre a variável de desagregação em cada tabela e as práticas com o livro didático: em ambos os casos, não aparece nenhuma correlação estatisticamente significativa. Entretanto, o estudo das correlações entre as respostas em si (por exemplo, quanto mais se afirma o uso alternado entre o livro e outros materiais, mais se afirma a leitura conjunta do livro em sala de aula, e assim por diante) revela aspectos bastante interessantes. Em primeiro lugar, as correlações significativas encontradas ocorrem igualmente quando tratamos de tempo de formação e tempo de experiência; quer dizer, embora haja pequenas variações numéricas, os pares de afirmativas em que se encontra correlação são os mesmos nos dois casos.

Os cálculos de correlação fornecem dois números: o primeiro é o coeficiente de correlação, é um número que vai de 0 (nenhuma correlação) a 1 (correlação total) e pode ser negativo (correlação inversamente proporcional) e positivo (correlação diretamente proporcional). O segundo é o grau de significância (ou Sig.), ou a margem de erro em assumir que há correlação entre as duas variáveis: expressa em decimais, se for maior que 0,05 ou 5%, não é considerada significativa, e quanto menor o valor abaixo de 0,05 maior é o nível de significância da correlação. De todas as afirmações, a que tem a maior quantidade de correlações altamente significativas é “Lemos o livro juntos durante a aula”, que tem correlações positivas, de valor relativamente alto e com Sig. sempre abaixo de 0,01, com “Uso o livro e

alternos com outros materiais e atividades” (coeficiente de correlação de 0,371), “Explico a matéria e digo o que é mais importante no livro” (0,235), “Os alunos fazem as atividades e exercícios recomendados no livro” (0,310) e “Os estudantes copiam partes do livro no caderno” (0,369).

Essa combinação parece indicar que um conjunto de práticas relacionadas entre si e estruturadas por uma perspectiva que envolve ativamente o aluno na exploração do livro se destaca na amostra. Já as práticas mais “isoladas” são as que se centram no protagonismo do professor: as afirmativas “Explico a matéria e digo o que é mais importante no livro” e “Explico a matéria independente do livro” estabelecem apenas uma correlação - fraca - com outra afirmativa do rol, indicando uma atividade dominante sobre as demais e também uma certa monotonia metodológica em sala. Se observarmos tanto na Tabela 2 quanto na Tabela 3 veremos que a afirmativa 13.5 está entre as mais populares, bem como tende levemente a se consolidar com a passagem do tempo e o aumento da experiência, e a alternativa 13.1 é indicada como bem menos frequente.

Tabela 2 - Tempo desde a formação docente inicial e médias*/modas da frequência das formas de uso do livro didático

Tempo de formação		13.1. Lemos o livro juntos durante a aula	13.2. Uso o livro e alterno com outros materiais e atividades	13.3. Os alunos estudam e leem em casa as partes que indico	13.4. Explico a matéria e digo o que é mais importante no livro	13.5. Explico a matéria independente do livro	13.6. Usamos apenas alguns capítulos / partes do livro durante o ano	13.7. Os alunos fazem as atividades e exercícios recomendados no livro	13.8. Os estudantes copiam partes do livro...	13.9. Usamos vários livros diferentes	13.10. Usamos fotocópias de partes de livros
até 3 anos	Média	0,09	1,27	0,09	0,18	0,64	-0,09	0,73	-1,27	-0,55	-0,73
	Moda	0	2	0	1	0	0 ^a	1	-2	-2 ^a	-1
4 a 8 anos	Média	0,16	1,16	-0,08	0,68	1	0,56	0,4	-1,04	-0,68	-0,56
	Moda	0	1	0	1	2	0	0 ^a	-2	-2	0
9 a 15 anos	Média	0,1	1,19	-0,16	0,42	1	0,06	0,68	-1,29	-0,13	-0,48
	Moda	0	2	0	0	2	-1 ^a	0	-2	0	0
16 a 25 anos	Média	0,19	1,12	-0,1	0,33	1,12	0,05	0,21	-1,02	-0,43	-0,74
	Moda	0	1	0	0	2	0	0	-2	0	-2
26 anos ou +	Média	0,09	1,36	0,09	0,55	1	0,27	0,36	-0,55	-0,36	-0,82
	Moda	0	1 ^a	0	0	1	0 ^a	0 ^a	0	-1 ^a	-2

a. Existem múltiplas modas. O valor mais baixo é exibido.

Fonte: Dados do Projeto Residente, organizados pelos autores, 2019.

* Médias aritméticas das respostas convertendo a escala Likert em uma escala numérica em que - 2 = "Nunca", -1 = "raramente", 0 = "às vezes", 1 = "frequentemente" e 2 = "sempre".

Tabela 3 - Tempo de experiência docente e médias*/modas da frequência das formas de uso do livro didático

Experiência como professor(a)		13.1. Lemos o livro juntos durante a aula	13.2. Uso o livro e alterno com outros materiais e atividades	13.3. Os alunos estudam e leem em casa as partes que indico	13.4. Explico a matéria e digo o que é mais importante no livro	13.5. Explico a matéria independente do livro	13.6. Usamos apenas capítulos ou partes do livro durante o ano	13.7. Os alunos fazem as atividades e exercícios recomendados no livro	13.8. Os estudantes copiam partes do livro no caderno	13.9. Usamos vários livros diferentes	13.10. Usamos fotocópias de partes de livros
Até 3 anos	Média	0,13	1,50	,25	0,50	0,88	-0,13	,50	-1,13	-0,50	-0,75
	Moda	0	1 ^a	0	1	0	1	0	-2	-2	-1
4 a 8 anos	Média	0,15	1,30	0,05	0,60	0,95	0,45	0,60	-1,25	-0,50	-0,65
	Moda	0	1	0	1	1 ^a	0	1	-2	0	-1 ^a
9 a 15 anos	Média	0,24	1,14	-,32	0,54	0,95	-0,03	0,54	-1,22	-0,43	-0,59
	Moda	0	1	0	1	2	1	0	-2	-1	-2
16 a 25 anos	Média	0,00	1,08	-0,03	0,31	1,13	0,18	0,33	-0,97	-0,41	-0,69
	Moda	0 ^a	1 ^a	0	0	2	0	0	-2	0	-2
26 anos ou +	Média	0,27	1,33	0,07	0,27	1,07	0,40	0,20	-0,80	-0,20	-0,60
	Moda	0	1	0	0	2	1	0	-2 ^a	0	0

a. Existem múltiplas modas. O valor mais baixo é exibido. Fonte: Dados do Projeto Residente, organizados pelos autores, 2019.

* Médias aritméticas das respostas convertendo a escala Likert em uma escala numérica em que - 2 = "Nunca", -1 = "raramente", 0 = "às vezes", 1 = "frequentemente" e 2 = "sempre".

Por fim, o gráfico 1 compara as respostas de docentes da amostra

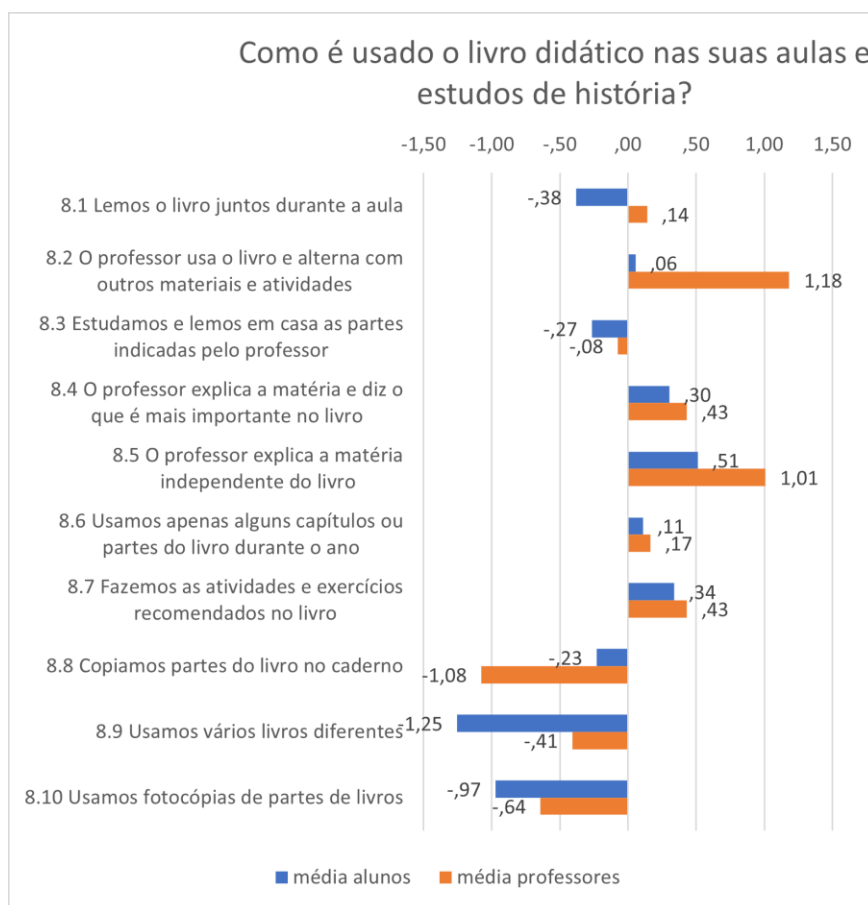
com as respostas dos alunos, lembrando que não se trata exatamente dos discentes desses professores, dada a metodologia da coleta. O primeiro aspecto que salta aos olhos é a diferença de representações entre eles sobre o uso do livro didático nas aulas; não se trata de um teste de validação das respostas de professores, mas do cotejamento das representações médias de dois grupos diferentes que convivem na mesma ação. As diferenças se devem aos aspectos culturais, uma vez que jovens e adultos frequentam e consomem elementos diferentes das manifestações e concepções disponíveis na sociedade, mas principalmente aspectos psicológicos, uma vez que estamos diante de percepções diferentes de tempo e de frequência de acontecimentos no espaço comum da sala de aula. Ainda assim, compreendemos que esta comparação é interessante exatamente para evidenciar essas diferenças.

A maior diferença média nas representações coletadas dentro da escala proposta se encontra na questão referente ao uso do livro em alternância com outros materiais e atividades, a única que supera um ponto da escala na diferença entre docentes, cuja média tende à resposta “frequentemente”, e alunos, cuja média gira em torno do valor “às vezes”, na escala. Os estudantes são em média mais negativos quanto ao uso de fotocópias, de livros diferentes e à cópia de partes do livro no caderno. Por exemplo, quanto à cópia de partes do livro, a média entre educadores está ligada à posição “raramente”, enquanto a média dos discentes gravita em torno da posição “às vezes”. Professores também representam uma frequência maior para a “explicação da matéria independente do livro”, cuja média é o dobro da média dos discentes para a mesma afirmação. A maior diferença média nas representações coletadas dentro da escala proposta se encontra na questão referente ao uso do livro em alternância com outros materiais e atividades, a única que supera um ponto da escala na diferença entre docentes, cuja média tende à resposta “frequentemente”, e alunos, cuja média gira em torno do valor “às vezes”, na escala. Os estudantes são

em média mais negativos quanto ao uso de fotocópias, de livros diferentes e à cópia de partes do livro no caderno. Por exemplo, quanto à cópia de partes do livro, a média entre educadores está ligada à posição “raramente”, enquanto a média dos discentes gravita em torno da posição “às vezes”. Professores também representam uma frequência maior para a “explicação da matéria independente do livro”, cuja média é o dobro da média dos discentes para a mesma afirmação.

Uma hipótese para as divergências mais acentuadas é que os primeiros podem estar sobrevalorizando aspectos que, em sua formação inicial e em seu convívio escolar e de formação continuada, sejam entendidos como mais importantes, como é o caso de “explicar a matéria independente do livro”, que em alguns contextos formativos pode ser associado à grande capacidade de compreensão e memorização do conteúdo. Isso valoriza o profissional dentro do cânone ou do código disciplinar da História na escola, fundado originalmente no privado da memória e da retórica, como vimos acima, apesar de ser um modelo pedagogicamente ultrapassado por conferir excessivo peso ao profissional e pouca atenção à aprendizagem do aluno, típico de modelos conservadores e reacionários de ensino e aprendizagem. Provavelmente, também, não é nestes termos que essas habilidades são concebidas e representadas. Na contramão, o fato de os docentes rechaçarem mais a ideia de que orientam os estudantes a copiar partes do livro no caderno pode significar um esforço de distanciar-se de uma prática que é mais típica das séries iniciais da educação fundamental e que, em muitos aspectos, é vista como improdutiva.

Gráfico 1 - Média* da frequência das formas de uso do livro didático: alunos e professores



Fonte: Dados do Projeto Residente, organizados pelos autores, 2019.

* Médias aritméticas das respostas convertendo a escala Likert em uma escala numérica em que - 2 = “Nunca”, -1 = “raramente”, 0 = “às vezes”, 1 = “frequentemente” e 2 = “sempre”.

Professores e discentes chegaram a respostas parecidas para as afirmações referentes a fazer os exercícios do livro, a usar partes do livro e ao fato de o docente explicar a matéria e indicar o que é mais importante no livro, e essa concordância intersubjetiva é um ponto a favor da hipótese de que a frequência reconhecida pelos participantes seja a mais aproximada da realidade cotidiana. Em todos os casos, as médias ficam em torno do item “às vezes”, na escala.

Algumas considerações propositivas

Uma vez que o presente texto se propôs a estudar elementos sobre e para a formação de professores em sua relação com o livro didático, uma primeira consideração de ordem geral se refere ao tempo de formação dos respondentes e às relações com o uso do livro didático. Os grupos que apresentam 15 anos ou menos de tempo de formatura são aqueles que, em tese, começaram a ter uma formação influenciada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores do início da década dos anos 2000. Essas diretrizes consolidaram o modelo que investe maior carga horária na prática de ensino no estágio e indica que as reflexões pedagógicas e educacionais, em geral, deveriam estar firmemente articuladas em todas as disciplinas do curso. Há pelo menos dois fatores que relativizam a efetividade das mudanças que se seguiram: em muitos casos, elas foram apenas formais e poucos se refletiram nas práticas efetivas e na formação de profissionais nos cursos de História; em outros casos mais componentes, essas reformas sequer chegaram a ser implementadas até meados da década de 10 do século XXI.

Feitas essas ressalvas, é imperioso destacar que não verificamos mudanças expressivas no comportamento de professores pelo ano de formação; pelo contrário, as diferenças entre os grupos por tempo de formação e por tempo de experiência apareceram, majoritariamente, de forma aleatória e não respondendo a essas variáveis específicas. A ausência de correlação no posicionamento dos profissionais em relação ao livro didático ao longo dos diferentes cortes por tempo de formação sugere que currículos de formação de docentes não mudaram muito nesse aspecto ao longo das últimas décadas.

Desde a primeira consideração resultante dos dados empíricos podemos detalhar algumas hipóteses: embora formados em momentos diferentes, não ocorreram mudanças efetivas e sensíveis na formação

inicial ao longo do tempo para este grupo de professores entrevistados; se ocorreram, as mudanças na formação inicial não afetaram sistematicamente as práticas pedagógicas em relação ao livro didático. Na prática, as duas hipóteses confluem.

Os dados revelaram que hoje ainda prevalecem as práticas de ensino “apesar” do livro ou tendo o livro como um coadjuvante. Uma causa possível é a permanência de uma crítica anacrônica ao livro didático em si e ao seu uso. A concentração do ensino na fala do docente responde a uma tradição multissecular e diminui o papel e a autonomia do estudante no processo de aprendizagem, o que por sua vez está associado à menor difusão e acolhimento de métodos em que estes desenvolvem um papel mais ativo.

Sem pretensões de generalização, e olhando a partir de nossas experiências como formadores de professores em nossas universidades, consideramos lícito propor que esses achados empíricos, especialmente no que tange ao método de ensino em função do livro didático, têm fortes vinculações com os modelos de formação que verificamos em nossas realidades particulares, nas quais predomina uma discussão formal - tanto pedagógica, quanto historiográfica - do livro didático. Assim, o debate se concentra na análise de presenças e faltas de conteúdos e concepções historiográficas nos livros existentes. Possivelmente, essa foi a forma predominante de integrar os historiadores com a discussão do ensino fortemente marcada pelas referências e saber fazer de um profissional que analisa documentos e ainda está no limiar do estudo do material didático como política educacional e principalmente como fator de aprendizagem e de ensino.

Neste sentido, sem as referências para pensar e experimentar novas práticas envolvendo esse recurso, a tendência é que o profissional recém-formado busque os parâmetros que tem em sua memória dos tempos de estudante na escola básica, mantendo um círculo fechado que possivelmente explica a falta de correlação entre formação mais atual e maior experiência e as diversas práticas propostas com uso do

livro. Alternativamente, uma maior ênfase curricular nos cursos de Formação Inicial e continuada no estudo de métodos e técnicas inovadoras e significativas no uso do livro didático poderá colaborar expressivamente na superação desse círculo fechado e no avanço em relação ao modelo canônico de aula do século XIX.

Se por um lado essa consideração não pode ser tomada como estatisticamente representativa, certamente ela pode ser entendida como significativa; ou seja, se o leitor ou leitora desejarem colocar em consideração sua própria realidade como formador ou formando, poderão avaliar se essas considerações questões e hipóteses são interessantes para pensar seu próprio curso. Nós, autoras e autor, pensamos que é um caminho que vale trilhar.

Referências

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da educação básica 2020: resumo técnico* [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2021.

CAIMI, Flávia Eloisa. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV, 2017.

CAIMI, Flávia Eloisa. Sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes. *Revista História Hoje*, v. 7, nº 14, p. 21-40 - 2018.

CAVALCANTI, Erinaldo. Ensino de História, Livro Didático e formação docente de professores de História no Brasil. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. 18, p.49-61, 2019.

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. El código disciplinar de la historia escolar en España: Algunas ideas para la explicación de la sociogénesis

de una materia de enseñanza. *Encounters on Education*, v. 3, n. 2, p. 27–41, 2002.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

MONTEIRO, Ana Maria. Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de história. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luis; MAGALHÃES Marcelo de Souza. *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

OLIVEIRA, Margarida Dias de; FREITAS, Itamar. Formação do Profissional de História na Contemporaneidade. *Mouseion*, Canoas, n.19, p.109-125, 2014.

SOARES, Jandson; DIAS, Margarida. Programa Nacional do Livro Didático. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

CAPÍTULO 5

LIVRO DIDÁTICO E HISTÓRIA PÚBLICA

Márcia Elisa Teté Ramos

Não sem razão, Sara Albieri (2011) entendeu como núcleos da História Pública: 1) o ensino de História na escola; 2) o livro didático; 3) museus ou acervos; 4) materiais midiáticos como programas de televisão, jornais, documentários, filmes e livros. Poderia adicionar outros entre muitos, como o currículo escolar, monumentos, redes sociais, *blogs, sites, podcasts, vídeos/lives de youtubers*. Destaco aqui o segundo ponto: para a autora, o livro de história é uma: “forma de publicação histórica extremamente importante e influente, já que o estabelecimento de um conteúdo curricular e sua expressão no texto didático acabam por balizar a educação histórica básica, aquela que será decisiva na constituição da concepção de história mais disseminada numa cultura” (Albieri, 2011, p. 20).

A tese de Circe Bittencourt (1993), considerada referência de vários estudos sobre livro didático de História, já destacava suas múltiplas dimensões e articulações de pesquisa por ser um material complexo. De fato, está em uma rede de significação/explicação em acordo com diferentes “nós” de ligação: não deixa de ser mercadoria precisando estar “ao gosto” de quem o consome ou dos editais de avaliação; ao mesmo tempo é material didático-pedagógico muitas vezes absoluto em sala de aula; se de um lado pode ser visto como divulgador da ciência de referência, de outro trabalha os saberes considerados válidos para o ensino; traduz ou (re)edita o currículo prescrito, e, fomenta críticas no espaço acadêmico, bem como no espaço midiático. Vale ressaltar o livro

didático como suporte intrinsecamente ligado à sala de aula, e como tal, os estudos destinados a investigá-lo partem do campo do ensino e aprendizagem histórica de qualquer tendência teórico-metodológica. Quando pensado pelo viés da História Pública, pressupõe a opção por determinados itinerários analíticos, significando, por exemplo, refletir sobre a sua capacidade de ultrapassar a natureza didático-escolar e produzir efeitos sociais mais amplos na divulgação da ciência. Porém, me proponho a tratar outros temas interdependentes, mais modestos, considerando *materialidade e mensagem* do livro didático de história.

Reconheço o argumento de Ricardo Santhiago (2016) de que antes do termo História Pública, esse campo de pesquisa já existia, porém sob outras designações. História Pública abarca, para o autor, uma vasta trajetória de pesquisa embasada nos “usos da memória; usos do passado; demanda social; empoderamento e pesquisa-ação; apropriações midiáticas, literárias e artísticas da história – e assim por diante” (2016, p. 27).

Soma-se a essa argumentação, as considerações de Benito Bisso Schmidt de que desde o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) criado em 1838 se comandava a produção de narrativas sobre o passado nacional e os intelectuais a ele vinculados foram “reconhecidos como historiadores” e “dirigiam museus, arquivos e bibliotecas, e escreveram livros didáticos e textos históricos publicados na imprensa” (2018, p. 17), dessa forma, “fazendo” História Pública. Retomo também alguns estudos indicativos da existência no Brasil Imperial de distintas “formas de produção, apresentação, circulação e consumo da história, seja na imprensa, na literatura, nas instituições educacionais e em iniciativas do mercado editorial” antes mesmo do IHGB (Araujo, 2019). Por isso Schmidt (2018, p. 18) avalia que a palavra (História Pública) veio depois da coisa, “mas ajudou a criar a coisa, visibilizando seus contornos e características e conformando novas experiências”.

Entendo também, que apesar de a História Pública ser uma disciplina acadêmica existente desde a década de 1970 do século passado nos

Estados Unidos (Cauvin, 2019), e ainda um campo “impreciso” no Brasil, sem um rótulo conceitual (Santhiago, 2020), porém debatido há aproximadamente 10-12 anos, esse campo se faz imprescindível diante das ideias históricas cogitadas na sociedade na contemporaneidade, então pouco atreladas ao conhecimento histórico fundamentado. Acredito que são os negacionismos e os revisionismos problemáticos vigentes, promovedores da reflexão sobre História Pública que impulsionam a defender, sim, a democratização do conhecimento histórico com base científica, inclusive pelo livro didático de história.

Aproveitando essa condição do campo de investigação denominado História Pública como propiciador de diferentes tipos de abordagens e uma riqueza de percursos investigativos, bem como a preocupação “antiga” em fazer História Pública no Brasil, optei por duas implicações sobre livro didático de História. Primeiro, pondero o livro didático de História como suporte comunicacional, desde o século XIX no Brasil instaurando modelos de feitiço e de uso que se tornaram inerentes à forma e cultura escolar, além de subsidiar configurações narrativas que nos legaram certa forma de apreender a História do Brasil. Ou seja: justapunha-se a criação de protocolos de leitura¹ e de um código disciplinar².

A partir desse marco, o livro didático de História foi atravessado por mudanças, tanto na *forma* desse material, pois avançou na organização textual/imagética procurando mimetizar as novas mídias provocando e se adaptando a uma cultura letrada mais flexível, e, quanto ao *sentido*,

¹ Protocolos de leitura, segundo Roger Chartier em vários de seus escritos, são formas de textualização e de técnicas, que se configuram em “instruções de uso do texto”, servindo para produzir e/ou normatizar a leitura, dos quais, por serem postos de forma paratextual, fariam com que o leitor não se atentasse facilmente para seu funcionamento.

² Avalio código disciplinar consonante Cuesta Fernández (1997) como conjunto de ideias, valores, conteúdos, pressupostos, retóricas discursivas, legislação e rotinas legitimadoras da função educativa atribuída a cada uma das disciplinas escolares e em dado momento histórico.

bem depois, nos anos 80-90 do século passado, quando passou a adotar de modo mais consistente a renovação historiográfica.

Contudo, me volto ao período de redemocratização brasileira quando foi possível avistar esse embate importante, pois consubstanciou outro tipo de recorrência, com distintos demarcadores contextuais, perspectivas historiográficas e conjunto de práticas escolares, definidores do código disciplinar. Destaco esse período chamado de redemocratização para abordar o fato de que de um lado temos: 1) um “revisionismo” científico em relação à história ensinada e, conseqüentemente, ao livro didático que lhe dá suporte e 2) o “revisionismo” não-científico midiático, mais fácil de se espalhar na História Pública e que a meu ver, persiste no século XXI com a mesma disposição.

Ainda que o salto seja de quase dois séculos, recorrer a essa distância temporal foi necessário na argumentação, pois tomo algumas contendas travadas na História Pública na atualidade como almejanças da reabilitação daquela tradição, daquele modo de narrar a história no livro didático do século XIX, me fazendo lembrar Katia Maria Abud (2011) quando usou o termo “guardiã das tradições” referindo-se à História.

Livro didático de história e possíveis efeitos como materialidade e apropriação

O livro com fins didáticos na disciplina de história apresenta-se, mesmo no século XIX, com suas peculiaridades como suporte (um impresso produzido segundo as estruturas de um livro, com capa, número de páginas, sumário, capítulos etc.), mensagem (conteúdo histórico sustentado por um sentido preferencial, a “facilitação” da História nacional sob perspectiva eurocêntrica) e apropriação (destinado a jovens alunos secundaristas de uma elite, formados para tomar os rumos da incipiente Nação). Mas antes de tratar da tarefa didática do livro, retomamos a questão desse tipo de suporte como integrante da

cultura impressa, sopesando não existir “nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega a seu leitor” (Chartier, 1990, p. 127). O procedimento de seleção dos enunciados históricos não pode ser apartado da própria configuração material, textual e tipográfica dos livros didáticos.

Conforme alguns estudiosos³ retomando de maneira menos determinista a ideia de que “o meio também é a mensagem” do filósofo Marshall McLuhan na década de 60 do século passado, os modelos de interpretação, de racionalidades e de sensibilidades seriam decorrentes da história das condições de possibilidade da própria materialidade da informação-comunicação. O suporte da informação e da comunicação desenharia um modo de experimentar, perceber, sentir e conhecer o mundo impregnando a cultura, “modificando tanto o estatuto cognitivo quanto institucional das condições do saber e as figuras da razão” (Martín-Barbero, 2006, p. 54).

Essa relação entre suporte material e modelos elucidativos seria, se não o pilar, um eixo essencial nas formações culturais com suas “fases” como a *oralidade*, a *escrita linear* ou *clássica* (em especial a escrita impressa), e as escritas *midiática* e a *hipermidiática*, esta última, presente no meio eletrônico computadorizado⁴. Quando se delimita períodos culturais, não se está defendendo os modos de aquisição e de usos dos aparatos comunicacionais como blocos únicos e comuns a todas as regiões e grupos sociais. No processo condutor de uma “fase” à outra, deve ser compreendida a mudança das ênfases e das misturas entre os meios e entre as mensagens que por eles transitam, não por

³ Como Roger Chartier (na História), Pierre Lévy (na Sociologia), Lucia Santaella (na Semiótica) e Jesus Martín-Barbero (na Antropologia), entre outros.

⁴ Lucia Santaella (2007), também a partir do critério da gradativa introdução dos novos meios de produção, armazenamento, transmissão e recepção de signos, fala em seis “divisões” culturais: cultura oral, da escrita, impressa, de massa, midiática e cibercultura.

uma “simples substituição, mas antes por complexificação e deslocamento de centros de gravidade” (Lévy, 2006, p. 10).

Para Olson e Torrance (1995), nas sociedades orais primárias a mente é utilizada predominantemente para conservar, lembrar e assimilar, privilegiando-se os métodos mnemotécnicos de retenção do conhecimento, sendo que a escrita, ao estabelecer um conhecimento “fora” da mente porque alojado no objeto, acaba por “liberá-la” para outras experimentações intelectuais, como especulação, classificação, definição, descrição e categorização, significando não só a reorganização do *sensorium*, mas das categorias de pensamento. Nessa visão, o texto como registro escrito aprofundaria a distinção e a separação entre o significado dado pelo texto e o interpretado pelo leitor, reorganizando o conhecimento, portanto, as lógicas culturais, então próximas do que designamos de modernidade⁵.

Comparado a outros suportes de comunicação, o livro é um material *estável, visível, tangível, reproduzível e transportável*. Existe a estabilidade das letras e do papel, além do espaçamento ordenado e sistemático, engendrando-se uma leitura e um entendimento de formato linear. Este texto “sólido”, modificou a fixação, a circulação e a conservação da escrita, alterando as relações humanas, os modos de exercício do poder e as técnicas intelectuais, energizando a competência de julgar, abstrair, hierarquizar, racionalizar, comparar, analisar e pesquisar (Chartier, 2003). Em resumo, a uniformidade e o contíguo da escrita clássica, a possibilidade de “estocar” materialmente o saber gerando uma consulta exploratória, imersiva e reflexiva, favoreceram o assentamento de um “pensamento tipográfico”, então linear, conceitual, dedutivo e sequencial, que convertido em princípio epistemológico significa um “ponto de vista” estável, pretendido ou definido como

⁵ Byung Chul Han (2022) vai mais além ao considerar a possibilidade de democracia no pensamento raciocinante fincado no Esclarecimento, no Iluminismo, sendo o livro o objeto mais emblemático desse movimento.

universal, objetivo e verdadeiro (Chartier, 2003; Lévy, 2006; Martín-Barbero, 2006; Santaella, 2007).

O fato de o livro didático residir na temporalidade da escrita clássica/impressa, alude a caracterizações de leitura e compreensão correspondentes a essa cultura, acrescidas de outras, que compõe o caráter “didático”. Jean Moreno (2014) definiu mediante seus referenciais: 1) a finalidade básica do livro didático, isto é, o seu *uso escolar*, seu caráter instrumental; 2) a *relação educativa* ao envolver a leitura de professores e alunos e 3) o propósito de *fornecer conteúdos* conforme vão se estabelecendo as disciplinas escolares. A transformação de um livro em “didático” pode ser explicada, por exemplo, pela operação realizada na obra de Abreu e Lima, *Compêndio da História do Brasil* de 1843. Segundo Silva (2008), os editores Irmãos Laemmert publicam a primeira edição em dois volumes, com fotografias e ilustrações de personagens históricos, notas de rodapé e documentos. Porém, nos programas de ensino secundário do Colégio Pedro II, indicou-se a segunda edição, condensado em um volume, prometido na introdução à “mocidade estudiosa”. Essa conversão didática é concomitante à intervenção dos editores na reedição de autores consagrados de outros tipos de livro, quando projetaram algo mais inteligível e com custo menor de produção, vislumbrando não somente a diversificação do público leitor, mas o lucro decorrente desse tipo de livro. Lucia Santaella apreendeu que os livros sofreram mudanças sob a influência dos primeiros jornais, os quais traziam novas estratégias de diagramação e, então, aumentaram os espaços em branco para divisões de tópicos, capítulos, subtítulos, margens, como que “absorvendo algo da estrutura em mosaico do jornal” (Santaella, 2007, p. 288). Com isso, a autora quis explicitar que quando surge um novo meio comunicacional, os outros meios se refuncionalizam; daí que o livro didático passou a combinar palavras e imagens, essas então abundantes depois do advento da fotografia e do cinema e, posteriormente, apoderou-se de elementos da cibercultura.

Um objeto cultural como o livro didático, apesar de apresentar suas particularidades, pode se aproximar de demarcadores de outros suportes (como o digital) e consequentemente, agenciar modelos de leituras diferenciados. Ganhamos, de lá (século XIX) para cá (século XXI), alterações substanciais na materialidade do livro didático, pois, foram incorporadas estratégias semelhantes a outras mídias: cores; vários tamanhos de letras; boxes; trechos historiográficos; títulos e subtítulos; diferentes gêneros textuais e/ou fontes históricas; uma parte específica para o professor (Manual do Professor); indicações de *sítes*, livros, jogos; atividades e nos últimos 10 anos, suplemento digital, seja para o aluno, seja para o docente. Esses são alguns dos itens articuladores do texto para além de sua linearidade, facilitando a *associação*; entretanto, perdura a estrutura do livro impresso, bem como o “pensamento tipográfico”, mesmo sendo agora menos direcionado e estático. O discente provavelmente tem condições, – muito mais pelo livro didático, do que pela oralidade (aula expositiva) ou pela internet (informações intermitentes) –, de uma atenção mais qualitativa, consolidada e interpretativa.

Hoje, embora os editores trabalhem com a formatação do livro didático ansiando cooptar os agentes escolares cuja experiência é atravessada pelo universo digital, a expectativa é desses agentes serem “médios”, com uma identidade única. Pela ótica de Roger Chartier (1996), os editores empregariam determinados procedimentos de textualização, de retórica e de composição técnica no propósito de conduzir o leitor à compreensão julgada como conveniente, normatizando e prescrevendo práticas, condutas, saberes e valores. No caso do livro didático, seu principal protocolo de leitura tem como base, fazer aprender, assimilar, entender, compreender, acreditar.

Mesmo que sua diagramação contemporânea imite a internet com vários estímulos e gêneros textuais, a composição do livro didático reporta a um discurso imperativo e seu uso, geralmente, é voltado à confirmação do escrito pelo professor e pelo discente, por intermédio dos

exercícios de fixação dos conteúdos e talvez pelo reforço da leitura oral em sala de aula, complicando a condução de uma leitura “livre”. Cumpre-se assim, os interesses de um livro didático “pensado como um auxiliar do professor para organizar aulas, representando, também, certo instrumento de controle, garantia de reprodução do conhecimento com a diminuição da subjetividade na relação educativa” (Moreno, 2014, p. 41). Intenta-se enquadrar os leitores nos textos e os textos nos leitores, mas a prática de leitura é mais complexa do que essa relação de dupla direção.

Para docentes e estudantes o livro didático configura-se apenas em possibilidade de atribuição de sentido, que aliás, não é aleatória. A apropriação “está sempre inscrita dentro de coações, restrições e limitações compartilhadas” ao mesmo tempo em que “sempre desloca ou supera estas limitações” (Chartier, 2001, p. 33). Quando posto em circulação, o livro didático como qualquer outro livro, pode se distanciar das regras que presidiram sua produção, podendo adquirir “vida própria” na História Pública (Carvalho; Toledo, 2007). As probabilidades de leituras dependem dos códigos culturais desses leitores, mas, em um movimento recursivo, a leitura como interpretação de um texto também produz, reforça, modela determinada formação cultural.

Uma das limitações de apropriação no século XIX, diz respeito ao fato de que o público-leitor era reduzido aos grupos dominantes economicamente. Exemplificando: inicialmente o Colégio Pedro II não era “público” por completo, pois a mensalidade era gratuita apenas para uma pequena parte dos alunos (Gasparello, 2004). Outras ressalvas devem ser realizadas quando refletimos sobre os tamanhos dos efeitos do livro didático na História Pública antes do século XX. Posso dizer, como Alexandra Lima da Silva (2008), que apenas a partir de 1870 houve expansão do ensino criando uma demanda favorecendo o florescimento do mercado editorial de livro didático. Daí em diante, é plausível pensar a História do Brasil como mais compreensível às pessoas comuns extrapolando o ambiente escolar por intermédio do livro didático.

Em meados do século XIX, no Rio de Janeiro, foi comum a existência de livrarias, sebos, tipografias, oficinas encadernadoras, e litografias, bem como a venda de livros inclusive em estabelecimentos de secos e molhados. Porém, há que se pesar, por exemplo, que em 1870 mais da metade da população do Rio de Janeiro era analfabeta. Em 1872, 20% das crianças livres estavam matriculadas em escolas públicas e privadas no nível elementar, mas apenas 60% desses 20% realmente frequentavam aulas. Excetuando o Colégio Pedro II, outras escolas careciam de livros e compêndios, o que era bastante denunciado em periódicos da época, e só de modo (muito) gradual, a partir do final do século XIX, o livro didático vai deixando de ser objeto raro e caro, usado apenas pela elite e acompanhando a expansão do ensino (com escolas públicas e privadas, escolas normais, escolas primárias e elementares) (Silva, 2008). Bittencourt (1993) também salientou o aumento de circulação do livro didático no início do século XX, quando a tiragem variava entre 2.000 a 4.000 exemplares, e alguns, constantemente reeditados chegavam a 6.000 exemplares, superando a tiragem de mil exemplares de outros tipos de livros, mas ainda não podemos dizer que houve a “popularização” do livro didático⁶.

O livro impresso, inclusive aquele cujo escopo é didático, foi associado pelos editores do século XIX como missão patriótica, “uma contribuição à cultura do brasileiro e não apenas como empreendimento comercial vantajoso e lucrativo” (Carvalho; Toledo, 2007, p. 96), o

⁶ Essa popularização somente ocorreu após um longo processo em que foi se estabelecendo políticas de Estado mais focadas. A avaliação de obras didáticas é a mais antiga política de Estado em funcionamento desde 1937. Ao longo desses quase 80 anos, o programa foi aperfeiçoado, adquirindo diferentes nomes e formas de execução. Em 1985 teremos o PNLD, trazendo diversas mudanças e se configurando como avaliação e distribuição. Altera-se a nomenclatura Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) segundo o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, com o propósito de avaliar 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 em: 29 out. 2022.

que faz mensurar o quanto o suporte (o livro em si) como a mensagem (o teor) se coadunavam como política cultural para a construção e modernização da Nação.

Livro didático de história e a disputa pelas mensagens

Manuais e livros didáticos são sublinhados por Maria Auxiliadora Schmidt (2011) ao empregar os referenciais de Cuesta Fernández (1997) como fontes ou textos visíveis da historicidade dos códigos disciplinares. Também integram a concepção de código disciplinar: “especulações e retóricas discursivas sobre o valor educativo, os conteúdos educativos e os arquétipos da prática docente, que se sucedem no tempo e que, dentro de uma cultura vigente, são considerados valiosos e legítimos” (SCHMIDT, 2011, p. 22). Assumo também a ideia de que o código disciplinar abrange pleitos em torno de superações, ressignificações e manutenções, tendo como centro a fundação da disciplina escolar de História no século XIX, incluindo os livros didáticos que lhe dão respaldo. Com o desenvolvimento da classe burguesa a partir do século XVIII no caso da Europa, se estende a escolaridade para essa classe e se expandem as escolas organizadas que se consolidarão no século XIX (ABUD, 2011). No Brasil não é diferente, mas acontece um pouco depois com os intelectuais do IHGB como professores no Colégio Pedro II fundado no período regencial (1837) no Rio de Janeiro para desenvolver a instrução secundária. Esse colégio servia de modelo para as províncias estabelecerem seu próprio sistema de ensino e foi o terceiro mais antigo, depois do Ginásio Pernambucano (fundado em 1825 em Recife) e do Atheneu Norte-Riograndense (fundado em Natal em 1834). Essas instituições priorizavam a formação de um perfil humano coerente com o projeto imperial, sobretudo com a vinda da família real ao Brasil em 1808, pois se pretendia preencher os quadros básicos do sistema burocrático, bem como veicular concepções que subsidiariam as lideranças do país. É nesse contexto que se originam obras nomeadamente didáticas

ligadas ao IHGB e ao Colégio Pedro II, antes mesmo da inquietação sobre como a historiografia deveria narrar o Brasil. Em relação às primeiras letras, um projeto educativo em voga desde a Lei de 15 de outubro de 1827 prescrevia a introdução da leitura da Constituição do Império e a História do Brasil, além do letramento, rudimentos de matemática e educação moral e religiosa (Toledo, 2016).

Nos anos 40 do século retrasado o IHGB lançou um concurso para premiar a monografia com as indicações sobre a melhor forma de se escrever a História do Brasil, vencido pelo botânico alemão Carl Friedrich Philipp von Martius. O eixo norteador da monografia é a formulação de uma história comum aos brasileiros, cujo passado seria algo com que se orgulhar, pois formulado harmoniosamente pelo povo que mesclaria o que haveria de melhor das três raças diferentes. Francisco Adolfo de Varnhagen levou adiante essa mensagem nuclear produzindo a primeira grande obra de síntese intitulada “*História Geral do Brasil*”, publicada em dois volumes entre 1854 e 1857. Martius e Varnhagen representam a historiografia possível para aquele contexto, comprometendo-se junto ao IHGB com a elaboração da História de Brasil de maneira sistematizada/científica, ao mesmo tempo projetando uma identidade agrupando atributos que a serem lidos como especificamente brasileira (Guimarães, 1988; Odalia, 1997). Embora Varnhagen fosse mais propenso a desprezar a “contribuição” entre as raças, tanto ele como Martius colocavam o colonizador como raça principal e superior, por serem responsáveis por sedimentarem os comportamentos e os valores civilizados dos europeus.

Essas obras corroboram a mensagem dos livros didáticos já existentes e forneceram os contornos para livros didáticos subsequentes, amoldadas ao paradigma historiográfico europeu adaptado às nossas condições de possibilidades. Após a independência, o Brasil abraçava o imperativo de entrar na lista dos países civilizados, mediante uma identidade reconhecível por eles e adotando um ponto de vista geral integrador à grande história universal. No entanto, arquitetar

o sentimento de Nação exigia enfrentar o obstáculo intransponível da existência da escravidão. Os intelectuais – incluindo autores de livros didáticos – optaram por expungir os traços tidos como naturalmente espúrios dos indígenas e dos negros ou da miscigenação, denunciadores de um passado (e um presente) insuficientemente heroico e bastante conflitado e pensaram formas de encorajar a cultura engendradora do “novo” homem brasileiro (Odalia, 1997). Lembrando que no período em questão, eclodiram diversos movimentos que negavam a ideia de unidade nacional colocando em risco a conservação do poder estabelecido: Revolução Pernambucana (1827), Confederação do Equador (1824), Revolução Praieira (entre 1848 a 1850), entre outros. Arlette Medeiros Gasparello (2004) relevou duas obras didáticas conexas ao IHGB: *Resumo da História do Brasil*, do lisboeta Niemeyer Bellegarde em 1831, e o antes mencionado *Compêndio da História do Brasil*, do pernambucano José Inácio Abreu e Lima em 1843. Ambas remetem a um mesmo direcionamento: formar e legitimar a ideia de Nação para fortalecer o Estado, pressupondo um passado comum, enaltecendo o “caráter”, o “valor” do Brasil e dos brasileiros, plenos de potencial para edificar a civilização aos moldes europeus. Bellegarde traduziu e expandiu a obra do francês Jean-Ferdinand Denis e Abreu e Lima fez o mesmo com a obra do também francês Beauchamp, e talvez, por isso mesmo, tenham inaugurado com essas obras didáticas uma gramática eurocêntrica, tanto em relação aos conteúdos como na forma de apresentá-los didaticamente⁷.

Enquanto o *Resumo* de Bellegarde obteve aceitação imediata, o *Compêndio* de Abreu e Lima suscitou críticas iniciais, inclusive do IHGB do qual era vinculado. Varnhagen, por exemplo, escreverá a História do

⁷ Renilson Rosa Ribeiro (2014) evidenciou a História Geral dos livros didáticos se guiando pelos livros europeus, em especial, franceses, que apresentavam uma concepção europeia e cristã da história. Outros autores preferidos seriam Victor Duruy, e depois no século XIX em meio às reformas educacionais republicanas, outro francês, Charles Seignobos. Nestes dois livros, entendia-se o imperialismo europeu como missão de levar a civilização aos territórios africanos e asiáticos conquistados.

Brasil mais de uma década depois denunciando a obra didática de Abreu e Lima como amadora, “plágio do plágio” (Beauchamp teria plagiado Southey), sem fundamentação das informações e personagens históricos retratados de forma inventiva. Abreu e Lima não escondeu seu objetivo de realizar uma compilação de diversos autores para facilitar o ensino da História do Brasil aos jovens, não muito distante de outras obras da época, mas a compilação era desacreditada em prol de escritas originais, autorais, baseadas na pesquisa, na neutralidade e na cientificidade. Thamara de Oliveira Rodrigues (2021) enxerga nesse embate outra questão: “A partir de Varnhagen, encontra-se um viés mais ‘harmônico’ e ‘conciliador’ no que diz respeito ao passado colonial”, enquanto em Abreu e Lima “há mais tensões e críticas que impedem uma projeção positiva do futuro do Brasil a partir do legado lusitano” (Rodrigues, 2021, p. 12).

Mas o que importa aqui é realçar a condição do livro didático de História como portador de narrativas que se colocam em disputa logo em sua “origem”, sobre se deveriam ser mais científicos ou mais populares. São contendas restritas ao grupo de intelectuais da época, mesmo sendo a crítica de Varnhagen ao livro didático de Abreu e Lima inserida em mídias da época, primeiro na revista do IHGB e depois em um jornal. Conquanto houvesse disputa de narrativas aqui ou ali, cumpre-se nos livros didáticos quase o mesmo roteiro⁸: descobrimento, civilização, os governos das capitanias, luta contra os holandeses e a independência (Toledo, 2016). Para Marilena Chauí (2001, p. 8), a representação do “mito fundador” é forte o bastante “para receber alterações que não tocam em seu fundo”, baseado na valorização da natureza idílica do

⁸ Joaquim Manuel de Macedo transformou suas aulas no livro didático “*Lições de história do Brasil*”, publicado em 1861 e reeditado até 1925, onde se dispunha uma história política cujo sujeito seria a elite administrativa e militar, adotando uma abordagem cronológica que incentivava a memorização dos fatos históricos. Macedo julgava a necessidade da não-ruptura entre Portugal e Brasil no momento da independência brasileira e elogiava o projeto colonial português. É interessante averiguar outra tradição implantada por essa obra: cada lição terminava com um quadro sinótico e as “perguntas”, ou seja, os exercícios de fixação (Gasparello, 2004; Ribeiro, 2014).

Brasil; na ideia de um povo pacífico e ordeiro, o que se distenderá na crença da existência de uma “democracia racial”, um país acolhedor apesar de seus contrastes culturais devido à diversidade de regiões.

Kátia Abud (2011) abordou a formação da Nação como objetivo fundamental para a escrita e para o ensino de história, quando vai se implementando um código curricular da História baseado na cronologia linear, na periodização quadripartite e nos grandes feitos de determinados personagens. Como o ensino de história se origina das “humanidades” alicerçadas no conhecimento da Antiguidade Clássica, em termos de métodos de ensino-aprendizagem ressaltava-se a capacidade de oratória (aula expositiva), ordenação da memória e formação moral dos sujeitos.

Selava-se uma tradição, uma continuidade quanto ao teor da História do Brasil no livro didático. O período ditatorial é exemplo de como essa tradição pode ser ainda mais intensificada e por conseguinte, provocar críticas contundentes. Thais Nivia de Lima e Fonseca (2013) julgou o livro didático no período da Ditadura Militar, como pautado em textos mais leves, léxico coloquial e vários tipos de ilustrações e quanto ao seu conteúdo histórico, considerou desajustado à renovação das vertentes historiográficas da década de 1970. Por intermédio da Lei nº. 5692 de 1971 e sob pretexto de auxiliar a integração do aluno na sociedade moderna foi criada a disciplina de Estudos Sociais, organizada e adotada no 1º grau, substituindo História e Geografia. Justificada no discurso político-educacional (também) pelo intuito de mobilizar sentimentos de amor e respeito à pátria, da qual compensaria a lealdade e os sacrifícios, de modo que se criasse uma autoimagem de comunidade integrada capaz de impulsionar o progresso econômico da sociedade, pouco se desconstrói o código disciplinar fundador.

Antes mesmo do que chamamos de redemocratização, as políticas educacionais dos governos militares foram alvo de uma miríade de críticas apregoando uma revisão conceitual e metodológica do saber escolar nos vários campos do conhecimento e em todos os níveis de

escolaridade. Esse contexto comportou amplo questionamento acadêmico ao livro didático de história transformando-o em “objeto de suspeição” quanto às suas supostas distorções de caráter “reacionário” (Munakata, 1998) e quase ao mesmo tempo, “objeto de suspeição” na História Pública por meio da grande mídia por serem supostamente “esquerdistas”. Esses diferentes espaços de discussão – acadêmico e midiático – relativos ao livro didático, trazem uma caracterização distinta entre um e outro.

Vários escritos acadêmicos problematizavam o livro didático, entre os quais: o livro *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos* (1981), de Maria de Lourdes Chagas Deiró Nosella; os capítulos *O livro didático e a popularização do saber histórico*, de Katia Abud (1994), e *Escola e livro didático de História*, de Carlos Alberto Vesentini do livro *Repensando a história*, organizado por Marcos Silva (1984); os livros *O Livro Didático em Estudos Sociais* (1986), de Eloísa de Mattos Höfling e *A ideologia no livro didático* (1987), de Ana Lúcia G. de Faria; o caderno CEDES com o tema *O cotidiano do livro didático* (1987).

Ana Lúcia Faria (1987, p. 77) entendia que o livro didático “sintetiza a ideologia burguesa, amortiza o conflito realidade x discurso, dizendo que o verdadeiro é o segundo”. Na *Revista Brasileira de História*, no dossiê *História em quadro-negro*, Arthur Soffiati ressaltava as inovações no ensino de história, marcando o referencial teórico mais comum na época: “Passou-se a trabalhar com as categorias de modo de produção, estrutura, conjuntura e acontecimento”, ao mesmo tempo em que se procurava “penetrar, ainda que timidamente, nos terrenos baldios do cotidiano, do imaginário, das atitudes mentais, das sensibilidades” (p. 44, set.89/fev.90). Em 1988, publicou-se *O ensino de história e a criação do fato*, coletânea organizada por Pinski, questionando se as reformas educacionais da época teriam realmente superado o ensino tradicional de história e se o marxismo seria a solução para superar o tradicional. Entre eles: Jaime Pinsky aventava a substituição do positivismo pelo

marxismo de ênfase economicista, terminando por deixar o homem, “razão última do estudo histórico engajado”, esquecido diante do “processo histórico” e/ou das “razões econômicas” (Pinsky, [1988] 1992, p. 19); Paulo Miceli destacava que o ensino de história militante, separava opressores de um lado e oprimidos de outro emitindo também juízos de valor e apresentando uma História-Verdade. Elza Nadai e Circe Bittencourt debatiam a possibilidade de se construir outros referenciais para a compreensão do tempo no ensino de história, recorrendo aos textos de autores da História Nova.

Nicholas Davies acreditava ser a história científica, nem promovedora da “heroicização do povo”, nem das classes dominantes, sob pena de se tornar mitificadora. Elza Nadai em texto solo trabalhava sobre como a história constituiu-se como disciplina escolar autônoma na composição das nações modernas, e ainda, de que forma esta disciplina ainda estaria impregnada de suas noções fundadoras. Nadai já apontava a busca de identificação com a civilização europeia e o destaque dado aos eventos políticos, à ação de indivíduos extraordinários (em geral, homens, brancos e cristãos), à contribuição, sem conflitos, de brancos, negros e indígenas na formação e progresso da Nação.

Passando à História Pública-Midiática, Márcia Elisa Teté Ramos (2015) grifou o modo de como a revista de consumo *Nova Escola* de bastante circulação decodificava essa discussão acadêmica. Em tom de denúncia o periódico enfatizava a despreparação dos profissionais para as *renovações* no ensino de história, pois se recusavam a abandonar o livro didático *tradicional*, enquanto que os livros didáticos de história *inovadores* (publicados, segundo se dizia, graças à abertura política) seriam desconsiderados. Para essa revista o professor tinha dificuldades de ministrar um *ensino crítico*, ou melhor, de *modernizar-se*, devido à sua formação ocorrida no período da Ditadura Militar, no qual a disciplina de Estudos Sociais tinha função “propagandística e cívica” (NE, 1991, n. 53, p. 15). Desde a primeira publicação do periódico em 1986, até o início da década de 90, um conteúdo histórico científico (NE, 1989, n. 33, p. 40)

seria exigido em substituição das “mentiras”, “ideologias” e “falseamentos” localizados no ensino de história e em particular no livro didático de história. Era imprescindível “desmistificar” determinados temas, “conscientizar” professores e alunos, mostrar a realidade ou verdade “escamoteada” ou “ocultada”.

Em linhas gerais, *Nova Escola* reclamava que os livros didáticos de história: eram ideológicos, portanto, não científicos; excluía os “vencidos” como o indígena, o negro e a mulher: Os livros didáticos de história eram vistos como evolucionistas, visto que mostravam o índio como atrasado e preguiçoso (NE, 1986, n. 02, p. 31-33); não provocavam dúvidas e falseavam a realidade (NE, 1986, n. 04, p. 44-47); ratificavam o preconceito por “escamotear” a questão racial e “distorcer a realidade” (NE, 1986, n. 08, p. 12); estavam distantes das camadas populares (NE, 1988, n. 19, p.24); não falavam dos heróis negros, esquecendo-se que estes também são consumidores de livro didático (NE, 1988, n. 20, p. 21); mostravam um Brasil idealizado (NE, 1988, n. 21, p. 44); apresentavam a família sob a ótica burguesa (NE, 1988, n. 24, p. 48); estavam repletos de “falhas”, “ideologias e preconceitos” que “objetivam a manutenção da hegemonia da classe dominante” (NE, 1988, n. 26, p. 57).

Nessa perspectiva, os livros didáticos e o currículo da Ditadura Militar comungariam conteúdos históricos desatualizados e “apresentam apenas fatos oficiais, distorcidos, e uma visão triunfalista, recheada de grandes feitos, vultos e datas, permeada de lições de moral e civismo” (NE, 1989, n. 31, p. 14). Também haveria, segundo a matéria “Um jeito de contar a história diferente do ensino tradicional”, a possibilidade de fazer outro livro didático, o qual traduziria as *inovações* no ensino de história, “não necessariamente um objeto de estudo desinteressante, cheio de datas, nomes e cultos a heróis e monumentos para serem decorados pelos alunos”, mas “diferente, induzindo o aluno a se sentir sujeito da história, estimulando o espírito crítico e a maior compreensão das transformações sociais” (NE, 1988, n. 23, p. 36). Os livros didáticos

ainda: ignoravam os portadores de necessidades especiais, apresentavam a categoria “trabalho” de forma abstrata, idealista e genérica e, por isso, silenciavam sobre o processo histórico e as lutas dos trabalhadores (NE, 1990, n. 40, p. 42-43).

Não que *Nova Escola* também não agregasse ocasionalmente o rol da crítica midiática em relação ao suposto “esquerdismo” dos livros didáticos de história produzidos no período, visualizando-os como “pesados e de difícil compreensão”, doutrinários e/ou com forte influência marxista (NE, 1988, n. 23, p. 37)⁹. Contudo, nem bem se esgotavam as transformações exigidas pela crítica especializada e pela *Nova Escola* como um dos dispositivos da discussão midiática, outras mídias rebatiam o suposto “esquerdismo” dos livros didáticos.

Cláudia Ricci (1998) destacava a repercussão negativa das reformas curriculares na passagem da década de 80 para 90 em aproximadamente 50 artigos e editoriais de jornais da grande imprensa, principalmente pelos jornais *Folha de São Paulo*, *O Estado de S. Paulo* e *Jornal da Tarde*. Especialmente as versões curriculares de São Paulo, que serviram como auxílio para a reforma curricular de outros Estados, foram compreendidas como sendo “da esquerda radical”: o jornal *O Estado de S. Paulo* em maio de 1987 noticiou “Ainda a marxização do ensino” e em julho do mesmo ano a *Folha de São Paulo* atacou a proposta com o editorial “A ignorância no poder”, anunciando que o ensino de história havia sido reduzido a uma questão de “dominação e resistência”, algo que também termina inaugurando um modo de entender o livro didático no decurso do tempo.

O debate público interposto pela mídia permaneceu polemizando o ensino de história, maiormente aquele trazido pelo livro didático como doutrinário “de esquerda”. Isso, com raras exceções, como a réplica da revista *Carta Capital* de outubro de 2007 com o artigo *A história como ela*

⁹ A revista *Nova Escola* abandonava pouco a pouco as críticas fundamentadas nos debates acadêmicos, particularmente quando assume as políticas de Fernando Henrique Cardoso em meados da década de 1990 (Ramos, 2015).

é de Ana Paula Sousa, quanto à discussão travada por Ali Kamel que em 18 de setembro do mesmo ano no jornal *O Globo* responsabilizava os livros didáticos pela ideologização. Exemplificando com a coleção *Nova História Crítica* de Mario Schmidt, Ali Kamel, apontava a pregação socialista deliberada, insinuando uma relação entre a obra e a ação do governo federal, à época liderado pelo Partido dos Trabalhadores¹⁰. Acusação esta continuada pelo referido jornal, no editorial intitulado *Lavagem Cerebral* de 19 de setembro de 2007¹¹.

A revista *Época*, em sua edição de 22 de outubro de 2007, na matéria *O que estão ensinando às nossas crianças?*, escrita por Alexandre Mansur, Luciana Vicária e Renata Leal, também carregou a mesma noção. Uma foto apresenta mãe e filho segurando o livro didático de história temática denominado *Terra e propriedade*, de Andrea Ellato, Roberto Catelli e Conceição Cabrini, imputando-lhe o equívoco de uma história conduzida pelos poderosos. Citando Bráulio Porto de Matos, da UnB, a matéria censurava a lógica que dizia ser simplista, de professores e livros didáticos de perceberem a meritocracia como conceito pejorativo porque burguês. Ou então, recorrendo a Bolívar Lamounier, cientista político, afirmava serem os livros didáticos ideológicos, mentirosos e ultrapassados.

Em revistas ou em jornais, empregava-se (e ainda se emprega) a narrativa de docentes universitários como estratégia legitimação de um discurso para alcançar a sociedade de maneira massiva. Na revista *Veja*, de Mônica Vieberg e Camila Pereira, intitulada *Você sabe o que estão*

¹⁰ A Sociedade Brasileira do Ensino de História dispõe em sua página, parte desse debate. Disponível em <http://www.sobenh.org.br/page11.aspx> Acesso em: 05 de outubro de 2022.

¹¹ Setembro e outubro de 2007 foram emblemáticos nos ataques ao livro didático. A revista *Veja*, por exemplo, publicou artigos de Reinaldo Azevedo sobre o “esquerdismo” e/ou “petismo” do livro didático e os próprios títulos dessas reportagens demonstraram sua posição: “Esquerdopatia nas escolas, a nota do MEC, a educação no pântano”; “Nossas crianças estão entregues à sanha esquerdopata”; “Uma nova geração de energúmenos”; “Mistificação 1: o petismo chega ao livro didático. Agora sem disfarce”, entre outros.

ensinando a ele?, edição 2074 de agosto de 2008, se usou os nomes de Maílson da Nóbrega e Sérgio Vale (economistas), Roberto Romano (filósofo), Marco Antonio Villa e Octaciano Nogueira (historiadores) como comentaristas de três livros didáticos de Português, 18 livros didáticos de História e 15 livros didáticos de Geografia. A análise da revista *Veja* na figura das autoras (jornalistas) e dos acadêmicos convidados para comentar, direcionava-se para os livros didáticos que discutiam a crise mundial devido às políticas neoliberais, a situação precária da classe trabalhadora ou os movimentos sociais como o ludismo na Revolução Industrial. Os “convidados especialistas” conjecturavam a exaltação de Canudos nos livros didáticos, e com base no relato de Euclides da Cunha em *Os Sertões*, apontavam Antonio Conselheiro como um “psicopata” capaz de atrair com sua pregação mística um exército de gente suspeita e que não gostava de trabalhar (VEJA, especialistas, 2008).

Nesse mesmo exemplar com o subtítulo *Prontos para o Século XIX*, as jornalistas destacavam: “Muitos professores e seus compêndios enxergam o mundo de hoje como ele era no tempo dos tílburis”, pois ainda incutiria “ideologias anacrônicas e preconceitos esquerdistas nos alunos” (Vieberg; Pereira, 2008, p. 76). A reportagem descreveu as aulas de História de profissionais que estariam preparando seus estudantes para viverem no século XIX e não no XXI, “quando o marxismo surgiu como ideologia modernizante, capaz não de explicar, mas de mudar o mundo para melhor, acelerando a marcha da história para uma sociedade sem classes” (Vieberg; Pereira, 2008, p. 77). Mas o que querem essas mídias no lugar do “marxismo” do século XIX? O tradicional do século XIX.

Outras categorias de materiais midiáticos utilizavam (e ainda utilizam) as mesmas estratégias – efeitos de legitimidade, proximidade, atualidade, polêmica e denúncia (Charaudeau, 2006) – para criticar docentes e livros didáticos, especialmente da disciplina de História. No *Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil*, Leandro Narloch (2011) anunciava a “vitimologia” presente no livro didático de história, em

relação à Guerra do Paraguai, ao Zumbi, aos indígenas e escravizados/negros, etc. Ao mesmo tempo, o jornalista retomava personagens os (re)heroicizando, como a Princesa Isabel, os bandeirantes e em certa medida, os militares da Ditadura brasileira. Para esse “*Guia*”, grande parte dos livros didáticos “continua implantando os velhos chips de repetição da década de 1980”, ou seja, o autor se reporta ao momento de intensa discussão acadêmica em propor outra história que não a do século XIX.

O ensino de história balizado em pesquisas, como resumi, interrogava a ideia de identidade nacional pautada no branco como responsável pelo processo civilizatório e as outras etnias/raças como inferiores e no máximo colaborativas. Porém, representando noções e crenças que perpassam a História Pública-Midiática, para Narloch a identidade nacional configura-se em honrar quem verdadeiramente fez e civilizou o Brasil apesar da mistura das raças: o colonizador europeu. Assim, considerou os indígenas e os negros como atrasados: “Não desenvolveram tecnologias de transporte. Não conheciam a roda. A roda”. (Narloch, 2011, p. 48); quem matou mais indígenas foram os próprios indígenas (Narloch, 2011, p. 34), sendo estes, e não o colonizador, os que devastavam as matas (Narloch, 2011, p. 54); os indígenas participavam das bandeiras e gostavam dos portugueses e de suas novidades (Narloch, 2011, p. 33). A música popular negra em outros lugares que não o Brasil, se modernizou a adotar instrumentos eletrônicos (Narloch, 2011, p. 165); seria mito que os negros inventaram a feijoada nas senzalas juntando feijão e carnes desprezadas na casa-grande, sendo europeia a origem desse prato (Narloch, 2011, p. 106) e o futebol seria outra invenção para valorizar o negro, mas procede também da Europa (Narloch, 2011, p. 79).

Termino com a mesma pauta desqualificadora do ensino de História, do professor e do livro didático de História, agora em *Brasil Paralelo*¹².

¹² Empresa brasileira fundada em 2016, em Porto Alegre, que produz vídeos sobre

Em uma transposição de suporte, do videodocumentário para o livro intitulado *Brasil: a última cruzada*, utilizando o filósofo e astrólogo Olavo de Carvalho como referencial, o esforço é o de defender que é inegável “as raízes da nossa identidade” (2022, p. 19) pautadas na “civilização ocidental” (2022, p. 23). Com prefácio de Luis Philippe de Orleans e Bragança, apoia-se a perspectiva de que não devemos menosprezar os verdadeiros heróis nacionais, como Dom João VI, Dom Pedro, Dona Leopoldina, Princesa Isabel e José Bonifácio. Melhor distanciar-se da valorização do índio e dos bichos – diz *Brasil Paralelo* –, repensando que “a apologia do território separada da apologia daqueles que o conquistaram, não faz o menor sentido” (*Brasil Paralelo*, 2022, p. 24).

Considerações finais

Como “meio” o livro didático trouxe uma tipologia de materialidade de longa duração, mesmo que, de um lado, os aspectos técnicos e gráficos, bem como a linguagem, tenham sido atualizados, fazendo com que, provavelmente, obtivesse maior capacidade de incidir na História Pública. Essa relativa continuidade implica na conformação da leitura tipográfica prevalecendo a disposição à certeza, à confiança em relação ao livro didático como meio de comunicação escolar.

Na cultura midiática, notoriamente na sua fase digital, dissemina-se toda ordem de informações, crenças, noções, saberes históricos amplamente consumidos e replicados e o acesso de todos os grupos sociais ao livro didático é uma questão por pouco que não resolvida, pois sua distribuição nas escolas públicas é uma política de Estado. Enquanto seja bem aceita a materialidade do livro didático, bem como suas renovações historiográficas e pedagógicas erguidas na pesquisa e avaliação fundamentadas, (muitas) vozes da História Pública, de

política e história baseando-se e utilizando um viés de extrema-direita e neoliberal.

maneira especial na esfera midiática, requerem a História do Brasil tradicional.

Na articulação entre IHGB e Colégio Pedro II se implementava livros didáticos com narrativas históricas sobre o Brasil que se reverberam em termos de mensagens aos livros didáticos subsequentes com poucas alterações. Pelo menos até o período de redemocratização quando a crítica especializada reivindica outra concepção sobre História do Brasil e de identidade nacional, abalizadas na problematização do passado, na relação com o presente e na inserção na história de sujeitos históricos antes depreciados: mulher, indígena, negros e trabalhadores. Mesmo na crítica especializada, se introduz um embate entre vertentes historiográficas, mas todas na contramão do que se convencionou designar “tradicional” e/ou baseado na História do Brasil do século XIX.

No pós-Ditadura, excetuando relativamente a revista *Nova Escola*, ocorreu uma abundância de denúncias por parte da mídia, muitas vezes sensacionalistas, sobre o suposto esquerdismo no ensino de história. Essa cisão é caracterizada ainda hoje por duas tradições: de um lado, um exame crítico sobre o livro didático que pouco aparece na História Pública e de outro, uma crítica conservadora que almeja a História do Brasil do século XIX, com seus heróis, glórias e preconceitos, substituindo o que proclamam como “esquerdismo”.

Com o “novo” Ensino Médio e desde edital de convocação nº 03/2019 para inscrições de obras didáticas no PNLD 2021, não se edita livros didáticos de história, pela simples razão da desdisciplinarização da História, pois diluída na área de Ciências Humanas muito semelhante às justificativas da implantação dos Estudos Sociais na era ditatorial. Vemos esvanecer o conhecimento histórico embasado cuja tendência era firmar-se pelo impresso, pelo livro didático. Resta indagar qual História terá mais chance se cooptar os sujeitos em um futuro não muito distante. A resposta dependerá de nossa ação coletiva em favor da História como ciência em vários espaços públicos para além da academia, refletindo sobre o livro didático como um dos suportes didáticos que podem

contribuir para a resistência aos revisionismos não-científicos circulantes na sociedade, finalmente se liberando daquela História do século XIX. Entra, assim, em questão uma camada mais profunda referente ao livro didático: qual perfil, qual identidade estamos formando e qual almejamos formar, se tivermos como parâmetro uma sociedade mais humanizada, democrática, igualitária e justa?

Referências

- ABUD, Katia Maria. Currículos de história: a criação da tradição e o código disciplinar. IN: FONSECA, Selva Guimarães; GATTI JUNIOR, Décio (Org.). *Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia: Edufu, 2011.
- ABUD, Katia Maria. O livro didático e a popularização do saber escolar. In SILVA, Marcos (Org.) *Repensando a história*. 5 ed., Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1994, p. 81-94.
- ALBIERI, Sara. História pública e consciência histórica. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. (Org.). *Introdução à história pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011, p. 19-28.
- ARAUJO, Valdei. Narrativas populares no Museu Universal: a experiência do tempo para além da história disciplinar. In: AVILA, Artur; NIZOLAZZI, Fernando; TURIN, Rodrigo (org.). *A história (in)disciplinada: teoria, ensino e difusão do conhecimento histórico*. Vitória: Milfontes, 2019. p. 171-210.
- BITTENCOURT, Circe. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. Tese (Doutorado em História Social), Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.
- BRASIL PARALELO. *Brasil: a última cruzada*. O livro. São Paulo: LVM Editora, 2022.
- CADERNOS CEDES. *O cotidiano no livro didático* O. n. 18, v. 18, 1987.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de; TOLEDO, Maria Rita de Almeida. Os sentidos da forma: análise material das coleções de Lourenço Filho e Fernando Azevedo. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de (Org.). *Cinco estudos em história e historiografia da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 89-110.

CAUVIN, Thomas. A ascensão da História Pública: uma perspectiva internacional. *Revista NUPEM*, Campo Mourão, v. 11, n. 23, p. 8-28, mai/ago. 2019.

CHARAUDEAU, P. *Discurso das mídias*. Trad. Ângela M. S. Correa. São Paulo: Contexto, 2006.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Difel, 1990.

CHARTIER, Roger. *Cultura escrita, literatura e história*. Conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Trad. Ernani Rosa. Porto alegre: Artmed, 2001.

CHARTIER, Roger. *Formas e sentido. Cultura escrita: entre distinção e apropriação*. Trad. Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 2003.

CHARTIER, Roger. (Org.) *Práticas de leituras*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHAUÍ, Marilena. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. 4ª ed., São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2001.

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. *Sociogenesis de una disciplina escolar: la História*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1997.

FARIA, Ana Lúcia G. *Ideologia no livro didático*. 6 ed., São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *História & Ensino de História*. São Paulo: Autêntica, 2013.

GASPARELLO, Arlete Medeiros. *Construtores de identidades: a pedagogia da Nação na escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu, 2004.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. Nação e civilização nos trópicos: o IHGB e o projeto de uma História Nacional. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 5-27, 1988.

HÖFLING, Eloisa Matos. *O Livro Didático em Estudos Sociais*. Campinas: Unicamp, 1986.

KAMEL, Ali. *O que ensinam às nossas crianças*. O Globo, Rio de Janeiro, 18 set. 2007.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*. O futuro do pensamento da era informática. Trad. Carlos Irineu da Costa. 14 ed., Rio de Janeiro: Ed. 34, 2006.

MANSUR, Alexandre; VICÁRIA, Luciana; Renata Leal. O que estão ensinando às nossas crianças. *Revista Época*, São Paulo, edição 492, out. 2007.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. In MORAES, Dênis (Org.). *Sociedade Midiatizada*. Trad. Carlos Frederico Moura da Silva, Maria Inês Coimbra e Lucio Pimentel. Rio de Janeiro: Mauad X, 2006.

MORENO, Jean. *Quem somos nós*. Apropriações e representações sobre a(s) identidade(s) brasileira(as) em livros didáticos de história (1971-2011). Jundiaí: Paco editorial, 2014.

MUNAKATA, Kazumi. História que os livros didáticos contam depois que acabou a ditadura no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998, p. 271- 296.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set./ago. 1993.

NARLOCH, Leandro. *Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil*. 2 ed., São Paulo: Leya, 2011.

NOSELLA, M. de L. C. D. *As belas mentiras*: a ideologia subjacente aos textos didáticos. 8 ed., São Paulo: Moraes, 1981.

- NOVA ESCOLA 1986, n. 2; n. 4; n. 8;
- NOVA ESCOLA, 1988, n. 19; n. 20; n. 21; n. 23; n. 24; n. 26.
- NOVA ESCOLA, 1989, n. 31
- NOVA ESCOLA, 1990, n. 40
- OLSON, David R; TORRANCE, Nancy. *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1995.
- PINSKI, Jaime (Org.) *O ensino de história e a criação do fato*. 5 ed., São Paulo: Contexto, 1992.
- RAMOS, Márcia Elisa Teté. *O ensino de história na revista Nova Escola (1986-2002): cultura midiática, currículo e ação docente*. Curitiba: CRV, 2015.
- RIBEIRO, Renilson Rosa. A invenção de um Brasil didático: capítulos de história colonial. In: *Humanidades em Contexto: saberes e interpretações*. Anais do Humanidades em contexto: saberes e interpretações. Cuiabá/MT: ICHS/UFMT, v. 1, p. 01-12, 2014.
- RICCI, Cláudia S. Quando os discursos não se encontram: imaginário do professor de história e a reforma curricular dos anos 80 em São Paulo. *Revista Brasileira de História*. Dossiê: Ensino de História: novos problemas; Do Império Português ao Império do Brasil. v. 18, n. 36, p. 61-88, 1998.
- RODRIGUES, Thamara de Oliveira. Os bastidores do cânone historiográfico: Abreu e Lima e as disputas pela escrita do Brasil. *Almanack*, Guarulhos, n. 29, p. 1-40, 2021.
- SANTAELLA, Lucia. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.
- SANTHIAGO, Ricardo. A História Pública que queremos. Entrevista com Ricardo Santhiago por Letícia Oliver Fernandes, Matheus de Paula Silva e Pedro José de Carvalho Neto. *Epígrafe*, São Paulo, v. 8, n. 8, p. 283-331, 2020.
- SANTHIAGO, Ricardo. Duas palavras, muitos significados: alguns comentários sobre história pública no Brasil. In: MAUAD, Ana Maria;

ALMEIDA, Juniele Rabêlo; SANTHIAGO, Ricardo (Org.). *História Pública no Brasil: Sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p. 23-35.

SCHMIDT, Benito Bisso. Qual a relação entre história pública e a profissionalização do historiador? In: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade (Org.). *Que história pública queremos?* São Paulo: Letra e Voz, 2018, p. 17-22.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Manuais de didática da história destinados à formação de professores e a constituição do código disciplinar da história no Brasil: 1935-1952. *História*, v. 30, n. 2, p. 126-143, ago/dez. 2011.

SILVA, Alexandra Lima da. *Ensino e mercado editorial de livros didáticos de História do Brasil: Rio de Janeiro (1870-1924)*. 2008. 156 f.

Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal Fluminense, Instituto de História, Niterói, 2008.

SOUSA, Ana Paula. A História como Ela É. *Carta Capital*, São Paulo, p. 24-31, 03 out. 2007.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. Problematizar o tradicional para encontrar o novo: o ensino de História no quadro das tendências historiográficas. *Cadernos de História da Educação*, v. 15, n. 1, p. 323-347, jan./abr. 2016.

VESENTINI, Alberto. Escola e livro didático de História. In SILVA, Marcos (Org.) *Repensando a história*. 5 ed., Rio de Janeiro: Marco Zero, 1994.

VIEBERG, Mônica; PEREIRA, Camila. Você sabe o que estão ensinando a ele? *Revista Veja*, São Paulo, n. 2074, ago. 2008.

CAPÍTULO 6

LIVROS DIDÁTICOS, CULTURA DIGITAL E EDUCAÇÃO ABERTA

Carmem Zeli de Vargas Gil
Marcella Albaine Farias da Costa

O texto analisa a presença/ausência do digital em duas Coleções do Plano Nacional do Livro Didático 2020 (PNLD 2020), cujo Edital indicou a necessidade das obras se adequarem à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental, homologada em dezembro de 2017. Além das duas coleções, foram examinados, também, o Edital do PNLD 2020 e as Competências da BNCC - gerais e específicas - que expressam relação com o uso, a criação, a compreensão e a avaliação das tecnologias digitais da informação e comunicação pelos estudantes brasileiros.

A pergunta que orienta este trabalho é: *Como as TDIC são acionadas em atividades, textos e orientações do Manual do Professor das Coleções História: Sociedade e Cidadania (2020) e Araribá Mais – História (2020)* A partir desta problemática, estabelecemos como objetivo examinar a relação entre as Competências da BNCC que fazem referências às TDIC e as atividades e orientações propostas nas duas Coleções, assim como, por fim, apresentar algumas reflexões sobre os materiais didáticos digitais de História, com ênfase nos Recursos Educacionais Abertos.

Em relação à metodologia de análise das Coleções, inspiramo-nos nos estudos de Martín-Cáceres (Gimenez, 2012), indicando que a abordagem interpretativa e reflexiva permite a compreensão de um fato

específico e, ao mesmo tempo, requer a capacidade de voltar continuamente aos procedimentos. Assim, o instrumento guia do processo de análise das Coleções foi o cotejamento dos verbos ‘produzir’/ ‘criar’, ‘utilizar’, ‘avaliar’, ‘compreender’ (presente nas Competências da BNCC) e as atividades e orientações envolvendo as TDIC no Manual do Professor, de forma que pudéssemos inferir algumas respostas, mesmo que provisoriamente, à pergunta orientadora do estudo.

Ao mesmo tempo, buscamos identificar nas Coleções recomendações de bibliografia específica sobre o digital e algum tópico sobre cultura digital/internet/tecnologias digitais no Manual do Professor das referidas coleções. Também examinamos as resenhas das duas coleções no Guia do PNLD 2020. Nosso intuito foi o de observar as Coleções com o olhar de quem busca compreender as apropriações do digital em um tipo de material didático produzido sob determinadas condições: elaborado a partir de orientações de um Edital que necessita cumprir um conjunto de Resoluções, Pareceres e Diretrizes; produzido a muitas mãos - autor, editor, diagramador, ilustrador - como um artefato cultural para um público específico com objetivos determinados e sujeito às mais diversas e criativas apropriações por estudantes e docentes (ou não); no caso, o livro didático.

Conforme apontado por Costa e Ralejo (2015, p. 2), “os editais do PNLD, ao longo dos anos, vão passando por recontextualizações frente às demandas sociais a fim de que as obras didáticas também acompanhem aos padrões e necessidades do público que constantemente se renovam”, destacando, no discurso dessa política avaliativa, justamente as mudanças quanto à tecnologia, que ora também nos interessa abordar. Nosso texto considera tais demandas e visa contribuir à compreensão desse debate. Dessa forma, divide-se em duas partes, além da introdução. No tópico *Análise das Coleções*, apresentamos o que foi possível refletir a partir da análise das duas Coleções, tendo como referência as competências da BNCC, indicadas

na tabela 1. No tópico *Materiais didáticos abertos, conectados e participativos* propomos ampliar o olhar para tentar perceber a potência não somente dos Livros Didáticos, mas dos materiais didáticos digitais como algo elaborado com uma intencionalidade - ensinar, aprender e compartilhar - para um público e conteúdo específicos, considerando um determinado contexto, e podendo reunir diversos recursos educacionais integrados pelo digital. Nas considerações finais retomamos a pergunta orientadora para atar nós e propor algumas reflexões provisórias.

Sobre as coleções

O PNLD 2020 - Anos Finais do Ensino Fundamental - teve onze Coleções aprovadas para fazer parte do Guia online, subsidiando a escolha dos/as professores/as. Destas, tivemos acesso a duas: *História: Sociedade e Cidadania e Araribá Mais - História*. Tanto uma como a outra abordam a História do Brasil, da América, da África e da Ásia de forma integrada. As duas Coleções incluem, além do Livro do Estudante e Manual do Professor impresso e digital, conteúdo audiovisual. Este último, composto basicamente por arquivos em áudio e vídeo sobre os conteúdos dos quatro volumes do Livro do Estudante.

Como o digital é mencionado no *Manual do Professor* das duas Coleções? Na Coleção, o MP, na parte comum a todos os volumes, apresenta um tópico específico intitulado *Orientações para o uso da Internet*, indicando que “a internet facilita o acesso a um leque amplo de textos e imagens, por outro, pode criar o hábito de buscar o ‘trabalho pronto’, usando o famoso copiar/colar/imprimir” (MP, 2020, p. 370). O texto traz, também, um conjunto de recomendações a partir da pergunta: “a internet serve ao professor(a) de História?” (MP, 2020, p. 370). Entre essas recomendações, uma delas alerta que “nem tudo o que está na rede é verdade e que as homepages são por vezes muito pouco consistentes”. Assim, o texto chama a atenção dos/as docentes para que orientem as pesquisas na internet e ofereçam aos discentes “um

conjunto de sites confiáveis sobre o assunto” (MP, 2020, p. 370). Identificamos, nessa Coleção, a indicação da obra de Carlos Seabra, *Tecnologias na escola*, citada para explicar o que é um blog.

Na Coleção *Araribá Mais - História*, ao convidar o leitor a conhecer o livro, há menção às pesquisas na internet, indagando-se: “Você já deve ter feito muitas pesquisas na Internet, não é mesmo? Descubra, com o roteiro apresentado aqui, como essa formidável tecnologia pode ajudá-lo a fazer excelentes trabalhos de pesquisa” (MP, 2020, p. 06). Na sequência, o material expõe que “a rede mundial de computadores armazena uma quantidade muito grande de informações, mas é preciso saber encontrar conteúdos confiáveis” (p. 16), orientando que o primeiro passo deve ser o da seleção de um site de busca e a digitação de palavras-chave do tema a ser pesquisado, seguido dos respectivos procedimentos: escolha de sites mantidos por universidades, institutos e organizações nacionais e internacionais; anotação, ao encontrar um material interessante, do endereço da página ou salvamento do link em um arquivo separado a ser consultado em outro momento.

A coleção conta ainda com os tópicos *Mudanças na era da informação: educação e tecnologia* (com destaque para a linguagem digital e a polêmica da cibercultura) e *O ensino de História e as novas tecnologias* (referência à pesquisa na web e à tecnologia e à escrita da História). São apresentados, nas referências bibliográficas, textos como *Integração das tecnologias na educação*, de Maria Elizabeth de Almeida e José Manuel Moran e *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*, de Vani Moreira Kenski.

Em um olhar mais panorâmico para o Guia do PNLD, entre as onze Coleções de História, cinco delas mencionam na seção *Em sala de aula*, a necessidade do/a profissional criar estratégias para desenvolver a competência de História que envolve a produção, a avaliação e a utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável (Guia do PNLD, 2020). Esta observação é relevante se considerarmos que, praticamente, metade das Coleções

aprovadas têm essa observação exatamente na sessão do Guia do PNLD que “conversa” diretamente com o/a professor/a. Portanto, nessa edição, parece que boa parte das Coleções não avançaram na efetivação da competência que trata mais especificamente das tecnologias digitais.

Na tabela a seguir indicamos as competências da BNCC que mencionam as tecnologias digitais com destaque para os verbos que nos ajudam a identificar a abordagem de tais competências nas duas coleções.

Tabela 1: Competências da BNCC Ensino Fundamental

Competência Geral 5	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
Competência Específica de Ciências Humanas EF 7	Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado à localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.
Competência Específica de História EF 7	Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.

As três competências da tabela destacam a necessidade de o estudante aprender a utilizar as tecnologias digitais de forma crítica e responsável. Portanto, a ênfase recai no próprio uso das tecnologias, recursos e linguagens digitais, mas a reflexão crítica e responsável está sinalizada nas competências. Isso implica abordar segurança na rede, *cyberbullying*, formas de verificar a veracidade da informação e responsabilidade no compartilhamento de informações.

Na Tabela 2, apresentamos o que identificamos nas duas coleções em relação às três competências mencionadas na tabela 1.

Tabela 2: Exemplos de indicações dos verbos nas Coleção História: Sociedade e Cidadania e Araribá Mais - História, respectivamente.

Produzir/criar	História: Sociedade e Cidadania Na apresentação da Coleção há a sugestão para criar o blog: “Ao longo da coleção propusemos várias atividades, entre as quais a confecção de um blog, uma alternativa para o desafio de mobilizar os alunos a produzirem e apresentarem uma pesquisa de maneira mais atraente. Sabemos que as novas gerações têm familiaridade com as tecnologias e as redes sociais [...] (p. 8). No MP, nas orientações para a elaboração de projetos de trabalho interdisciplinar, é indicado ao aluno fazer vídeos para expor o resultado do projeto. “Apresentação/expo-sição do Projeto: Exposições científicas e/ou artísticas, abertas à comunidade, onde se exibirão cartazes, vídeos, slides [...]” MP, p. 373 Na apresentação da coleção Araribá Mais - História comenta-se sobre a importância da criação de microblogs, etc., apesar de não haver um direcionamento específico para o propósito do material. “Novos tipos de sociabilidade estão em desenvolvimento, com a criação de chats, microblogs, comunicadores instantâneos e redes sociais (MP, p. 233).
Utilizar	No MP, v. 6, p. 26: “O Brasil depende de todos e de cada um de nós. Respondam em grupo: o que podemos fazer para ajudar a “construir” um Brasil melhor? Publiquem a resposta no blog da turma”. No MP, v. 6, p. 47: “Indicações de sites para a pesquisa:” Na seção Atividades há sempre essa indicação. Nos planejamentos do MP há um tópico com sites superficialmente comentado: MP, p. 384: <http://eba.im/i5ikyx> Nesse site, é possível conhecer variadas histórias de vida de pessoas anônimas.

	No MP aparecem comentários assim: “Professor: comentar com os alunos que a pesquisa na internet exige a leitura atenta das fontes, a seleção dos principais dados observados e a sistematização das informações obtidas. Nesta última etapa é importante que as informações não sejam simplesmente copiadas, mas sim analisadas e confrontadas à luz de tudo o que foi pesquisado. Orientar os alunos a produzirem legendas explicativas para as imagens, indicando o nome da planta, o local de origem e os principais usos que se fazem dela” (MP, v. 1, p. 396). MP, p. 398: “Postem o trabalho no blog da turma.” No MP a coleção assume o acesso a sites como forma de utilização das tecnologias. A seção Sugestão de trabalho - site, “ajuda os alunos a explorar os conteúdos presentes na internet e a estabelecer relações entre as diversas áreas do conhecimento e entre as experiências cotidianas deles e o saber histórico” (MP, v. 1, p. 254). No MP, v. 6, p. 173: há a sugestão de trabalho com o portal Grécia Antiga e informações sobre como explorar o referido site. No MP a coleção assume o acesso a sites como forma de utilização das tecnologias. A seção Sugestão de trabalho - site, “ajuda os alunos a explorar os conteúdos presentes na internet e a estabelecer relações entre as diversas áreas do conhecimento e entre as experiências cotidianas deles e o saber histórico” (MP, v. 1, p. 254). No MP, v. 6, p. 173: há a sugestão de trabalho com o portal Grécia Antiga e informações sobre como explorar o referido site.
--	--

Avaliar	----- -----
Compreender	No MP, p. 371: um texto explica o conceito de blog. Indicamos aqui um pequeno excerto do texto: “Os blogs são uma excelente forma de comunicação, permitindo que seus autores se expressem de acordo com suas convicções e visões de mundo e que outras pessoas possam ler e registrar comentários sobre a produção textual apresentada.” No MP, p. 254: a coleção chama a atenção para a compreensão da importância dos diferentes recursos comunicacionais: “Não podemos ignorar o enorme potencial que os diversos recursos de comunicação oferecem para fins educacionais: blogs, fóruns de discussão, lista de e-mails e grupos em redes sociais. Essas ferramentas fascinam os jovens e possibilitam que se criem diferentes experiências de interação entre os alunos e entre eles e seus professores. Elas facilitam ainda a troca de ideias e a divulgação do conhecimento produzido nos meios escolares”.

Observa-se a abordagem das tecnologias digitais como meio ou suporte para promover o interesse dos/as alunos/as em atividades como criar um blog, produzir vídeos, pesquisar em sites e elaborar publicações para o blog. O verbo **produzir/criar** envolve, por exemplo, elaborar um blog e produzir vídeos que sintetizem os resultados dos projetos de aula. Nesse sentido, tais atividades indicam de imediato uma ruptura com a tradição escolar de apresentar os trabalhos com textos escritos ou lista de questões (famoso questionário) como atividades sobre o conteúdo

estudado.

Para o verbo **utilizar** (que se repete na competência geral, na competência específica de Ciências Humanas e na competência específica de História) encontramos a ênfase na recomendação para que os estudantes pesquisem em determinados sites, sendo que as duas Coleções apresentam comentários sobre os conteúdos destes sites. Aqui também encontramos rupturas, pois as pesquisas escolares, em algumas instituições, estiveram restritas ao livro didático ou outros livros disponibilizados na biblioteca escolar quando esta existia. O discente tinha um número limitado de possibilidades para encontrar informações e hoje a internet amplia e torna ilimitada esta busca.

Certamente, “las clases de Historia vienen transitando el camino de la ‘cultura de la fotocopia’ para llegar al de los ‘textos bajados de Internet’” (Massone, 2021, p. 6). Obviamente que nem todas as escolas disponibilizam esse acesso ou nossos alunos têm, em casa, equipamentos e internet disponíveis. Ao mesmo tempo, indicar os sites não significa que a pesquisa resultará em um trabalho aprofundado sobre o conteúdo, podendo o verbo ‘utilizar’ ter um sentido meramente instrumental e diretivo sem qualquer tipo de problematização ou aprofundamento. O MP das duas coleções se limita a recomendações gerais para o professor sobre cuidados com a pesquisa na internet e a necessidade de recomendar sites confiáveis.

Para o verbo **avaliar** não encontramos situações de aprendizagens nas duas Coleções, e os sites indicados para ampliar o conhecimento do conteúdo abordado no capítulo não é acompanhado de orientações ou atividades que ajudem o estudante na pesquisa desenvolvida na internet, visto que é uma busca de informação diferente daquela realizada em um livro impresso. Apontamos como potência, apesar de não percebermos esse aprofundamento nos materiais analisados quanto ao trabalho com as tecnologias digitais, a defesa do verbo ‘avaliar’ dentro de uma perspectiva democrática (Martins, 2020), entendendo-se por aspectos democratizantes as diversas possibilidades de manifestação de

subjetividades.

Em relação a **compreender** as tecnologias de forma crítica, reflexiva e ética supõe-se que, ao produzir o blog, os alunos sejam orientados pelo/a docente a estabelecer parâmetros para selecionar, organizar e checar as informações que serão publicadas no blog da turma: por que esta imagem e não outra? O que estamos comunicando ao colocar esta imagem com este texto/vídeo/áudio?

Produzir o blog é, sem dúvida, compreender as tecnologias como forma potente para promover o protagonismo do estudante, embora estas duas questões apareçam de forma muito discreta nas Coleções.

Diríamos que é quase inexistente, nas duas Coleções, o debate sobre o uso das TDICs como conteúdo, colocando na agenda da aula a relação entre história, tecnologias e direitos digitais para que possamos rever o olhar ferramental para a tecnologia e perceber que existe todo um ecossistema a ser interrogado: onde nós estamos? quem fornece essa tecnologia? quem faz a gestão das plataformas? onde os dados são armazenados? as nuvens são algo abstrato ou um espaço físico ligado por cabos submarinos? Em síntese: como as coisas funcionam ou, o que os gigantes da web fazem com as informações que vamos deixando no caminho? Estamos falando, portanto, da necessidade de unir o político e o econômico ao debate sobre o digital. Morozov (2018, p. 128) alerta que o “Google poderia criptografar nossas comunicações, tornando-as indecifráveis por seus próprios algoritmos, impedindo o acesso a esses dados [...]. Mas aí o Google não poderia nos oferecer um serviço gratuito”.

Na educação, este debate tem implicações na escolha por utilizar materiais didáticos com licenças abertas, distribuídos com segurança jurídica para que cada professor/a possa adaptar e modificar segundo seus objetivos. Nesse sentido, a aula de História pode ser o espaço de promoção dos direitos digitais, coerente com a relevância social do ensino da História que desde sempre se preocupou com a formação para a cidadania, a redução das desigualdades e a construção da

democracia. Assim, neste momento do capitalismo, cuja mercadoria são nossos dados, “a política se reduz a ajustes de botões, como se a sociedade não passasse de um rádio a ser sintonizado” (Morozov, 2018, p. 116). Para o autor, a noção de política como feito coletivo se transformou “num espetáculo individualista e favorável ao consumidor, em que as soluções - que agora chamamos de aplicativos - são buscadas no mercado, e não na praça pública” (p. 114).

Ainda é importante lembrar que a cidadania digital amplia a dimensão política das TDICs a serviço da coletividade, do combate a todos os tipos de exclusão e da defesa dos preceitos éticos. O Art. 26 do Marco Civil da Internet traz esse debate ao indicar o compromisso constitucional do Estado com “a capacitação, integrada a outras práticas educacionais, para o uso seguro, consciente e responsável da internet como ferramenta para o exercício da cidadania, a promoção da cultura e o desenvolvimento tecnológico”. Ainda cabe lembrar que, no dia 28 de setembro de 2021, foi aprovado, na Câmara dos Deputados, o regime de urgência para o Projeto de Lei 4513/20 que institui a Política Nacional de Educação Digital¹ a qual, certamente, irá ampliar a discussão e as condições para o uso das tecnologias no ambiente escolar e na formação de professores/as. Neste contexto, os materiais didáticos são um importante caminho para a formação na cidadania digital que envolve, também, saber utilizar a internet, desde escolher palavras-chave para as pesquisas até refletir sobre a influência dos algoritmos nos links encontrados; aprender a selecionar informações, analisar as páginas de resultados, saber filtrá-las e compreender que as tecnologias digitais têm uma intencionalidade colocada por quem a fez e são, portanto, estruturantes do ser e estar no mundo.

A cidadania digital implica o uso consciente da internet e os próprios materiais didáticos podem ampliar esse debate na escola; por isso, é

¹ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/810997-aprovada-urgencia-para-projeto-que-cria-a-politica-nacional-de-educacao-digital/>. Acesso em: 10 nov. 2021.

necessário considerar algumas características implícitas a esses materiais para aulas de História em tempos do digital. Eis o que apresentamos na sequência do texto.

Materiais didáticos abertos, conectados e participativos

Material didático pode ser “todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, visando à estimulação do aluno e à sua aproximação do conteúdo” (Freitas, 2007, p. 21). Material didático e recurso didático podem ser considerados sinônimos? Pontuschka, Cacete e Paganelli (2009, p. 216) indicam: “sob a denominação de recursos didáticos inscrevem-se vários tipos de materiais e linguagens como livros didáticos, paradidáticos, mapas, gráficos, imagens de satélite, literatura, música, poema, fotografia, filme, videoclipe, jogos dramáticos [...]”.

Como material didático, propomos aqui a metáfora do mosaico em que cada parte seria um dos recursos utilizados para compor um todo, ou seja, um percurso de aprendizagem para um determinado ano de acordo com os objetivos e conteúdos educacionais. Implica pensar também em autoria de professores e professoras, quando estes resultam da criação e imaginação dos/as docentes. Neste caso, é importante lembrar a intencionalidade do/a profissional explicitada em suas escolhas, recortes e objetivos.

No Edital de 2019, o termo material didático aparece na nomeação do PNLD, modificado pelo Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017 que unificou a aquisição de livros didáticos e literários (PNLD e PNBE) e abriu a possibilidade de o Programa adquirir “obras pedagógicas, *softwares* e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros” (Portal do MEC). Assim, os documentos legais falam de recursos ou materiais didáticos digitais sem, contudo, conceituá-los.

O Edital de convocação nº 01/2021 para o processo de inscrição e

avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2023, traz como Objeto 4 Recursos Educacionais Digitais, composto por: Material digital em formato PDF; cinco conjuntos de audiovisuais, um para cada ano escolar e um único videotutorial. O Edital informa que os “Recursos Educacionais Digitais têm como objetivo complementar e aprofundar a abordagem dos conteúdos contemplados nos respectivos anos escolares” (2021, p. 63). A Lei nº 14.180, de 1º de julho de 2021, que institui a Política de Inovação Educação Conectada, indica o “fomento ao desenvolvimento e à disseminação de **recursos didáticos** digitais, preferencialmente em formato aberto” sem definir o que seriam esses recursos. Em 2019 foi a primeira vez que o Edital incluiu a exigência de “O **material digital** com conteúdo complementar deverá ser disponibilizado em licença aberta do tipo Creative Commons - Atribuição não comercial (CC BY NC – 4.0 International ou CC BY NC – 3.0 BR)” (EDITAL PNLD, 2019, p. 2), ou seja, os materiais podem ser copiados, adaptados, remixados e distribuídos, desde que não para fins comerciais. O Edital nº 01/2021 do PNLD mantém a exigência: “Recursos Educacionais Digitais deverão ser disponibilizados em licença aberta do tipo Creative Commons - Atribuição não comercial (CC BY NC 3.0BR ou 4.0 International)” (2021, p. 14).

É importante lembrar que há diferenças entre um material didático com licenças abertas ou em domínio público e outro que esteja no formato digital, mas com copyright (todos os direitos reservados), limitando as possibilidades pedagógicas. Portanto, os Recursos Educacionais Abertos envolvem a abertura legal e técnica, pois para adaptar e remixar é necessário que o recurso seja desenvolvido com “*software* livre e formatos abertos, sem demandar conhecimento técnico avançado para editar” (Mazzardo; Nobre, 2020, p. 156).

Por que o formato aberto é importante na prática pedagógica? Ter a possibilidade e autorização prévia para copiar, adaptar, agregar, recombinar ou remixar um material permite ao/à docente organizar e/ou

produzir com mais facilidade, criatividade e colaboração seus materiais didáticos. Amiel (2014, p. 198) nomeia esse processo de círculo virtuoso que começa com o mapeamento de recursos para o planejamento da aula, que depois relacionamos com outros recursos existentes, agregamos novos elementos de acordo com nossos objetivos e criamos um novo recurso: “Ao associar os recursos de um livro com um recorte de uma revista, um anexo criado pelo professor, ou algum material audiovisual, estamos efetivamente criando algo novo”. Por fim, é importante compartilhar para que outros profissionais possam se inspirar e fazer novas criações, fechando/recomeçando o círculo.

O mesmo ocorre com os estudantes “que podem explorar o material de várias maneiras, acrescentando informações, fazendo cópias e representando os conteúdos com outras mídias (e.g. áudio, vídeo, representações gráficas)” (Mazzardo, 2018, p. 38). Ainda vale lembrar que, para “entender como se dá a construção do conhecimento, é importante construir conhecimento” e para isso os materiais didáticos utilizados pelos discentes e professores/as necessita ser mais do que “um convite à construção e reflexão, mas ele mesmo possa ser utilizado como base para construir novos recursos” (Amiel, 2014, p. 192). Portanto, o livro didático impresso protegido por *copyright* bem poderia ser substituído por recursos educacionais abertos (REA), não fossem os interesses mercadológicos envolvidos.

Se queremos falar em materiais abertos, participativos e conectados, é importante lembrar que, nesse caso, o foco é o compartilhamento, ou seja, abertos à criação, participação e colaboração de forma não hierarquizada e valorizando a produção de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional. Vejamos algumas considerações sobre tais atributos:

Abertos e conectados

Materiais didáticos abertos dialogam mais com a diversidade e heterogeneidade das crianças e jovens que frequentam as escolas; incentivam a criação e autoria; tem potência para questionar estereótipos, preconceitos e ideias pré-concebidas; considera as criações coletivas que historicamente foram excluídas da narrativa escolar; podem ser acessíveis aos estudantes com deficiência visual, auditiva ou qualquer outro impedimento; combina, se possível, plataformas e *software* de código aberto.

Materiais didáticos conectados integra diferentes discentes e públicos; aborda a tecnologia digital como um conteúdo a ser discutido na sala de aula; indica licença autorizando cópia, distribuição e remixagem, desde que citando a fonte; promove situações para que os alunos falem, perguntem, expliquem e reflitam juntos no espaço virtual, mas necessita que as TDIC sejam mais acessíveis a eles.

Apresentamos como exemplo o RELiA, um repertório que reúne recursos educacionais com licenças abertas, organizado pela Iniciativa Educação Aberta. Lá encontramos “vídeos, plataformas, games, animações, videoaulas, infográficos, mapas etc. – que podem ser utilizados como ferramenta pedagógica dentro e fora da sala de aula” (site do Relia). Os materiais didáticos indicados no Relia são classificados por nível de ensino, áreas do conhecimento, disciplinas, licenças de uso, idioma entre outros.

Ao fazer uma busca com palavra-chave ‘museu’, por exemplo, a partir das categorias disponíveis, encontramos o *Arte fora do museu* (<https://arteforadomuseu.com.br/>), um mapa interativo produzido por Felipe Lavignatti e Andre Deakonde, onde os “usuários podem geolocalizar e/ou pesquisar obras que estão a céu aberto ou em galerias, como esculturas, grafites”, navegar nos roteiros temáticos, utilizar os vídeos dos artistas falando das obras ou ainda colaborar com a plataforma criando roteiros novos e enviando novas obras não

catalogadas. Tudo que existe no site é com licença Creative Commons, possibilitando seu uso e adaptação para a sala de aula, citando a fonte.

Participativos

Materiais didáticos participativos propõem situações de aprendizagens atrativas e provocativas; considera a experiência dos/as estudantes; indica orientações precisas e de fácil compreensão; promove o diálogo e oferece ferramentas que possibilitam a participação e compartilhamento de aprendizagens; promove oportunidades de colaboração e conversação.

Recomendamos aqui a leitura da dissertação de Valdinei Dereti, apresentada no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória/UFSC) sob orientação da professora Mônica Martins. O material didático elaborado pelo autor é um convite para discentes e docentes experienciarem a cidade com o apoio de três cadernos.

O primeiro deles: o **Caderno de Atividades** informa, pergunta, propõe a interpretação de fontes, convida a observação, instiga à imaginação, chama atenção aos personagens invisibilizados e termina a atividade com uma proposição para os alunos pesquisarem. O **Caderno de Registros** apresenta um conjunto de propostas de fichas, roteiros e espaços de sistematização das informações, comentários e aprendizagens dos estudantes. Constitui-se em um material que orienta sobre aprender com a cidade. Já o **Caderno de Orientações ao professor/a** traz a discussão teórico-metodológica sobre a escrita da História e instiga o/a professor/a deslocar a aula que acontece ora na sala ora na rua. Assim, Valdinei cria um roteiro na Rua 28 de agosto, principal rua da cidade e convida o/a profissional para caminhar e observar uma edificação, fotografar, fazer perguntas para uma rua à procura de referências culturais e lugares de memória. O que é possível conhecer da cidade, a partir da rua? Outro destaque é o formato em cadernos elaborados com diferentes tipos de textos: jornais, imagens,

documentos oficiais, textos acadêmicos, comentários das redes sociais... As atividades envolvem três etapas: “observando a edificação”, “experienciando a edificação” e “vamos refletir/debater”. Valdinei propõe aos alunos observar, tocar e formular perguntas para o patrimônio, configurando uma educação das sensibilidades. Todo este percurso de aprendizagem entre a cidade e a escola constitui uma escolha pedagógica e política de aula participativa. É, portanto, um material didático participativo, pois o autor embasa os cadernos na pergunta, interrogando o patrimônio, a cidade e a historiografia.

Considerações finais

Observando as duas Coleções, inscritas no Edital do PNLD 2020, nos perguntamos sobre como abordam as tecnologias digitais de informação e comunicação, tomando como referência a Competência Geral 5 e as Competência Específica de Ciências Humanas EF 7 e de História 7 destacando como, em textos, atividades e orientações ao/à professor, as duas Coleções abordam estas competências.

Identificamos algumas rupturas e permanências. Por exemplo, a prática de recomendar aos estudantes pesquisar ou buscar informações sobre determinado conteúdo é, aparentemente, um elemento conhecido, mas a novidade reside na recomendação de pesquisar em sites. Ainda a orientação para o discente produzir vídeos ou criar um blog é também um elemento que indica renovação das antigas formas de sistematização dos trabalhos, tais como fazer relatórios, produzir textos, apresentar oralmente, responder questionários, criar esquetes, jornal falado, jogral, esquema, entre outros.

A indicação de sites permite aos alunos o contato com uma variedade de leituras com textos multimodais que combinam o escrito, o audiovisual e a imagem. Mas não basta que eles leiam o que está nos sites, façam sínteses e publiquem em blogs. É fundamental aprender a se posicionar no ambiente digital, identificando o contexto das informações, a autoria

dos sites, correlacionar as informações e saber diferenciar opinião de fatos, por exemplo.

Parece fácil se perder diante da abundância de sites indicados; um mar de informações que torna necessário aprender a selecionar e dar sentido ao emaranhado de sites recomendados, sem um conjunto de atividades que desenvolva essa habilidade. Este é um aspecto pouco trabalhado pelas coleções. Identificamos também um movimento de incentivar a publicação das produções dos estudantes, exemplificado na proposta da Coleção *História: Sociedade e Cidadania* em criar o blog da turma, por exemplo.

Ao mesmo tempo em que percebemos que as TDIC provocaram muitas mudanças nos materiais didáticos, permanecem quase ausentes situações de aprendizagens que possibilitem aos discentes o uso crítico, reflexivo e ético das tecnologias digitais. É superficial e, às vezes ausente, o debate político e econômico que amplia a compreensão das TDIC como um conteúdo de aula e não uma mera ferramenta que poderá tornar a aula mais dinâmica. Não se trata de fazer o discurso que demoniza as tecnologias digitais, mas instituir nos livros didáticos o debate sobre os efeitos do processamento de dados em larga escala para a democracia. Coletar, armazenar e processar dados é uma forma de controlar o comportamento das pessoas.

Em *Big Tech: A ascensão dos dados e a morte da política*, Evgeny Morozov (2018) chama atenção para a “regulação algorítmica” e critica o modelo de negócio de empresas de tecnologias que controlam as ações das pessoas, sem se importar com verdade ou mentira, mas com a quantidade de cliques alcançados. Seria conveniente que os materiais didáticos para as aulas de História - mas não somente - desfocassem a abordagem dualista (tecnologia/recurso pedagógico e tecnologia/progresso) e ampliasse o debate político e econômico do digital na sala de aula, já que Morozov (2018, p.33) alerta que o capitalismo “dadocêntrico” do vale do Silício “busca converter todos os aspectos da existência cotidiana em ativo rentável [...]”.

O breve exercício de análise das duas Coleções nos permite inferir que as TDIC provocaram mudanças nos materiais didáticos, mas não podemos simplificar a análise com categorias como o ‘bom’ e o ‘mau’ uso do digital nos livros didáticos. Há rupturas e há permanências. Importante seguir pesquisando e acompanhando as apropriações que professores/as fazem com seus estudantes com o que encontram nesses materiais.

Nossa proposta é ampliar o uso de Recursos Educacionais Abertos em sala de aula e instituir nos livros didáticos a problematização das tecnologias digitais a favor da democracia e da ação criativa de todos os sujeitos que partilham do fazer educacional.

Referências

AMIEL, T. Recursos Educacionais Abertos: uma análise a partir do livro didático de história. *Revista História Hoje*, v. 3, n. 5, p.189-205, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v3i5.128>. Acesso em: 11 abr. 2018.

COSTA, Marcella Albaine Farias da; RALEJO, Adriana Soares. Livros Didáticos e Tempo: Potencialidades da História Digital. In: VI Seminário Mídias e Educação, *Caderno de Relatos e Pesquisa do VI Seminário Mídias & Educação*. Rio de Janeiro: Espiral - Portal de Publicações do Colégio Pedro II, v. 1., 2015.

GIMENEZ, Jesús Estepa. *Míriam Martín-Cáceres*: La educación y la comunicación patrimonial. Una mirada desde el Museo de Huelva. Huelva: Universidad de Huelva, v.10, p. 123-124, may/jun. 2012. <http://hdl.handle.net/10272/6048>. Acesso em 29/10/2021.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Avaliação democrática das aprendizagens históricas: desafios à Didática da História. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.36, e227098, 2020.

MASSONE, Marisa. Libros expandidos: prácticas de lectura de fotocopias y pdfs en las clases de historia. *Clío & Asociados*, n. 32, p.1-

18, Enero/Jun 2021.

MAZZARDO, Mara Denize *Recursos educacionais abertos: inovação na produção de materiais didáticos dos professores do Ensino Médio*. 2018. 280 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Aberta, Lisboa, Portugal, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/7788>. Acesso em: 18 mar. 2020

MAZZARDO, Mara Denize; NOBRE, Ana Maria Ferreira. Recursos Educacionais Abertos e as novas formas de produção de material didático. In: MALLMANN, Elena Maria et al. (Orgs.). *REA: teoria e prática*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

MOROZOV, Evgeny. *Big Tech: A ascensão dos dados e a morte da política*. Trad. Claudio Marcondes. São Paulo: UBU, 2018.

PONTUSCHKA, N.N.; CACETE, N. H.; PAGANELLI, T. I. *Para ensinar e aprender Geografia*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CAPÍTULO 7

A ABORDAGEM TEMÁTICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Sandra Regina Ferreira de Oliveira
Flávia Eloisa Caimi

A tarefa de ensinar História para crianças na escola pode ser pensada pela metáfora do caleidoscópio. Os fragmentos, aqui comparados com os saberes, se movimentam constantemente e compõem múltiplas configurações, diversas cirandas, cada uma das quais carregada de significados para o contexto em que são produzidas. Alinhamo-nos àqueles que entendem ser esses movimentos a energia que alimenta uma escola potente. Uma escola que, tal como a cada giro de caleidoscópio, forma novas imagens, novas cirandas, e abre caminho para outros desenhos, num trajeto coletivo guiado por desejo, afeto, curiosidade. Porém, essa premissa que coloca em relação direta os fragmentos com o movimento está longe de ser um consenso ou, até mesmo, de ser aceita pela maioria dos envolvidos com o ato de ensinar conhecimentos para as crianças na escola. Há os que entendem ser necessário controlar tais movimentos.

O argumento que sustenta o discurso sobre a necessidade de controlar, unificar e avaliar esses fragmentos, sem buscar entendê-los a partir dos resultados que produzem quando em movimento é pautado, principalmente, na ideia de que para se ter uma boa escola é necessário estabelecer rigidamente “o que” e “como” ensinar os saberes eleitos à categoria de saberes escolares. Tal forma de compreender a escola e,

em decorrência, o ensino de História, tem avançado a passos largos sobre a fase de escolarização denominada atualmente de Anos iniciais do Ensino Fundamental e já visualizamos esses tentáculos também no campo da Educação Infantil. Voltando à metáfora do caleidoscópio, a possibilidade de construção das muitas formas de fazer acontecer o ensino na escola é reduzida à seguinte equação: os mesmos saberes ensinados da mesma forma para todos/as os/as discentes (papel que a criança assume dentro da escola) possibilitam uma melhor aprendizagem e, o que é mais importante, definem condições controláveis para a avaliação de professoras¹ e estudantes².

Ocorre que a criança que frequenta essa fase da escola tem, em média, entre 6 e 10 anos e “ainda” está apaixonada por conhecer o mundo. Recorremos aos estudos de Madalena Freire (1983), referentes à Educação Infantil, por nos apresentar a importância das relações entre as crianças, entre crianças e educadores e de todos com o processo de conhecer o mundo. Entendemos que as experiências relatadas pela autora são inspiradoras para pensar como e por que, ao adentrar nos Anos Iniciais, a criança torna-se a aluna, o aluno. A palavra “ainda”, aqui é carregada de preocupação porque, a considerar o que temos vivenciado nos últimos anos quanto às definições sobre o desenho de escola que se propõe para o país, tem-se aniquilado essa paixão pelo conhecimento e colocado em seu lugar a frieza imóvel que acompanha um processo de ensino e aprendizagem definido sem a latência do lugar e dos sujeitos, sem a paixão para conhecer o mundo.

Qual seria a possibilidade de considerar e alimentar essa paixão pelo conhecimento em concomitância à necessidade de ensinar saberes

¹ Optamos por usar o termo “professora” quando nos referirmos à docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e à Educação Infantil porque, no Brasil, as mulheres estão em maioria no exercício da profissão. Em abordagens mais gerais, utilizamos “professores”.

² No texto utilizamos com maior recorrência a expressão “criança” para nos referirmos aos alunos e alunas. Justificamos a escolha porque queremos pontuar com maior ênfase a ideia da infância da qual, uma parte é frequentar a instituição escolar.

clássicos eleitos para comporem os currículos escolares? De uma forma ou outra, essa pergunta vem sendo constantemente formulada por pesquisadoras e pesquisadores e docentes que se dedicam a pensar teorias e métodos para uma aprendizagem histórica mais significativa. Há mais de uma década Oliveira já anunciava:

Ao discutirmos o processo de ensinar e aprender História na escola, quais seriam as mudanças se considerarmos duas questões: o processo de descoberta e a necessidade de significância que envolve o conhecimento histórico? A primeira questão nos indica que trabalhar História com crianças, deve considerar a curiosidade infantil. Essa curiosidade, mola propulsora que leva a criança a indagar e a buscar explicações para a realidade em que vive, não está limitada a tempos e espaços específicos. A segunda, a necessidade de significância, nos convida a inferir que a criança vive esse processo de conhecimento do outro, esteja esse outro em qualquer lugar ou tempo, considerando sempre, ou, buscando sempre o que confere significado à nossa existência. (Oliveira, 2010, p. 118-119)

Argumentamos que a relação com o tempo presente e a contextualização dos temas são condições importantes para incitar o processo de curiosidade e conferir significância ao conhecimento e, ainda, que tais aspectos são mais propícios de serem desencadeados por meio de conteúdos entrelaçados em um tema, um problema, o que, dentre outras terminologias, pode ser nomeado de uma abordagem temática.

Caimi (2009), em artigo no qual explana acerca da constituição da História como disciplina escolar, identifica como exemplar a chamada “história temática” ou “história por eixos temáticos” situando-a no contorno teórico construído pela Escola dos Annales, e confere destaque para alguns pontos balizadores de tal constructo:

[...] substituição da história narrativa pela história-problema; incorporação de abordagens sociais e culturais em detrimento da história predominantemente econômica e política; novos critérios de cientificidade, que admitem um maior grau de subjetividade no fazer historiográfico; aproximação com outras disciplinas da área das ciências humanas;

reconhecimento do papel dos indivíduos ou pequenos grupos na história, considerando suas experiências singulares e representações como campo fértil de pesquisa histórica; relatividade do conhecimento histórico e a impossibilidade de pautá-lo em noções absolutas de verdade e objetividade; alargamento da ideia de temporalidade histórica, substituindo a linearidade cronológica e a sequencialidade espacial pela noção de múltiplas temporalidades, dentre outros. (Caimi, 2009, p. 4)

A história a ser ensinada na escola inspirada a partir desses parâmetros assume características metodológicas específicas, a saber:

a) a problematização do conhecimento histórico em articulação com a prática social dos estudantes; b) a utilização de diferentes linguagens de ensino e fontes historiográficas na aprendizagem histórica; c) a ênfase no estabelecimento de relações entre o passado e o tempo presente, de modo a produzir inteligibilidade sobre as experiências sociais e culturais da atualidade, identificando diferenças/semelhanças, rupturas/continuidades; d) o investimento na apropriação dos conceitos históricos, reconhecendo o domínio dos conteúdos como meios, não como fins da aprendizagem; e) a preocupação de inserir os estudantes nos procedimentos da pesquisa histórica, dinamizando em sala de aula o estudo de documentos em estado de arquivo familiar e outros tipos de documento; f) a adoção de uma nova dimensão da temporalidade histórica, rompendo com as noções absolutas de linearidade, progresso e evolução, organizando a abordagem dos conteúdos em temas ou eixos temáticos, dentre outras. (Caimi, 2009, p. 4-5)

Neste capítulo temos por objetivo principal abordar como a perspectiva temática tem sido contemplada nos livros didáticos de História destinados aos Anos iniciais do Ensino Fundamental. Elegemos como fonte os editais e os textos introdutórios dos Guias de História do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2007, 2010, 2013, 2016 e 2019. De forma secundária, objetivamos também promover reflexões sobre o ensino de História para criança na escola, após a extinção dos Estudos Sociais e reposicionar a criança como sujeito mais importante no processo de aprender História.

Organizamos o capítulo em quatro partes. Além da introdução, trazemos uma abordagem sobre as especificidades, dificuldades e possibilidades dos Anos Iniciais enquanto fase estruturante da vida escolar; em seguida tratamos dos textos introdutórios dos Guias no que se refere à abordagem temática encontrada nas coleções e finalizamos com um convite para pensar sobre crianças, escolas e saberes históricos como um só tema em uma grande e bela ciranda.

Os anos iniciais do ensino fundamental

Na história da educação escolar brasileira, ao longo do século XX, a fase que atualmente nomeamos como anos iniciais do Ensino Fundamental recebeu diferentes denominações: primário, primeiro grau, séries iniciais e a nomenclatura atual, anos iniciais. As alterações na nomenclatura relacionam-se diretamente com as políticas de expansão do ensino no país e apontam para o esforço em integrar as diferentes etapas da escolarização em um único sistema. Nesta seção, argumentaremos em prol das especificidades do ensino de História nos Anos Iniciais a partir de três pontos: a implantação da escola primária e as relações com o exame de admissão; a configuração do Ensino de Primeiro Grau e a instituição dos Estudos Sociais; e a inclusão da criança de seis anos quando da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Ainda que aqui sejam apresentadas abordagens sucintas, entendemos que são importantes para que possamos contextualizar de forma mais consistente nossas reflexões em defesa do ensino de História para crianças a partir da abordagem temática.

Nos tempos da escola “primária”, a divisão com a escola secundária, etapa que atualmente é nomeada por anos finais do Ensino Fundamental, era claramente delimitada pelo exame de admissão - obrigatório para as escolas públicas, que selecionava os poucos a prosseguirem na vida escolar. Instituído no país em 1931 pela Reforma Francisco Campos, perdurou até 1971 e pode ser considerado como um

balizador quanto à seleção dos conteúdos a serem ensinados na escola primária e secundária, pois o que se esperava na segunda fase, influenciaria diretamente a seleção de conteúdos na primeira.

No entanto, podemos indicar tal exame como uma segunda trava para o acesso ao ensino secundário, pois a primeira barreira era ditada pelas condições sociais da população brasileira em tal período, que fazia com que as poucas famílias em condições de encaminhar os filhos e filhas para a escola e, frente a não obrigatoriedade de enviá-los para a escola primária, pré selecionavam os que “davam para os estudos” daqueles que iriam “para o trabalho”. Inferimos também que as diferentes escolas espalhadas pelo país operavam de formas distintas na preparação de alunos e alunas para tal exame, cenário que define a priori o perfil dos sujeitos a prosseguirem na vida escolar.

Em tais exames de admissão, estipulados via Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, registra-se, desde sua instituição, a importância dos conteúdos da Língua Portuguesa e Matemática:

Art. 22 - O exame de admissão constará de provas escritas, uma de Português (redação e ditado) e outra de aritmética (cálculo elementar), e de provas orais sobre elementos dessas disciplinas e mais sobre **rudimentos** de Geografia, História do Brasil e Ciências Naturais. (Grifo nosso)

No que concerne à História, apoiamo-nos no estudo realizado por Silva (2018) para discorrer de forma breve sobre os conteúdos eleitos para compor as provas do exame de admissão. Em artigo produzido a partir do estudo de dois livros multidisciplinares (Português, Matemática, História do Brasil e Geografia) mais vendidos no país no período no qual o exame foi vigente, Silva (2018) demonstra que tais manuais fizeram “circular prescrições de conteúdos de História e, ao constituírem representações – como resultado de uma prática leitora dos seus usuários – também contribuíram para a construção da História do Brasil como saber escolar” (Silva, 2018, p. 120-121). Após apresentar tabelas cotejando os conteúdos trabalhados nos dois livros, a autora conclui que:

[...] a parte referente à História do Brasil inicia com o “descobrimento da América”, seguido pelo “descobrimento do Brasil”. A base da História do Brasil é a Europa, portanto, é essa perspectiva que dá início à narrativa e que define os sujeitos ativos nessa história: “descobridores” vindos de Portugal e Espanha, nobres, bandeirantes etc. (Silva, 2018, p. 128-129)

Os resultados apresentados por Silva (2018) indicam que, no âmbito da História, priorizou-se conteúdos relacionados à História do Brasil a partir da narrativa europeia e

[...] as escolhas dos conteúdos relativos à História do Brasil, feitas pelas escolas secundárias, a partir dos programas oficiais, contribuíram para **reorganizar** o próprio ensino dessa matéria no Primário, haja vista a necessidade de preparação para os exames realizada tanto no ensino regular quanto em cursos ministrados especificamente para preparar as crianças. (Silva, 2018, p. 118-119, grifo nosso)

Temos aqui que pensar sobre quais bases e sobre quais saberes o programa oficial se reorganiza, pois, quando da criação do exame de admissão existiam saberes que eram trabalhados na escola com as crianças e não foram contemplados como conteúdos importantes para tais exames, os quais, conforme Silva (2018) tiveram forte influência na reorganização da escola Primária. Que saberes seriam esses? Não é tarefa fácil responder a essa pergunta porque se faz necessário percorrer a história das escolas de Primeiras Letras no Brasil e afunilar a investigação em torno dos saberes históricos. As pesquisas que conhecemos sobre o tema - e aqui indicamos duas, a de Pinheiro (2015) sobre as escolas de Primeiras Letras na Paraíba, e a de Mattos (1993) intitulada *A História do ensino de História do Brasil no Império através dos Manuais de Joaquim Manuel de Macedo*, em sua maioria, elegem como fontes os documentos oficiais ou os manuais didáticos. Essas fontes nos respondem mais sobre o prescrito a ser ensinado do que sobre o que ocorria no cotidiano de tais escolas. Pinheiro, ao apresentar seus resultados, conclui que:

[...] as questões e desconhecimentos se ampliam enormemente quando nos voltamos para os conteúdos e saberes que eram ensinados no âmbito do ensino de primeiras letras, especialmente sobre o ensino de história. Tal dificuldade é em parte propiciada pela escassez de fontes documentais relacionadas ao cotidiano escolar que muito pouco foram preservadas pelos arquivos ou outros tipos de instituições públicas e particulares. Restando-nos, tão somente, os documentos oficiais de caráter predominantemente prescritivos e normativos. (Pinheiro, 2015, p. 372)

Assumimos então que estamos a propor questões cujas respostas situam-se no campo das inferências e na busca por plausibilidade quanto a um possível desenho no que se refere ao conhecimento histórico presente nas escolas de Primeira Letras. Tais escolas, criadas em 1827, no que se refere aos saberes a serem ensinados, deveriam seguir o estabelecido em Lei, nos Artigos 6º, 11 e 12:

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

Art. 11. Haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento.

Art. 12. As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º.

Ainda que o decreto de criação das escolas de Primeiras Letras ordenasse a criação “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império”, foi generalizado o fracasso quanto à expansão das mesmas (Faria Filho, 2000; Saviani, 2008). No entanto, entendemos que tais escolas, mesmo que em pequeno número no país,

tiveram significativa importância na construção de uma representação para o que venha a ser uma escola para criança e, principalmente na História a ser ensinada. Em outras palavras, inferimos que para melhor compreendermos a cultura escolar que vai se constituindo em torno do que hoje definimos como Anos iniciais do Ensino Fundamental, faz-se necessário pesquisar sobre tais escolas a partir de fontes como, por exemplo, cadernos dos alunos e alunas e registros de professoras o que, como já abordado, são fontes raríssimas. Isso nos leva a refletir sobre a importância dos arquivos escolares em relação aos aspectos pedagógicos do que se faz no cotidiano das escolas.

Quanto ao ensino de História propriamente dito, entendemos que não é adequado anunciar a sua existência nas escolas de Primeiras Letras, ao menos não nos moldes de uma disciplina escolar. Todavia, argumentamos que o ensino dos “princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica” assim como o ensino das “prendas que servem à economia doméstica”, aliados aos saberes selecionados para ensinar leitura, escrita e aritmética, vão imprimir marcas profundas nos saberes ensinados para as crianças nas escolas. Reconhecemos que, dessa forma, vai se constituindo um paralelismo entre os saberes históricos, aqui compreendidos como todo conteúdo que dialoga com os feitos de homens e mulheres no tempo e que estão presentes nos conteúdos de todas as disciplinas, com os conteúdos da disciplina História, entendida como historiografia.

O segundo recorte selecionado para abordar a trajetória dos Anos Iniciais na história da educação brasileira situa-se na reforma de 1971 que, por meio da promulgação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, fixou as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus. Esta legislação define-se pelo agrupamento da escola primária e secundária em um só segmento de ensino, denominado Primeiro Grau, compreendendo as oito séries. Na mesma Lei, as disciplinas de História e Geografia são extintas e cria-se a disciplina de Estudos Sociais. No que confere à formação de professoras e professores, institui-se o curso

de Licenciatura Curta em Estudos Sociais. Essas alterações retratam e colocam em andamento as políticas de cerceamento à democracia promovidas pelo regime ditatorial em vigor no país (1964-1985).

A história do ensino de História no Brasil foi fortemente marcada pelas alterações promovidas pela reforma educacional da década de 1970. A implantação dos Estudos Sociais foi contundentemente criticada e combatida pelas Associações e Universidades e é fato amplamente tratado em diferentes pesquisas o quanto a disciplina de História foi alvo de controle e perseguição política no período ditatorial (Aquino, 2019, p. 30).

No texto introdutório do volume de História e Geografia dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), ao apresentar um histórico sobre o ensino de História, consta:

Da Segunda Guerra Mundial até o final da década de 70 foi um período de lutas pela especificidade da História e pelo avanço dos Estudos Sociais no currículo escolar. Podem-se identificar dois momentos significativos nesse processo: o primeiro ocorreu no contexto da democratização do País com o fim da ditadura Vargas e o segundo durante o governo militar. (BRASIL, 1997, p. 22)

Entendemos que, para avançar na compreensão das especificidades do ensino de História nos Anos Iniciais, faz-se necessário o aprofundamento em estudos que apontem para as similitudes e diferenças que podem ser estabelecidas quanto à disciplina de Estudos Sociais que se institui por mando da ação diretiva de um governo ditatorial, daquela em curso no contexto de redemocratização, pós Vargas, retrocedendo também para os anos de 1930 no que se refere às influências da Escola Nova no ensino de História³.

A História, como disciplina escolar, cumpre importante papel na formação humana. De uma forma ou outra, o que se ensina na escola dialoga diretamente com um projeto de nação em curso. Em períodos de

³ Cf. Caimi, 2005.

sequestro do Estado democrático intensificam-se modelos e instruções diretivas e cerceadoras quanto ao que deve ou não ser tratado como conteúdo escolar. O ensino de História também é chamado quando se faz necessário operar reconstruções e reavaliações sobre os atos ou omissões da humanidade. Esses movimentos são retratados nos documentos oficiais que buscam normatizar os currículos escolares, como pode ser observado no trecho a seguir retirado do texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

Nos anos imediatos ao pós-guerra, a História passou a ser considerada, pela política internacional, como uma disciplina significativa na formação de uma cidadania para a paz, merecendo cuidados especiais tanto na organização curricular quanto na produção dos materiais didáticos. A Unesco passou a interferir na elaboração de livros escolares e nas propostas curriculares, indicando possíveis perigos na ênfase dada às histórias de guerras, no modo de apresentar a história nacional e nas questões raciais, em especial na disseminação de ideias racistas e preconceituosas. A História deveria revestir-se de um conteúdo mais humanístico e pacifista, voltando-se ao estudo dos processos de desenvolvimento econômico das sociedades, bem como dos avanços tecnológicos, científicos e culturais da humanidade. No plano da educação elementar a tendência era substituir História e Geografia por Estudos Sociais. Essa proposta renovava o enfoque da disciplina que perdia o caráter do projeto nacionalista cívico e moralizante, marcando a penetração da visão norte-americana nos currículos brasileiros. (BRASIL, 1997, p. 22)

Moreno (2014), ao abordar o tema da implantação da disciplina de Estudos Sociais nas primeiras séries do primeiro grau na década de 1970, contextualiza que a discussão “vinha de longa data no país e revela a aproximação com teóricos do currículo norte-americanos feita por pensadores da educação brasileiros desde a terceira década do século XX” (2014, p. 120). Prossegue relatando que:

[...] experiências neste nível de ensino já existiam desde a década de 1930 no Rio de Janeiro e em Minas Gerais na década de 1950. Em 1967, os Estudos Sociais foram implementados nas escolas primárias de São Paulo. (Moreno, 2014, p. 120)

Estudos que cotejam as experiências citadas por Moreno (2014) indicam que “os Estudos Sociais assumiram diversas configurações nos estados brasileiros, mas a lógica da construção curricular, os objetivos e as concepções eram similares” (Aquino, 2019, p. 45). Essa lógica era pautada na concepção de que o estudo deveria iniciar-se no próximo e, em um processo sequencial, seguir para o mais distante: estudo da escola, bairro, município, estado, país. Essa organização curricular, denominada círculos concêntricos, apesar de pesquisas e experiências já constatarem suas limitações e equívocos⁴, é uma das maiores permanências no ensino de História para crianças.

Essa argumentação aqui apresentada sobre os Estudos Sociais é um convite para revisitar o tema, considerando a amplitude conceitual que ele alcança, pois entendemos a importância desse movimento para avançar nas reflexões acerca do ensino de História para crianças na escola. Ao analisar a trajetória do ensino de História na educação básica no Brasil, principalmente após 2016, nos deparamos com graves desafios, como o processo de redução das disciplinas no campo das Ciências Humanas e as constantes tentativas de controle e cerceamento à liberdade de cátedra. No entanto, contamos também com a mobilização e o crescimento da área que tem se posicionado de forma cada vez mais atenta e comprometida quanto a sua função na história da educação brasileira.

Ainda sobre as reformas advindas da Lei nº 5.692/71 e as relações a serem estabelecidas com a história dos Anos Iniciais e a disciplina de História, convém colocar as seguintes questões: (a) O que, efetivamente, se alterou no cotidiano escolar da escola Primária, quando da implantação do ensino de Primeiro Grau? (b) Como foram vivenciados, no cotidiano da sala de aula, os processos de implantação dos Estudos Sociais, seja o contexto dos anos de 1930, o horizonte pós segunda guerra ou a conjuntura imposta na vigência do regime ditatorial? (c) A

⁴ Sobre o assunto ver: Oliveira e Zamboni (2008).

permanência da nomenclatura que adjetiva as séries (iniciais e finais) e até mesmo o uso da expressão “escola primária”, seria indicadora da existência de etapas com características distintas que apenas foram agrupadas por força de lei em uma única fase de escolaridade?

A implantação do ensino fundamental de nove anos, em 2006, marca a terceira nomenclatura a ser utilizada para a fase de escolaridade que estamos a tratar neste capítulo. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, em seu Art. 21 define que “a educação escolar compõe-se de: I – a educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior”. (BRASIL, 1996). A terminologia Primeiro Grau é substituída por Ensino Fundamental e a composição em oito séries se mantém, sendo as quatro primeiras referentes às séries iniciais e as demais relativas às séries finais. No ano de 2001 é aprovado o Plano Nacional de Educação, Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001 sendo estabelecido um prazo de dez anos para que os estados e municípios promovam as alterações ali indicadas. A meta 2 do Plano Nacional de Educação (2001) prevê universalizar o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e indica que um dos objetivos com a ampliação é “oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade” (BRASIL, 2001).

As crianças de 6 anos, atendidas até então na etapa denominada Educação Infantil, passam a ser atendidas no Ensino Fundamental. No documento elaborado pelo MEC no ano de 2004, que orienta o processo de implantação, são colocadas algumas questões importantes de serem pensadas em relação a esse processo:

A primeira questão relevante se refere à própria criança de seis anos, chamada ao Ensino Fundamental. Quem é ela? Que momento ela está vivendo? Quais são os seus direitos, interesses e necessidades? Por que ela pode ou deve ingressar no Ensino Fundamental? Qual é seu ambiente de

desenvolvimento e aprendizado? (BRASIL, 2004, p. 19)

Ao referenciar sobre a aprendizagem da leitura, o mesmo documento indica que:

A entrada na escola não pode representar uma ruptura com o processo anterior, vivido pelas crianças em casa ou na instituição de educação infantil, mas sim uma forma de dar continuidade às suas experiências anteriores para que elas, gradativamente, sistematizem os conhecimentos sobre a língua escrita. (BRASIL, 2004, p. 24)

A chegada da criança de seis anos ao Ensino Fundamental se mostrou um grande desafio para a ampliação estipulada em Lei, evidenciando que os segmentos da escolarização foram se constituindo desarticuladamente ao longo da história da educação brasileira, com demarcações ritualizadas para início e fim de cada etapa. A etapa da Educação Infantil é desconsiderada e o ingresso da criança na escola é, equivocadamente, compreendido por muitos como o acesso ao primeiro ano do ensino fundamental.

Frente a esse cenário, em 2007 o MEC publica o documento “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”, contendo diversos textos com reflexões sobre a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental, enfatizando a importância da infância. Em um dos textos, Nascimento escreve:

Pensar sobre a infância na escola e na sala de aula é um grande desafio para o ensino fundamental que, ao longo de sua história, não tem considerado o corpo, o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras como prioridade. Infelizmente, quando as crianças chegam a essa etapa de ensino, é comum ouvir a frase “Agora a brincadeira acabou!”. Nosso convite, e desafio, é aprender sobre e com as crianças por meio de suas diferentes linguagens. Nesse sentido, a brincadeira se torna essencial, pois nela estão presentes as múltiplas formas de ver e interpretar o mundo. (...)

Faz-se necessário definir caminhos pedagógicos nos tempos e espaços da escola e da sala de aula que favoreçam o encontro da cultura infantil, valorizando as trocas entre todos os que ali estão, em que crianças possam recriar as relações da sociedade na qual

estão inseridas, possam expressar suas emoções e formas de ver e de significar o mundo, espaços e tempos que favoreçam a construção da autonomia. Esse é um momento propício para tratar dos aspectos que envolvem a escola e do conhecimento que nela será produzido, tanto pelas crianças, a partir do seu olhar curioso sobre a realidade que as cerca, quanto pela mediação do adulto. (Nascimento, 2007, p. 30)

A realidade que vivenciamos hoje quanto à ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, principalmente no que se refere à inclusão da criança de seis anos e o cuidado com a infância, indica que no processo de adaptação das escolas a essa nova realidade o que ocorreu foi o aceleração da formatação da criança para a condição de aluno e aluna. Em outras palavras, aspectos importantes da Educação Infantil não adentraram os Anos Iniciais e o direito da criança à continuidade de sua infância foi afetado pela inadequação das estratégias metodológicas e dos espaços, dentre outras questões, como anunciado por Kramer (2006).

Entender e respeitar a infância tem, crescentemente, ocupado espaço nas pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem da História na escola (Oliveira, 2019; Gonzaga, 2022). Os resultados de tais investigações apontam para aspectos peculiares que são desencadeados na construção de conceitos importantes para o conhecimento histórico e demonstram que a criança, desde a Educação Infantil, apresenta condições cognitivas para compreensão das ações humanas no tempo, contanto que o ponto de partida para tal ensino considere as várias lógicas que nos são permitidas construir na infância. A história sobre o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental em nosso país pode ser escrita no diálogo com diversas fontes. Até então, predomina a narrativa amparada na instituição da História como disciplina escolar, tendo por marco a criação do Colégio Dom Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1838. Importante considerar que no mesmo Colégio, os Anos Iniciais foram implantados na década de 1980

e a Educação Infantil, em 2012⁵. O que queremos ressaltar é a importância de estabelecer outros pontos de partida para compreender a escola para crianças e, para isso, precisamos ultrapassar as fronteiras entre a Pedagogia e a História como campos de formação docente. Além disso, temos de prestar mais atenção nos limites e possibilidades das especificidades e das relações entre as disciplinas a serem eleitas para compor o currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A organização das coleções e dos conteúdos nos livros didáticos: o que retratam os editais e os guias do PNLD

A organização dos conteúdos em torno de temas, eixos ou problemas não é questão específica do campo da História, assim como também não é uma proposta recente na história da educação. No âmbito pedagógico, guardadas as devidas diferenças, tal formato está presente nos centros de interesse de Decroly, na organização curricular em torno de projetos (Hernández; Ventura, 2007), perpassando muitas outras propostas. Na aproximação do tema com o campo do ensino de História faz-se necessário considerar também a discussão no campo da historiografia, tendo em vista a influência exercida pela Escola dos Annales, como já tratado na introdução deste capítulo.

Na última década do século XX intensificaram-se a criação e as alterações nas propostas curriculares no contexto dos movimentos advindos da redemocratização do país:

[...] professores, pesquisadores e autores de livros didáticos começaram a esboçar caminhos no sentido de configurar novas formas de ensinar História, para além da tradicional cronologia de base eurocêntrica. Nesse contexto, começaram a se esboçar, no mercado editorial, livros pautados numa vertente

⁵ Conforme informações extraídas do Site do Colégio Pedro II. Disponível em: http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/memoria_historica/index.html. Acesso em: 10 jan. 2023.

temática que, além de incorporar as renovações da historiografia, questionavam a validade de um ensino com ênfase na transmissão de um vasto conteúdo a respeito do passado, favorecendo a ideia de que História é sempre seleção e, nesse sentido, seu ensino não pode se esgotar numa perspectiva de totalidade narrativa que não pauta sua própria elaboração enquanto ciência. (BRASIL, 2016, p. 23)

A considerar os livros didáticos destinados aos anos finais do Ensino Fundamental submetidos ao então denominado Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, no período de 2005 a 2017, verifica-se uma oscilação quanto à oferta de coleções cuja organização pauta-se na História Temática. Em 2005, tais coleções representavam 17% do total; em 2008, o percentual se eleva para 24%, reduzindo para 7% no ano de 2011. Em 2014 observa-se uma elevação para 20% na oferta dessa tipologia de livros e, no ano de 2017, nenhuma das coleções disponibilizadas para escolha organiza os conteúdos da História no formato temático. Um dos argumentos que explica o desaparecimento dessas obras do mercado editorial passa pela “pouca adesão por parte dos professores, que acabam por escolher coleções elaboradas em torno de uma perspectiva mais canônica e tradicional quanto ao tratamento do tempo histórico” (BRASIL, 2016, p. 23). Por outro lado, é preciso entender por que os professores optam por livros com essa tipologia. É fato que a abordagem temática é mais trabalhosa: “a promoção de um trabalho de natureza interdisciplinar pressupõe, necessariamente, um recorte temático que favoreça o olhar simultâneo a partir de diversos campos de conhecimento e suas metodologias” (BRASIL, 2016, p. 23).

Nos anos finais do Ensino Fundamental, esse olhar simultâneo depende das possibilidades dos profissionais quanto à participação em torno de um projeto coletivo o que, na maioria das vezes, esbarra nas condições de tempo, visto que a organização do trabalho pedagógico, em geral, é bastante precarizada no contexto escolar. Relatos de professoras e professores em cursos de formação continuada ou mesmo

nas salas de aula dos cursos de mestrado e doutorado indicam o quão solitário e árduo é o caminho para aqueles que buscam promover transformações no cotidiano da escola ou romper com a chamada “gramática da escolarização” (Escolano Benito, 2017).

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em tese, as possibilidades de efetivação de uma abordagem temática são ampliadas, a considerar que, na maioria das vezes, tem-se uma professora para todas as disciplinas. No entanto, esbarra-se em outras questões, como a escolha de uma mesma coleção para todas as escolas da cidade, que nem sempre é a opção feita pela docente; o lugar secundário que a História ocupa na operacionalização da carga horária, em comparação com a Língua Portuguesa e a Matemática, por exemplo. Assim, pode-se dizer que não é menos solitária a trajetória da professora dos anos iniciais quanto ao tema aqui abordado.

Note-se o quão polissêmicas, e, por vezes, também polêmicas, são as tentativas de “esboçar caminhos no sentido de configurar novas formas de ensinar História” (BRASIL, 2013, p. 23). Intentamos contribuir com a questão abordando como a proposta do ensino temático tem sido contemplada nos livros didáticos de História destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O PNLD, no formato que conhecemos atualmente, foi instituído no ano de 1995. Ao longo desse período, efetivaram-se dez processos avaliativos voltados para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a saber: 1996, 1998, 2000/2001, 2004, 2007, 2010, 2013, 2016, 2019 e 2022. Um processo de avaliação tem, em média, a duração de três anos. Assim, para melhor compreensão quanto aos resultados das análises que realizamos nos textos introdutórios dos Guias, demanda ter em conta que a coleção disponibilizada para escolha em um determinado ano foi produzida, aproximadamente, três anos antes. Tendo em vista as constantes mudanças pelas quais esse segmento da escolarização tem passado, consoante ao que tratamos no item anterior, pode-se admitir

haver defasagens entre o que é apresentado nos livros didáticos, o que é definido nas políticas curriculares e as expectativas de docentes.

Aquino (2020), em pesquisa cujo objetivo foi compreender a reformulação do ensino de História para crianças tendo por documentos Guias do PNLD e Livros Didáticos, no recorte temporal de 1996 a 2016, desenvolve a análise categorizando-os em dois grandes blocos. O primeiro, denominado *Construção*, engloba o período de 1996 a 2004 e caracteriza-se como uma fase de transição entre os Estudos Sociais e a História. O PNLD de 2004 é compreendido como um marco final no processo de transição entre os Estudos Sociais e a História, ao menos no que se refere à produção de livros didáticos, pois alinha-se a produção dos livros com o constante nas propostas curriculares atinentes ao ensino da História e da Geografia. O segundo bloco, denominado *Formalização*, trata do período de 2007 a 2016. Segundo Aquino (2020), um aspecto a ser destacado é a importância dada para a exigência dos livros apresentarem material e proposta que promovessem o “pensar historicamente”. Tal aspecto é expresso na avaliação de 2007 e foi “retomado reiteradas vezes nas avaliações que se seguiram. A ênfase nessa habilidade é um dos elementos constituintes da reformulação da História escolar para crianças” (Aquino, 2020, p. 84).

A organização dos conteúdos em torno de temas, ou problemas, é um caminho que potencializa o pensar historicamente, pois enseja uma maior contextualização dos fatos e processos. Para elaborar um quadro com uma visão panorâmica acerca da organização temática presente nos livros didáticos de História ofertados para o Ensino Fundamental no período de 2007 a 2019, recorreremos aos textos de apresentação dos Guias, cuja função é anunciar aos professores e professoras as coleções aprovadas e passíveis de serem escolhidas.

No recorte temporal que elegemos para este estudo, de 2007 a 2019, foram realizados cinco processos avaliativos para escolha de livros de História destinados às crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As reconfigurações na legislação, aliadas às escolhas políticas quanto

ao projeto de educação escolar em voga nos quatro governos eleitos durante esse período, definiram para quais séries/anos os livros seriam destinados e também sobre as tipologias dos mesmos, visto que, ao livro específico de História somaram-se outros formatos. No ano de 2022 findou-se mais um processo de avaliação de livros didáticos destinados aos anos iniciais. No entanto, o PNLD 2022 não compõe o recorte estabelecido para este estudo, pois compreendemos que este processo requer uma análise específica, tendo em vista algumas particularidades que compõem o seu contexto.

No processo avaliativo de 2007, cujo edital foi publicado em 2004 - recordando que no ano de 2006 foi promulgada a Lei que alterou o Ensino Fundamental para nove anos -, foram avaliadas coleções de História destinadas para as quatro primeiras séries. O cumprimento da Lei de 2006 irá reverberar apenas no processo de 2010. Como já analisado, a inserção da criança de seis anos se interpunha como um grande desafio e tal fato reflete na composição das coleções de História destinadas ao atendimento do 2º ao 5º ano, portanto, sem o volume do 1º ano. No mesmo processo, paralelamente à oferta dos livros específicos de História, foram disponibilizadas “obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e adequadas a alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental – 1º e 2º anos” (BRASIL, 2008, p. 1). Nestas, a organização dos conteúdos é feita a partir das áreas do conhecimento, assim a História estaria contemplada nos livros da área de Ciências Humanas. Ao selecionar uma coleção de História e a obra complementar, tem-se duplicidade de livros destinados ao 2º ano. No PNLD 2013 repete-se o mesmo formato de oferta, com a diferença quanto às obras complementares organizadas por área de conhecimento que passam a abranger também o 3º ano. Consequentemente, em tese, a disciplina de História é duplamente contemplada, no 2º e 3º anos, no que concerne à oferta de manuais. Embora não seja o foco deste estudo, questionamo-nos: como a professora interpreta, utiliza e se apropria desses diferentes materiais? As pesquisas sobre escolhas e usos de

livros didáticos nos anos iniciais podem elucidar essas e outras questões que ainda carecem de aprofundamento.

Os textos introdutórios dos Guias são produzidos pela equipe que coordena o respectivo processo avaliativo. São documentos que contemplam tanto a divulgação dos resultados daquela avaliação quanto apresentam um retrato detalhado do percurso. Ainda que mantenham estrutura semelhante, contendo explicações sobre a quantidade de obras avaliadas, pontos a serem considerados como destaques, assim como ressalvas a serem indicadas quanto aos problemas encontrados, há especificidades que dialogam com o contexto no qual a avaliação foi desenvolvida. Em tais documentos, almeja-se também traçar um perfil do conjunto das coleções avaliadas, apontando permanências, tendências e inovações. Assim, o cotejo entre os textos referentes aos seis processos que nos propomos analisar possibilitou construir uma visão estendida que abarca uma década da organização curricular dos livros de História destinados aos anos iniciais.

Nos PNLDs de 2007 e 2010 encontramos certa semelhança quanto ao agrupamento das coleções no que se refere à organização curricular. No processo de 2007, as 30 coleções aprovadas são indicadas as seguintes tipologias: Tradicional Parcial (14), Temática (12), Ficcional (3) e Tradicional Completa (1). Em 2010 as tipologias foram: Temporal (0), Espacial (10), Temática (17) e Especial (5).

Propomos compreender tais classificações como um processo de busca acerca das especificidades da História enquanto disciplina escolar para os Anos Iniciais, visto que se trata dos processos subsequentes ao de 2004, quando se efetiva a eliminação dos Estudos Sociais dos livros didáticos. Identifica-se aqui a influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais e tentativas de se trabalhar com a História Temática ou por Eixos temáticos, sem a preocupação de promover uma discussão conceitual sobre os mesmos. No Guia de 2007, registra-se:

Parte das obras indica trabalhar com história temática e/ou por eixos temáticos. Porém, não há distinção

entre esses termos, os quais, muitas vezes, estão sendo utilizados como sinônimos. [...]

Entendemos que os autores, ao afirmar que trabalham com temas, ou História temática, não estão organizando a sua obra a partir de eixos temáticos. A escolha de um tema – moradia, transporte, criança, trabalho – significa abordar os conteúdos, selecionando-os a partir de um assunto, e tratá-lo em vários aspectos em apenas uma unidade ou capítulo, mas encerrando o conteúdo nessa parte e nesse momento histórico. Dessa maneira, a coleção fica constituída por uma coletânea de temas que, apesar de sua relevância, não mantêm a ligação entre si e não permitem a problematização presente-passado. Assim, por exemplo, uma obra pode ter um capítulo sobre o trabalho no Brasil colonial e não retornar mais ao assunto, deixando de relacioná-lo com o trabalho na sociedade brasileira atual e a realidade do aluno. (BRASIL, 2007, p. 15-16)

As coleções classificadas nos grupos *Tradicional Parcial* e *Tradicional Completa*, organizam os conteúdos em capítulos que seguem uma ordem cronológica linear⁶. Tal formato consta, principalmente, quando da abordagem da História do Brasil nos livros designados às 4ª séries. Identifica-se mais ousadia no que diz respeito à organização curricular nos livros destinados às duas primeiras séries e uma maior proximidade com as inovações pedagógicas e históricas (BRASIL, 2007, p. 15). Narrativas conduzidas por personagens fictícios ou com ampla utilização de contos de fada foram agrupadas no PNLD 2007 como *Ficcional* e, no processo de 2010, tal conjunto de obras é denominado por *Especial*. No mesmo processo, 2010, há coleções reunidas na tipologia *Espacial*, quando “os conteúdos históricos foram organizados a partir da criança, família, escola, bairro, município/cidade, campo/cidade, estado, país” (BRASIL, 2009, p. 19).

Ao considerar tais dados, é possível concluir que as coleções temáticas totalizam 40% do total das obras aprovadas em 2007 e, no

⁶ No Guia 2010 consta a tipologia Temporal que muito se aproxima da definição de Tradicional Parcial e Tradicional Completa. No entanto, não há indicações de coleções com esse padrão. O mesmo é identificado nos livros regionais. Ver BRASIL, 2009, p. 23-24.

PNLD 2010 esse percentual sobe para 57%. Tais números indicam um investimento e uma aposta quanto às possibilidades dos conteúdos da História serem trabalhados por temas. E quais seriam esses temas, ou eixos temáticos, guardadas as devidas diferenças conceituais? Temas como Brinquedo, Trabalho e Criança são destacados no texto do Guia 2010 (BRASIL, 2009, p. 19). Tendo em vista os limites deste texto, percorrer os índices das obras aprovadas nesses processos avaliativos para identificar outros temas e entender como os conteúdos da História se fazem presentes, pode ser um caminho promissor para futuras pesquisas.

No Guia de 2013, a forma de apresentar o conjunto das coleções aprovadas quanto à organização dos conteúdos difere significativamente dos Guias anteriores analisados em relação às tipologias, todavia, o resultado é bastante aproximado no que concerne à definição das obras temáticas. No processo são aprovadas 35 coleções classificadas em três grupos: Grupo 1, com 24 coleções; Grupo 2, com 8 coleções; e Grupo 3, com 3 coleções. No grupo 1 estão as coleções que assumem a escolha e organização dos conteúdos a partir dos eixos temáticos constantes nos PCNs. Os volumes destinados aos 2º e 3º anos:

[...] trabalham com a identidade da criança (eu, meu nome, meus documentos, minha família, minha casa), passando para o estudo das localidades mais próximas do aluno: a rua, a escola e o bairro. Em seguida, estuda-se o município ou a cidade e, por vezes, o campo. Com abordagens variadas, incentivam a percepção de diferenças e semelhanças, de transformações e permanências, de costumes e vivências culturais entre diversos grupos sociais, no tempo. (BRASIL, 2009, p. 18)

Novamente são identificadas rupturas entre o preconizado para o 2º e 3º anos e os anos seguintes, o que demandou criar uma subdivisão para apresentar a forma de organização curricular identificada nos livros destinados aos 4º e 5º anos:

Na definição dos conteúdos para os volumes do 4º e 5º anos, o grupo 1 se subdivide em dois subgrupos com opções nitidamente diferenciadas. O primeiro,

com 12 coleções, busca manter nos dois últimos volumes o eixo temático para o segundo ciclo apresentado nos PCN: História das organizações populacionais. Dessa forma, os temas desenvolvidos têm relação com os deslocamentos populacionais, as organizações políticas e administrativas urbanas e as lutas de grupos sociais e étnicos. [...] O segundo subgrupo, com 12 coleções, nos dois últimos volumes prefere o estudo da História do Brasil com a periodização clássica: colônia, império e república, entremeada, às vezes, por aportes culturais. Algumas obras desse conjunto distribuem a discussão temática nos três primeiros volumes, reservando somente o último para a História do Brasil. (BRASIL, 2009, p. 18-19)

No Grupo 2, a organização curricular se efetiva “a partir de recorte socioeconômico clássico na historiografia brasileira, por meio dos produtos que geraram riqueza na América Portuguesa e no Brasil” (BRASIL, 2009, p. 19). No Grupo 3, estão as coleções cuja organização recai em temáticas específicas como, por exemplo, infância, povos indígenas, afro-brasileiros, trabalho, cidades.

Diferentemente dos textos introdutórios dos Guias de 2007 e 2010, no Guia de 2013 não há uma categorização específica sob alcunha de *temática*. Frente a essa diferença, propomos o seguinte exercício reflexivo: se considerarmos como temáticas as 27 coleções do Grupo, produzidas na esteira dos eixos temáticos indicados nos PCNs, e as 3 coleções do Grupo 3, somamos 30 coleções que podem ser indicadas como temáticas, o que representa 85% do total. No entanto, se entendermos por temáticas somente as do Grupo 3, essas compõem 8%. Assumindo qualquer uma das interpretações expostas, não escapamos do questionamento a ser respondido com maior vagar sobre a influência dos PCNs na história do ensino de História para crianças na escola, principalmente no que diz respeito à organização temática dos conteúdos. Tendemos a compactuar com os dados que compõem a primeira equação.

No PNLD de 2016 assume-se em um só edital a oferta de duas tipologias de obras destinadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental

no que se refere à disciplina de História, Geografia e Ciências: as coleções integradas de Ciências Humanas e da Natureza e os livros específicos. As coleções integradas foram organizadas em dois blocos: um com livros destinados aos três primeiros anos e outro com os volumes destinados aos dois últimos. A oferta das coleções específicas de História atendia do 2º ao 5º ano, também em dois blocos: um com livros destinados para o 2º e 3º anos e outro atendendo ao 4º e 5º anos. A escolha poderia ser feita a partir das composições: selecionar obras integradas ou obras específicas para os cinco anos, considerando que no caso da segunda escolha, os alunos do 1º ano não seriam contemplados com um livro específico de História, ou optar por obras integradas para os três primeiros anos e obras específicas para os anos seguintes.

Tendo por base somente os livros de História inscritos no processo, foram aprovadas 32 coleções, sendo 17 destinadas para o 2º e 3º anos e 15 para o 4º e 5º anos. Identificou-se duas formas de organização dos conteúdos: por eixo temático, 25 coleções, e por uma perspectiva cronológica linear, 7 coleções. Assim, contabilizamos dentro do espectro que estamos a tratar como temático, um percentual de 78%. Um dado a ser colocado em destaque é que todas as 17 coleções destinadas para os 2º e 3º anos apresentam organização temática dos conteúdos, sendo que em cinco delas “um mesmo tema estrutura os assuntos do volume - e 12, por um conjunto de temas em cada livro” (BRASIL, 2015, p. 17-8).

Para o 2º ano, os temas mais escolhidos são: eu, família, tempo, lembranças, escola, criança, história, nomes, retratos, significado dos nomes, nomes de família, amigos, casa, alimentação, brincar, brincadeiras, direitos e deveres, ruas, lendas e festas, história do aluno, história do lugar onde vive, documentos, rua, bairro e festas.

Para o 3º ano, os temas selecionados foram: o tempo e a História, documentos, fontes, passado, novos e antigos colegas, bairro, cidades, trabalho, governo do município, família, rua, escola, brasileiros (indígenas e africanos), história local, o cotidiano, comunidades indígenas, festas, direitos, moradias, cotidiano nas cidades, crianças indígenas, quilombolas, imigrantes,

crianças da cidade e do campo, ser cidadão, alimentação, música, eletricidade, transportes e comunicação. (BRASIL, 2015, p. 19)

Este desenho se altera quando consideramos as 15 coleções designadas para o 4º e 5º anos. Nesse conjunto há certo equilíbrio com sete coleções elaboradas a partir da perspectiva cronológica linear e, oito por temáticas, sendo duas com um tema por volume e seis por um conjunto de temas em cada volume.

Os temas que foram mais selecionados para o 4º ano são: o lugar onde você vive, o trabalho no seu município e no seu estado, o cotidiano nas cidades, organização e participação política, histórias do seu estado e de cidades, diversidade cultural, os povos indígenas e afrodescendentes, portugueses, o continente africano, cultura, brinquedos, festas e família; regras, primeiros habitantes, o comércio de gentes, migrações, terra para viver, história da rua, história do bairro, diversidade da sociedade brasileira, imigrantes, navegações, povos que vieram da África, colonização, açúcar, vaqueiro, pecuária, vilas e cidades, bandeirantes, tropeiros, encontro entre portugueses e indígenas, capitânias, ouro, tradições, Independência, Primeiro Reinado.

Para o 5º ano, os temas mais escolhidos são: tempo, o mundo do trabalho e relações de poder, trabalho e sociedade, identidades coletivas, democracia, lutas sociais no período regencial, café, ouro, fim da escravidão, movimentos sociais na Primeira República, regras, conservar o planeta, terra, cidadania, etnias formadoras do povo brasileiro, imigrantes, Independência, nosso tempo, as constituições do Brasil, Regências, direitos, II Império, República, o rural e o urbano, Era Vargas, organização social e política brasileira, Democracia, urbanização, Ditadura, nação e símbolos nacionais, governos atuais e cidadania. (BRASIL, 2015, p. 20)

O processo de avaliação subsequente, PNLD 2019, foi executado após a promulgação do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, que altera consideravelmente o formato do processo de avaliação pedagógica das coleções, e já sob a égide da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No que se refere à disciplina de História, em nossa análise, o constante na terceira versão da BNCC não representa os

avanços que, lenta e progressivamente, estávamos a galgar quanto às definições acerca do ensino de História para crianças na escola. Fato posto é que no ano de 2017, em meio a um cenário marcado por intensas controvérsias em torno do estipulado na BNCC, foi publicado o Edital para o PNLD 2019 com inscrições para as seguintes tipologias: coleções específicas de História, coleções interdisciplinares com os componentes curriculares de História e Geografia ou Ciências, História e Geografia e Projetos Integradores, todas voltadas para atender do 1º ao 5º ano. A professora poderia optar pela coleção disciplinar ou pela coleção interdisciplinar. Acrescida a essa escolha entre as tipologias disciplinar ou interdisciplinar, também poderia ser selecionada uma coleção de projetos integradores.

A composição da parte inicial do Guia 2019 difere-se dos demais analisados. Neste, o maior investimento recai em apresentar princípios da disciplina de História, reproduzir e comentar o constante na BNCC e destacar os princípios e critérios do Edital. No que se refere a uma apresentação detalhada do conjunto das coleções aprovadas não há uma classificação ou informações que façam referência a possíveis agrupamentos das coleções em torno de tipologias quanto à forma de organização dos conteúdos. Tal aspecto deve ser compreendido tendo por base que, neste processo, as coleções deveriam ser elaboradas seguindo o estabelecido na BNCC. Importante destacar que, a considerar a divisão selecionada para apresentação dos resultados em tal documento, sendo um primeiro bloco destinado aos “dois primeiros anos do ensino fundamental” (p. 25) e um segundo bloco contendo a análise “do 3º ao 5º ano do ensino fundamental” (p. 28), uma nova reconfiguração se coloca no horizonte quanto à tradicional separação presente nos anos iniciais. Sobre esse aspecto, entendemos ser preciso aprofundar os estudos considerando, principalmente, duas questões: o direito à infância, assunto já anunciado neste texto, e o que se desenha como um processo transitório que, inferimos, parece se localizar no terceiro ano.

No PNLD 2019 foram aprovadas 15 coleções, o que representa um decréscimo de aproximadamente 50% a considerar a média das aprovações nos processos anteriores. Provavelmente, houve menos inscrições de coleções de História. Essa mudança no cenário editorial voltado à produção de livros didáticos pós BNCC, assim como as mudanças nos próprios livros, são temáticas promissoras para investigações vindouras.

A ausência de uma classificação prévia quanto à tipologia das coleções aprovadas não significa que temáticas deixam de ser anunciadas no texto do Guia. Vejamos:

[...] nos dois primeiros anos, as identidades, os espaços de sociabilidade e diferentes formas de registro e narrativas, são os eixos que organizam as aprendizagens. Temas relacionados aos grupos de convívio da criança, relações de alteridade, inserção no mundo “público da escola”, com diferenciações entre o universo privado, laços comunitários, diferentes documentos e memórias, são definidos para abordagem em sala de aula, com ênfase na ludicidade, criatividade e curiosidade. (BRASIL, 2018, p. 25-26)

A indicação dos temas para os três anos seguintes é mais pulverizada e fortemente ancorada nos objetos de conhecimento dispostos na BNCC, o que enseja dúvidas quanto a compreender ou não tais indicações como temas.

Os temas propostos sobre os movimentos migratórios, a circulação de mercadorias, a organização de sociedades e Estados, com todos os conflitos e lutas de resistência, dizem respeito ao estudo sobre o ir e vir das pessoas, que levam suas línguas, ideias e religiosidades, bem como seus objetos e modos de viver, fazendo-os circular, influenciar e ser influenciados nas trocas com outros sujeitos.

Seguindo as orientações da BNCC (v.3), os objetos de conhecimento abordam a construção das cidades, seus patrimônios e modos de viver e trabalhar, no campo e na cidade; os deslocamentos de pessoas e riquezas, assim como o contato entre os povos, nem sempre de forma amistosa ou baseado em relações de reconhecimento e respeito. Para percepção da construção histórica do espaço através das intervenções humanas na natureza, são considerados

os processos de sedentarização e a exploração das relações de trabalho. A formação de cidades e Estados apoiada por aparatos militares e jurídicos é proposta a partir do estudo das dimensões geopolíticas e econômicas próximas e distantes da criança, com ênfase na história do Brasil e nas diferenças e desigualdades que marcam a constituição da sociedade brasileira. (BRASIL, 2018, p. 28-29)

Conferimos destaque ao fato de que não identificamos no Edital que convoca a inscrição para o PNLD 2019 e, em decorrência, não localizamos no Guia de 2019 nenhuma referência à parte diversificada garantida por Lei quanto à composição dos currículos, conforme disposto na própria BNCC ao citar o Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96:

[...] os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter **base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada**, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996; grifo nosso).

Por opção política, o destaque no texto das Diretrizes e na composição dos documentos enfatizou o comum, ao passo que o DIVERSIFICADO foi esquecido. O que deveria ser uma *base* se transformou, no que concerne à produção de livros didáticos, em um *padrão* e as consequências de tal padronização estão a reverberar negativamente nas práticas de ensino de História para crianças na escola.

Para finalizar, um convite para cirandar

Sob a égide da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e de uma ampla legislação, o processo de avaliação dos livros didáticos, no contexto do PNLD, foi marcado por uma crescente busca de aprimoramento quanto à produção dos editais e, em

decorrência, à qualidade das coleções destinadas às crianças. Trata-se de uma das mais importantes e eficazes políticas de Estado do mundo no que se refere à produção e distribuição de material didático. No entanto, a melhoria na qualidade não significa a resolução de todos os problemas, mesmo porque, em se tratando de educação, respostas novas geram novas demandas. Aceitar esse movimento que é retroalimentado pelos deslocamentos de uma escola dinâmica é o primeiro dos pontos que queremos colocar em destaque ao concluir esse estudo.

A relação com a BNCC é o segundo ponto. No âmbito pedagógico, pelo princípio da liberdade na organização dos conteúdos, mesmo após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos Parâmetros Curriculares Nacionais na década de 1990, manteve-se a garantia aos autores, editores e professoras de um espaço para produção e escolhas de livros didáticos com propostas variadas, alicerçadas em distintas matrizes epistemológicas, teóricas e metodológicas, por vezes inovadoras e criativas. Na elaboração de uma base curricular mínima de saberes a serem ensinados nas escolas, desconsiderou-se o que seria um mínimo, assim como eliminou-se a possibilidade de construção do currículo com uma parte DIVERSIFICADA.

O atrelamento radical do Edital do PNLD à BNCC reduz em muito a produção de livros didáticos de História com perfil inovador. Porém, como terceiro ponto, salientamos que mudanças na escola rumo a um processo educativo em que todos aprendam mais e melhor - um dos conceitos para uma escola inovadora -, não se concretiza ou deixa de se concretizar a depender somente da autonomia na elaboração das obras. Faz-se necessário que livros didáticos produzidos sob viés inovador sejam selecionados pelas professoras. A formação das profissionais que atuam junto aos anos iniciais ainda tem muito a avançar no que se refere às relações entre o ensino de História e as possibilidades metodológicas em torno do mesmo. Temos como ponto inegociável uma posição muito clara sobre a importância de uma formação voltada às bases

epistemológicas da ciência histórica, princípio que também se aplica às demais disciplinas que compõem o currículo dos anos iniciais. Defendemos ainda que, no que diz respeito aos processos de aprendizagem da criança e sua inserção como sujeito atuante no campo científico - sendo a escola uma das portas mais prestigiadas de ingresso -, ter uma só professora nessa fase de ensino faz diferença, pois potencializa relações de confiança e promove articulações relevantes entre os conhecimentos no processo de conhecer o mundo. Essa discussão, que nos remete aos cursos de Pedagogia, é um outro ponto para aprofundamentos futuros.

Como quarto ponto, estamos cientes de que, neste texto, o que se entende por História Temática apresenta problemas conceituais, se o analisarmos somente do ponto de vista da historiografia. Assumimos o risco por fazê-lo porque queremos intensificar discussões em torno da ideia de que, junto às crianças, a abordagem contextualizada dos conteúdos, temas, problemas, produz resultados mais potentes de aprendizagem e construção coletiva de saberes nesta grande ciranda. De uma forma ou de outra, a equação será sempre essa: ações de uma boa docente + livro + crianças + escola com espaço para liberdade = desejo de conhecer o mundo. Como não podemos conhecer tudo, recortamos, criamos pequenos mundos para construirmos histórias e investigações. Retomar pesquisas que operem com um recorte temporal que abarque os livros de Estudos Sociais, Integrados, Ciências Integradas, Projetos Integradores, aliados aos usos que professoras e estudantes fazem do mesmo na escola é um dos caminhos possíveis para mapear como esses recortes acontecem cotidianamente nas escolas.

Enfim, voltamos ao caleidoscópio. Você já brincou com um? Se não, fica o convite para fazê-lo. Brincar de ciranda, já experimentou? Pois bem. Acreditamos que vivenciar essas ações possam nos ajudar a investigar e a atuar no processo de formação para ensinar História a crianças na escola. Caleidoscópio e ciranda só têm beleza quando em

movimento. Assim pensamos que deve ser o processo de ensinar História para crianças na escola. Precisamos conhecer e compreender muito bem as contas e as cantigas para que por meio de um processo amplo, criativo e autônomo, saibamos organizar os conteúdos de forma a produzir movimentos que façam sentido naquele local e para aquelas pessoas. Nossa parte, enquanto professoras formadoras de professoras, é ajudar na construção do caleidoscópio e divulgar o máximo possível as cantigas que conhecemos, sabedoras e confiantes de que a docente saberá propor e promover os movimentos. Fica o convite para cirandar.

Referências

AQUINO, Luciana Fernandes de. *A reformulação da história escolar para crianças no Brasil: um estudo dos Guias do PNLD e livros didáticos (1996-2016)*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. *Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017*. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html> . Acesso em: 15 dez. 2022.

BRASIL. *Decreto nº 19.890, de 18 de Abril de 1931*. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html> . Acesso em: 15 dez. 2022.

BRASIL. *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no guia de livros didáticos de 1ª a 4ª série do PNLD/2007*. Brasília: MEC/SEB; FNDE, 2004.

Disponível em:

<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/3014-editais-anteriores>.

Acesso em: 12 jan.2023.

BRASIL. *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2010*. Brasília: MEC/SEB; FNDE, 2007. Disponível em:

<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/3014-editais-anteriores> .

Acesso em: 12 jan.2023.

BRASIL. *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras complementares para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2010*. Brasília: MEC/SEB; FNDE, 2008. Disponível em:

<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/3014-editais-anteriores> .

Acesso em: 12 jan.2023.

BRASIL. *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2013*. 2010. Brasília: MEC/SEB; FNDE, 2010. Disponível em:

<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/3014-editais-anteriores> .

Acesso em: 12 jan.2023.

BRASIL. *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras complementares para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2013*. 2010. Brasília: MEC/SEB; FNDE, 2011. Disponível em:

<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/3014-editais-anteriores> .

Acesso em: 12 jan.2023.

BRASIL. *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2016*. Brasília: MEC/SEB; FNDE, 2014. Disponível em:

<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/3014-editais-anteriores>

livro/consultas/editais-programas-livro/item/4889-edital-pnld-2016 .

Acesso em: 12 jan.2023.

BRASIL. *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2019*. Brasília: MEC/SEB; FNDE, 2017. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/10521-pnld-2019>. Acesso em: 12 jan.2023.

BRASIL. *Ensino Fundamental de nove anos – Orientações Gerais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf> . Acesso em: 12 jan.2023.

BRASIL. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade / organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento*. –Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf> . Acesso em: 12 jan. 2023.

BRASIL. *Guia do livro didático 2007: História: séries/anos iniciais do ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2010: História*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2013: História*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2016: História: ensino fundamental anos iniciais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2015.

BRASIL, *Lei de 15 de Outubro de 1827*. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do

Imperio. Disponível em:
https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em 15 dez. 2022. BRASIL. *Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília (DF), 1996. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>. Acesso em: 15 dez. 2022.

BRASIL. *Lei nº 13.005/2014* - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 15 dez. 2022

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *PNLD 2019: História – guia de livros didáticos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2018.

CAIMI, Flávia Eloisa. Escola Nova e Ensino de História no Brasil. In: ANPUH – XXIII *Simpósio Nacional de História*. Londrina, 2005. p. 1-8. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548206571_17c2cc8f6c783c7a3e673248fdda442f.pdf . Acesso em 17 jan. 2023.

ESCOLANO BENITO, Agustín. *A Escola como cultura: experiência, memória, arqueologia*. Campinas: Ed. Alínea, 2017.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cinthya Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 135-150.

FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GONZAGA, Rubia Renata das Neves. *Caminhar pelas ruas da cidade: sensibilidades e aprendizagens no trabalho pedagógico com as crianças*.

Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2022.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e fundamental. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 797-818, out. 2006.

MATTOS, Selma Rinaldi. *A História do ensino de História do Brasil no Império através dos Manuais* de Joaquim Manuel de Macedo. Dissertação de Mestrado. Fundação Getúlio Vargas: Rio de Janeiro. 1993. Disponível em:

<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/8913/000059389.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em: 23 jan. 2023.

MORENO, Jean Carlos. Limites, escolhas, expectativas: horizontes metodológicos para análise de livros didáticos de história. *Antíteses*, Londrina-PR, v. 5, n. 10, p. 717-74, mar. 2012.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BRASIL. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*.

Organização: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

OLIVEIRA, Andressa Garcia Pinheiro de. *A criança e a relação com o conhecimento: a aprendizagem histórica na educação infantil*. 274f. Tese. Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2019.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. História. In: AMARAL, Arleandra Cristina Talin; CASAGRANDE, Roseli Correia de Barros; CHULEK, Viviane (Orgs.). *Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais*. Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Educação, 2010. p. 119-134.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; ZAMBONI, Ernesta. O estudo do município nas Séries Iniciais: refletindo sobre as relações entre a História Local, História do Local e a Teoria dos Círculos Concêntricos. In: ZAMBONI, Ernesta et al. (Orgs). *Memórias e histórias na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. O ensino de História na escola de primeiras letras na Paraíba: Pátria Nacional e Pátria Local (1837-1914). *Sæculum – Revista de História*, [S. l.], n. 33, p. 357–373, 2015.

Disponível em:
<https://periodicos.ufpb.br/index.php/srh/article/view/27731> . Acesso em: 23 jan. 2023.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Cristiani Bereta da. História do Brasil como saber escolar nos livros didáticos dos exames de admissão ao Ginásio (1931-1971). *Revista de História e Historiografia da Educação*. Curitiba, Brasil, v. 2, n. 5, p. 114-141, mai/ago. 2018. Disponível em:
<https://revistas.ufpr.br/rhhe/article/view/57643/35738> . Acesso em: 06 jan. 2023.

CAPÍTULO 8

LIVROS DIDÁTICOS E POLÍTICAS CURRICULARES: AS AÇÕES AFIRMATIVAS COMO CAMINHO E REPRESENTAÇÃO DA PESSOA NEGRA

Nádia Narcisa de Brito Santos

Isaíde Bandeira da Silva

O livro didático é uma das principais ferramentas utilizadas por docentes e discentes no ensino básico, e em algumas escolas públicas do Brasil, é o único recurso disponível (Bittencourt, 2008). Em 2018 o Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) distribuiu aos estudantes brasileiros cerca de 89.381.588 livros didáticos (FNDE, 2019); por conseguinte, este instrumento é ímpar na construção da imagem do outro (Grupioni, 1995), por representar e publicizar uma versão reconhecida social e nacionalmente acerca dos sujeitos e fatos históricos, independente da matéria a que se refira.

O capítulo que se segue tem como objeto e documento de pesquisa o livro didático, no qual nosso objetivo é analisar as ações afirmativas, isto é, os atos e medidas incorporados no corpo textual das coletâneas didáticas que versam sobre as nuances da igualdade de cor. Averiguamos as duas coletâneas didáticas de História, Língua Portuguesa e Artes aprovadas e mais adotadas do Guia do PNLD para o triênio 2018-2020, escolha que se deu pela verificação dos dados estatísticos disponibilizados pelo Fundo Nacional de Educação (FNDE).

As coleções são: *História, Sociedade & Cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior (2016); *História Global*, do autor Gilberto Cotrim (2016); *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, de William Cereja (2016, et. al.);

Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem, dos autores Wilton Ormundo (2016) e Cristiane Siniscalch (2016); *Arte Por Toda Parte*, de Solange Utuari (2016, et. al.); e, por fim, *Arte de Perto*, de Maurílio Andrade Rocha (2016, et. al.)¹.

A classificação da nossa pesquisa, com base nos procedimentos metodológicos, é de caráter documental, uma vez que corroboramos com Choppin (2004), o qual afirma que o livro didático assume a função documental como apresentador de documentos que estimulam o confronto de ideias e o desenvolvimento crítico dos discentes. A natureza do nosso trabalho é qualitativa, para Lara e Molina (2011), a pesquisa qualitativa é de caráter descritivo e também explicativo; Nas coletâneas didáticas, analisamos seus textos, imagens, atividades, o manual do professor e as diferentes seções a partir de um roteiro semiestruturado, no qual referenciamos o livro-documento, explicamos a estrutura organizacional do mesmo e em seguida identificamos, no texto principal, seções, imagens e atividades, aspectos referentes à abordagem da pessoa negra.

Aos documentos apresentados, aplicamos o método de análise de conteúdo², “[...] com a finalidade de uma leitura crítica e aprofundada levando à descrição e interpretação destes materiais, assim como a inferências sobre suas condições de produção e recepção.”. (Moraes *apud* Lara; Molina, 2011, p. 147). Este método concatena com a análise descritiva e explicativa, na qual empregamos a abordagem decolonial, que, por sua vez, conduz a tessitura de compreensão da

¹ Doravante, iremos designar siglas para indicar cada coletânea, na qual L refere-se a livro, H à História, P à Língua Portuguesa, A para Arte, 1 para a coleção em primeiro lugar em tiragens e 2 para a em segundo lugar em tiragens. Sendo assim, a coleção *História, Sociedade & Cidadania* é renomeada de LH1; *História Global* de LH2; *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, denominada LP1; *Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem* recebe a nomenclatura de LP2; e *Arte por toda parte* e *Arte de perto*, são, respectivamente, LA1 e LA2.

² A análise de conteúdo nos permite evidenciar mensagens explícitas e latentes, significantes e significados, os quais possibilitam leituras e interpretações que, possivelmente, o próprio emissor não estava consciente ao produzir e/ou reproduzir.

História para além da hegemonia eurocêntrica, ao romper com a visão colonial vivida pela pessoa negra, visto que, consoante com Maldonado-Torres (2018), Mignolo (2014) e Quijano (2000), sob a ótica eurocêntrica, as relações sociais foram historicamente constituídas nas Américas e representadas no imaginário social.

A epistemologia decolonial analisa o colonialismo compreendido como momento histórico com vestígios arraigados na modernidade contemporânea, marcas que para o sociólogo e professor peruano Quijano (2000), compõem-se no matiz da colonialidade do poder, colonialidade do ser e colonialidade do saber. Nesta última, englobam-se os mais diferentes níveis de ensino, conhecimentos e epistemologias que envolvem também a construção dos materiais didáticos “[...] reproduzidas nos ambientes educacionais que vão da Educação Básica a Educação Superior.” (Paim; Pinheiro; Paula, 2019, p. 443).

Nessa perspectiva, a negra e o negro nos livros didáticos constituem-se sob o imaginário dos sujeitos a respeito do real imbuído em suas concepções de mundo e representadas nos materiais didáticos. Em vista disso, empregamos a categoria conceitual de representação de Pesavento (1995) e Chartier (2002b). Tais autores nos possibilitaram pensar as relações e interesses de colonialismo e colonialidade dos grupos sociais nos sentidos de representação expostos nas coleções didáticas, visto que “[...] a mentalidade sempre coletiva que regula, sem que eles o saibam, as representações e julgamentos dos atores sociais.” (Chartier, 2002b, p. 35). Por fim, segue-se o capítulo, o qual está dividido no tópico denominado *Ações afirmativas e suas nuances na cor da pele*, seguido pelas considerações finais e listagem dos documentos de pesquisa e referências bibliográficas.

Ações afirmativas e suas nuances na cor da pele

A expressão “ações afirmativas” tem início nos Estados Unidos da América (EUA) na década de 1960, e a mesma compunha leis

antisegregacionistas que visavam à melhoria das condições de vida da população negra. No Brasil, a partir da redemocratização do país, em 1985, movimentos sociais cobraram incisivamente do Poder Público políticas de ações afirmativas para as “minorias” étnicas e de gênero, ou melhor, para indígenas, os povos de cor negra e as mulheres. A Constituição da República Federativa do Brasil ou Constituição Cidadã, de 1988, amparou parte das reivindicações – a exemplo do reconhecimento de terras quilombolas – e diversas medidas e atos, a posteriori, procuram compor um *corpus* legislativo para políticas públicas de ações afirmativas³ em diferentes áreas, como o mercado de trabalho, política, educação (Moehlecke, 2002). Conforme Munanga e Gomes (2016), as ações afirmativas

[...] constituem-se em políticas de combate ao racismo e à discriminação racial mediante a promoção ativa da igualdade de oportunidades para todos, criando meios para que as pessoas pertencentes a grupos socialmente discriminados possam competir em mesmas condições na sociedade. (Munanga; Gomes, 2016, p. 186)

Nesse sentido, as ações afirmativas buscam equiparar as relações sociais nas quais sujeitos foram oprimidos e/ou excluídos durante séculos de colonialismo e colonialidade, em especial a população negra. Assim, no campo educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, amparada na Constituição de 1988, assegura que o ensino deverá considerar as contribuições das matrizes africanas, assim como, a partir de 2003, mediante a Lei nº 10.639, tornou-se obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no âmbito escolar.

A aplicabilidade dessas leis recai na feitura dos materiais didáticos, uma vez que o edital de convocação para inscrição e avaliação de obras didáticas do PNLD de 2018 aponta, dentre os critérios, a promoção

³ Para saber mais acerca das legislações em vigor que contribuem nas políticas de ações afirmativas, ver: MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. Racismo, discriminação racial e ações afirmativas: a sociedade atual. In: MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *O negro no Brasil de hoje*. 2. ed. São Paulo: Global, 2016.

positiva da cultura e história dos povos afro-brasileiros, em vista a considerar a participação de tais sujeitos no processo histórico da construção do Brasil. O referido documento ressalta que os materiais devem “[...] abordar a temática das **relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial** e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária” (EDITAL PNLD, 2015, p. 32, grifos do autor). Para nós, esse critério viabiliza para o discente e docente o acesso às lutas de existência e reexistência de negras e negros no Brasil.

Todas as coletâneas analisadas em nossa pesquisa descrevem em seus *manuals do professor* a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana a partir da Lei n.º 10.639. A coleção LH2, em especial, é a única a pontuar no *manual do professor* o local de cada imagem, capítulo ou indicação de filme que está relacionado a uma história da população negra no Brasil e na África, como, por exemplo, o Estatuto da Igualdade Racial, instituído pela Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, no capítulo que versa sobre democracia e cidadania.

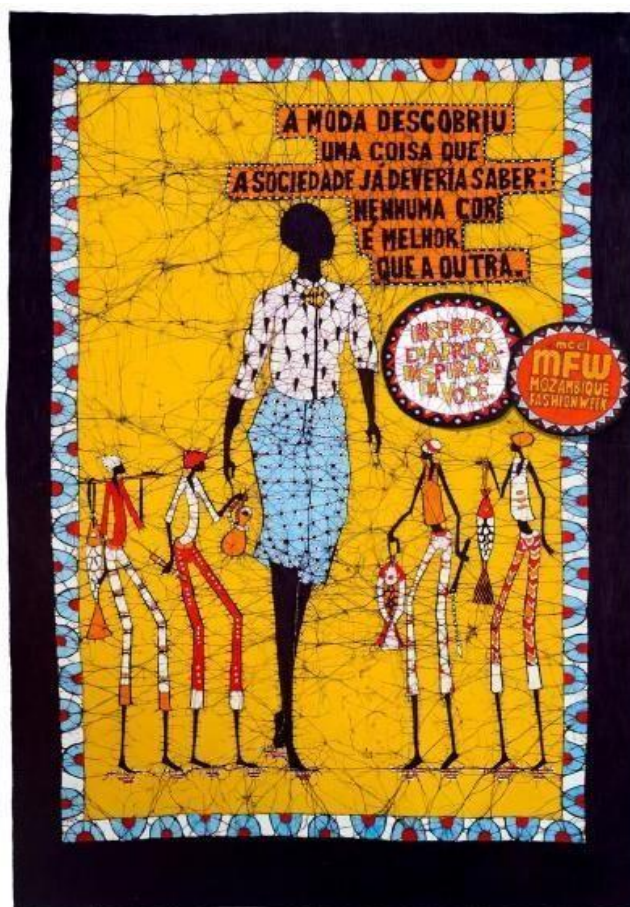
Parte desse Estatuto é transcrito pelo LP1 ao propor um estudo textual a partir das tipologias de documentos oficiais, das quais são mencionados os artigos 1º a 5º e 65. Os mesmos descrevem o que se considera discriminação racial ou étnico-racial, desigualdade racial, desigualdade de gênero e raça, população negra, políticas públicas e ações afirmativas. O documento visa garantir a igualdade de oportunidades, “[...] a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.” (Cereja; Dias Vianna; Codenhoto, 2016b, p. 173).

O Estatuto é utilizado para resolver questões de ordem estrutural do documento; somente duas indagações versam sobre os meios que garantem a inclusão do *negro* (no documento, a asserção é escrita *negro*, isto é, no gênero masculino) na vida social e a prática das normas descritas no Estatuto. Desse modo, a coletânea contempla as discussões sobre discriminação racial; todavia, consideramos que a

mesma deixa a desejar, visto que não proporciona, por meio das atividades, aprofundar a reflexão em torno do tema.

As nuances no trato com a igualdade da cor da pele são evidenciadas no canto direito inferior da obra LP2, por meio do cartaz abaixo:

Figura 1 – Igualdade de cor



FONTE: Ormundo; Siniscalchi (2016a, p. 291)

Bordas acentuadas na cor preta, seguidas de contorno com predominância de azul e fundo em tom alaranjado. Ao centro, em primeiro plano, uma mulher negra de blusa branca e saia azul caminha como se estivesse em uma passarela; ao seu lado direito e esquerdo, ao fundo do cartaz, quatro mulheres negras – duas em cada lado – a acompanham com suas vestimentas na tonalidade branca e laranja. No

canto direito superior da imagem tem-se a frase: “A moda descobriu uma coisa que a sociedade já deveria saber: nenhuma cor é melhor que a outra” (Ormundo; Siniscalchi, 2016a, p. 291). O cartaz em questão constitui a arte de divulgação da Mozambique Fashion Week⁴, etapa de um evento de moda internacional que aconteceu no país africano, Moçambique.

O cartaz é utilizado na interpretação de questões referentes à mensagem explícita que, conforme a obra, denota a valorização de “[...] todas as cores igualmente, enquanto a implícita sugere que a igualdade de cores, equivalente a raças, deveria ser adotada pela sociedade” (Ormundo; Siniscalchi, 2016a, p. 291). Nesse ponto, a coletânea sugere uma reflexão em que cor da pele e raças sejam vistas como iguais, superando a concepção de inferioridade e superioridade implantadas nas ex-colônias europeias a partir da colonialidade do ser (WALSH, 2013). Ao lado da iconografia do cartaz, a sessão nominada *Investigando com Geografia* direciona o discente a pesquisar “Em que parte da África se localiza Moçambique? E que semelhanças existem entre esse país e o Brasil?” (Ormundo; Siniscalchi, 2016a, p. 291). À direita das indagações, em letras na cor rosa com indicação somente no livro destinado ao professor, está descrita a instrução: “Essa atividade seria mais produtiva se feita em parceria com o docente de Geografia. Caso isso não seja possível, oriente a realização da pesquisa em livros e sites confiáveis. A comparação pode considerar aspectos como o acesso à educação e à saúde” (Ormundo; Siniscalchi, 2016a, p. 291).

A mesma coletânea estimula a produção de um debate sobre a instituição do dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. A data integra obrigatoriamente o calendário escolar em 2003, com a Lei nº 10.639. O Dia da Consciência Negra foi instituído pelo governo federal em 1995, no contexto dos 300 anos da morte de Zumbi

⁴ Não foi possível identificar o ano do evento.

dos Palmares, um dos líderes da resistência à escravidão e do Quilombo dos Palmares. Nascido em Palmares, Zumbi, cujo nome cristão era Francisco, aprendeu a ler e escrever com um padre português que o criara. Aos quinze anos de idade fugiu para Palmares e passou a se chamar Zumbi. Em pouco tempo, com as vitórias em combate, tornou-se líder do Quilombo dos Palmares, substituindo Ganga Zumba (Bittencourt, 2007).

Somente as coleções LH1 e LH2 relembram o 20 de novembro como marco da morte de Zumbi dos Palmares, levando em conta a historicidade do acontecimento. A obra didática LH2 rememora Zumbi dos Palmares como símbolo da resistência negra, lembrança concretizada por meio da imagem abaixo:

Figura 2 – Dia da Consciência Negra



Fonte: Cotrim (2016b, p. 52)

Na reprodução, homens de cor escura comemoram o Dia da Consciência Negra em frente ao Monumento Nacional Zumbi dos Palmares, no Rio de Janeiro – RJ⁵. Consideramos que o Dia da Consciência Negra se ancora em acontecimentos históricos. O

⁵ Não foi possível identificar na coleção a data em que a fotografia foi registrada.

rememorar por meio da data é uma forma de garantir a reexistência da população negra brasileira e suas lutas. Ao fixar uma data em registro escrito, a memória dos acontecimentos permanece viva e vivida, revigorando-se com o passar do tempo. Entretanto, a questão é séria demais para se limitar à lembrança de um dia na escola.

A coleção LH2, após apresentar a imagem anterior, finaliza propondo as seguintes indagações para o debate em sala de aula:

1. A Constituição brasileira define o racismo como crime inafiançável e imprescritível. O que isso significa? 2. O que podemos fazer, no nosso dia a dia, para combater o racismo? Reflita. 3. Em sua opinião, como a escola pode contribuir para a superação de preconceitos e construção de uma sociedade mais democrática? (Cotrim, 2016b, p. 53)

Os questionamentos direcionam a uma reflexão sobre o racismo na vida cotidiana, o que vem a complementar as discussões sobre o 20 de novembro a partir da memória de Zumbi dos Palmares, requisitando do professor maestria no enlace do pretérito e presente. O LH2 ainda apresenta, no corpo de um dos seus capítulos, a definição, na Constituição Federal de 1988, do racismo como crime inafiançável e imprescritível. Segundo Maldonado-Torres (2007), o racismo é fruto das raízes do colonialismo desencadeadas na colonialidade.

Assim, vale frisar que o racismo, de acordo com Gomes (2005), se traduz em um comportamento de aversão a indivíduos que tem um pertencimento étnico negro, como pele escura, cabelo encaracolado. Por vezes, o racismo se materializa no ódio que resulta em ideias da colonialidade, que qualificam sujeitos como superiores e inferiores, impondo uma verdade como única (Walsh, 2013).

O LP2, ao sugerir um debate sobre a instituição do 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra, propõe alguns pontos a serem discutidos: 1º O dia 20 de novembro como um momento para reflexão sobre a discriminação do negro; 2º A demarcação do dia como instituição

da diferença, ao invés de estimular o fim do preconceito; 3º A inutilidade do dia, tendo em vista que a maioria das pessoas não entende o seu sentido. O exemplar aponta em letras na cor rosa, apenas no livro do professor, as orientações:

É importante que a discussão contextualize o problema do racismo no Brasil, recuperando dados históricos, retomando o mito da “democracia racial”, trazendo exemplos da representação do negro na mídia, etc. Se desejar, após o debate dos alunos, apresente um debate sobre o tema. Sugerimos *TVE Debate: consciência negra* ou *Cenas do Brasil: Dia da Consciência Negra*. (Ormundo; Siniscalchi, 2016c, p. 243)

Dadas as indicações, percebe-se que o material compreende o racismo no Brasil a partir da retomada da história de povos negros, o que demanda conhecimentos de História, exigindo do professor de Língua Portuguesa a busca por tais informações. Ao indicar a retomada do mito da “democracia racial”, docente e discente revisitarão uma ideia difundida no Brasil e internacionalmente no século XX, por meio do livro *Casa-Grande e Senzala* (2005), de Gilberto de Mello Freyre.

O referido intérprete do Brasil não foi o único – a exemplo de Florestan Fernandes (1965) – a compactuar com o caráter ameno e amistoso, desde o período escravocrata, entre o colonizador português, indígena e povos negros; porém, suas ideias foram as mais disseminadas. Corroboramos com Gomes (2005), ao asseverar que o mito da “democracia racial” nega a discriminação em relação a povos de pele negra, bem como propaga estereótipos e preconceitos em relação a estes sujeitos.

As indicações de vídeos, pela coletânea LP2, tornam-se mais um suporte para o professor conduzir o debate. O documentário *TVE Debate: Consciência Negra* tem duração de 48 minutos e foi exibido em 23 de novembro de 2011, na TVE do Rio Grande do Sul. *Cenas do Brasil: Dia da Consciência Negra* fora exibido em 24 de novembro de 2011, na

TV Brasil com duração de 58 minutos. Ambos mencionam a matéria como alusão à comemoração da semana do dia 20 de novembro. A fim de complementar e estimular a reflexão para o debate, a coleção apresenta um trecho do texto *Orgulho de ser branco, homem, hétero?*, de Waldyr Imbroisi, e um segundo texto imagético de Angeli. Atentemos a eles:

[...] Vi, há algumas semanas, uma postagem no *facebook* que questionava o seguinte: porque o negro pode dizer “tenho orgulho de ser negro” e ser elogiado por isso, mas, quando o branco diz “tenho orgulho de ser branco”, é-lhe imputado o título de racista?

[...]

Daí comecei a pensar sobre quem diz ter orgulho de ser negro, mulher, homossexual. Diferentemente dos meus traços dominantes, esses três me parecem, de fato, motivos para exaltação pessoal. Ser negro em uma sociedade em que os afrodescendentes estão indelevelmente marcados pelo fantasma histórico da escravidão, da desigualdade social e do racismo não é pouca coisa; [...] É, sim, um orgulho para qualquer um desses enfrentar os conflitos cotidianos presentes na vida deles – que não estão na minha e eu sequer posso imaginar como são. (Ormundo; Siniscalchi, 2016c, p. 243)

O primeiro texto propõe uma reflexão em torno do orgulho de ser negro e enfrentar os conflitos em uma sociedade marcada pela escravidão, desigualdade social e racismo. Conforme Maldonado Torres (2007), respiramos a colonialidade cotidianamente. O racismo nas Américas, em especial no Brasil, exala colonialidade e colonialismo presentes no modo de enxergar e representar o outro. Ao se reportar a respeito da escravidão, o texto torna os acontecimentos frutos de um passado, do colonialismo, embora não enfatize as ações cotidianas dos sujeitos envolvidos na colonialidade do poder, ser e saber. Abaixo, analisemos o texto 2:

Figura 3 – Feriado: Dia da Consciência Negra, de Angeli



Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2016c, p. 244)

Na imagem acima podemos visualizar o seguinte: Prédios ao fundo, praia lotada somente com mulheres e homens de cor branca; a sua frente, vendedores ambulantes de cor negra trabalham no que autor – diga-se de passagem branco – Angeli denominou de feriado, mais especificamente o dia 20 de novembro, conhecido como Dia da Consciência Negra. Em tom irônico e satírico, o chargista Arnaldo Angeli Filho representa o “feriado” da Consciência Negra em que os de pele escura trabalham enquanto os brancos apreciam a beleza da praia em um “dia de descanso”.

A representação de Angeli presentifica o negro – no masculino, visto que há apenas homens na ilustração, o que sugere sobreposição do homem negro à mulher negra – como minoria que trabalha para sobreviver, enquanto o branco descansa. O labor negro se estende até mesmo no dia em que se celebra suas lutas, conquistas, resistências e existência no passado e no presente. A representação iconográfica de Angeli elucida uma compreensão sobre o negro em sociedade, alvitando, conforme Chartier (2002b), uma faceta desse sujeito por intermédio de uma representação advinda do homem branco.

Para além dos textos de apoio transcritos, o LP2 ainda fornece indicação de três textos complementares para subsidiar o debate, sendo eles: *Em terra de chapinha, quem tem crespo é rainha?*, de Jarid Arraes; *Racismo no Brasil é “estrutural e institucionalizado”*, da Organização das Nações Unidas; *Para muita gente, basta saber que a outra pessoa é negra*, de Leonardo Sakamoto. É notório o esforço da coletânea em subsidiar o docente e discente ao fornecer indicações de textos, iconografias e vídeos.

A coletânea LP2 ainda fornece expressões que podem indicar racismo, caso surjam no debate; são elas: “denegrir, lista negra, ovelha negra, mercado negro, mala preta, passado negro, a coisa ficou preta, preto de alma branca, serviço de preto.” (Ormundo; Siniscalchi, 2016c, p. 245). Desse modo, compreendemos que as ideias vêm da sociedade para dentro da cabeça por intermédio das palavras, e que, nesse caso, a linguagem revela o imaginário social e são representativas dos estereótipos negativos sobre a negra e o negro (Pesavento, 1995). Já o LP1 discute o Dia da Consciência Negra a partir do texto de Murilo Cleto, no qual se apresentam três formas de visualizar o quantitativo da representatividade e do sucesso de negras e negros. Leia-o texto abaixo:

[...] 1) considerando-os coincidência. Quer dizer, imaginar que por algum acaso aleatório os números são do jeito que são; 2) imaginando-os como resultado da competência individual do sujeito. Quer dizer, “e não passou é porque não estudou” etc.; e 3) constatando-os como reforço de um quadro histórico, que, de tão arraigado, acabou naturalizado. [...] Veja, nos últimos 10 anos, o número de mulheres negras assassinadas cresceu 54% no Brasil. E, como disse, há 3 maneiras de enxergar esse dado. [...] Agora bradam contra o 20 de novembro aqueles que acreditam que é ele quem produz racismo, quando, na verdade, surgiu pra estabelecer um contraponto. Pra dizer que, a despeito do que a história da civilização inculcou – isto é, vergonha -, é possível ter orgulho da pele preta que ainda hoje carrega as marcas de uma história que nada tem de coincidência ou competência. Sejamos francos: dia da “consciência humana” sempre existiu. E o que ele produziu, dentre

outras barbáries, é isso que está aí listado. Lutar por um dia da consciência humana é bastante cômodo pra quem foi considerado o único humano por séculos. (Cereja; Dias Vianna; Codenhoto, 2016b, p. 76-77)

Ao apresentar os “motivos” do que seria considerado como insucesso dos povos afrodiaspóricos, Murilo Cleto é incisivo ao afirmar que o dia 20 de novembro tenta atenuar as marcas decorrentes de uma “história da civilização” que subjugou suas competências, em contraponto aos que consideram o dia como da “consciência humana” e não da “consciência negra”. Para o autor, é fácil para aqueles que durante séculos foram considerados os únicos seres humanos, declarar o dia como da “consciência humana”. Nesse ponto, Murilo Cleto e a primeira pergunta acerca do texto referenciam os anos de escravidão forçados de africanas e africanos no Brasil, os quais foram desterrados de seu torrão apenas por terem culturas e fenótipos distintos do branco, europeu e “civilizado” (Quijano, 2005).

Ao se reportar a um momento histórico como justificativa das dores de negras e negros, o LP1 isenta as ações cotidianas de preconceito, discriminação e racismo, tendo em vista o cabedal de reflexões teóricas, as lutas refletidas em leis e as manifestações cotidianas de resistência, a exemplo das passeatas e mobilizações do Movimento Negro.

A mesma coleção, LP1, agora tomando a tipologia textual da entrevista, transcreve o diálogo da entrevistadora Amanda Nogueira com o *rapper* Emicida. O tema é o novo CD do *rapper*: Sobre crianças, quadris, pesadelos e lições de casa. O disco é referenciado na obra LA2 como material que trata sobre o racismo, preconceito e diferenças sociais, ao passo que celebra as possibilidades de superação enfrentadas por negras e negros. Uma das frases de Emicida intitula a entrevista: “O racismo é minha luta para a vida”.

Acima, Leandro Roque de Oliveira, conhecido como Emicida. Nasceu em Jardim Fontalis, zona norte de São Paulo, em 1985. Seu pai faleceu quando ele tinha seis anos de idade, sua mãe o criou juntamente com

seus três irmãos. No 3º ano do Ensino Fundamental I, desiste de seus estudos em virtude dos atos de preconceito sofridos no contexto escolar, a exemplos do apelido de “macaco”, delegado em virtude de sua cor negra (BBC/Brasil, 2015). É válido ressaltar que preconceito, segundo Gomes (2005), é um juízo prévio e negativo a respeito de um grupo étnico-racial que apresenta “[...] como característica principal a inflexibilidade, [...] opinião formada antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos.” (Gomes, 2005, p. 54).

Na entrevista, Amanda Nogueira indaga sobre a viagem do *rapper* a Cabo Verde e Angola – países africanos – e acerca de sua música *Boa Esperança*, originária do livro *A Rainha Ginga*, de José Eduardo Agualusa. A entrevistadora ainda questiona o cantor e compositor sobre o tratamento do racismo no disco a partir de sons alegres, assim como se o mesmo pretendesse abordar esse tema nos próximos discos, e, por fim, se para Emicida o *rap* é uma moda ou um gênero consolidado na música popular brasileira. A entrevista é utilizada para solucionar questões sobre a preparação, estrutura e edição de uma entrevista, formas gramaticais no uso da linguagem oral, e apenas uma questão direciona o estudante a perceber como o racismo é compreendido por Emicida, o que, para nós, minimiza a discussão de um tema abrangente, bem como influi o discente apenas a reproduzir partes da fala do entrevistado como resposta à questão, fato que mais uma vez caberá a formação do docente em melhor explorar a entrevista em prol do favorecimento da construção da consciência histórica.

O LP1, agora discutindo o gênero carta, apresenta uma carta aberta de Gabriel Hilair na *Revista Fórum*, a qual é utilizada para responder perguntas acerca da estrutura deste gênero, além do comportamento das pessoas brancas pró-movimento negro. A carta discute o racismo a partir da distinção entre o branco e o negro. Observe-a no trecho abaixo:

Você acha que dói em você o racismo. Não dói. Não dói porque quando você entra em um estabelecimento comercial, não é seguido por seguranças e nem desconfiam de você apenas pela cor da sua pele. Sua

vivência não é marcada pelo abuso de poder da polícia militar como a de muito negros, especialmente periféricos, que apanham e são presos e mortos sem causa. Seu psicológico não foi destruído pelas práticas racistas desde os navios negreiros e a baixa autoestima não é inerente ao seu povo. Apesar de você achar que cor de pele não faz diferença, saiba que ela faz toda a diferença sim. É por causa da sua pele branca que você é aceito pela sociedade e eu não. Ser branco diz respeito apenas à cor da pele, mas se negro, além de dizer respeito à cor da minha pele, diz respeito sobre como as pessoas me veem, a minha autoestima e às minhas experiências como alvo de preconceito e discriminação. (Cereja; Dias Vianna; Codenhoto, 2016b, p. 324)

A partir da carta de Gabriel Hilair, a cor da pele confere aceitação ou discriminação social: ao branco, a autoestima, e ao de cor escura, a baixa autoestima advinda da perseguição policial e das práticas racistas, as quais, mais uma vez, são referenciadas a partir da escravidão no Brasil ou, como o autor afirma dos “navios negreiros”, expressão para nós depreciativa e naturalizada que incorpora a opressão e o preconceito. A ratificação da discriminação associada a aspectos fenótipos é consumada quando a obra ilustra, ao lado da carta, a iconografia a seguir:

Figura 5 – Cabelo *Black Power*



Fonte: Cereja; Dias Vianna; Codenhoto (2016b, p. 324)

De costas, um sujeito de cor negra é representado com seu cabelo no estilo *black power*, popular nas décadas de 1960 e 1970, com um pente-garfo na cor azul. Acreditamos que ao localizar tal iconografia ao lado da

carta que se refere ao racismo, a partir da cor da pele, a ilustração sela a marca de um fenótipo envolto por séculos de colonialidade que reverbera hodiernamente em preconceitos e discriminação cotidianos.

Algumas considerações

As coletâneas LP1 e LP2, embora sejam as que mais retratam as discussões das relações étnico-raciais, da discriminação e da opressão, delegam o espaço da resolução de atividades de ordem estrutural e gramatical, sendo o teor interpretativo destinado a uma ou duas questões. Logo, esses livros didáticos, exercendo a função instrumental, ao propor atividades, não aprofundam discussões sobre racismo, discriminação social e preconceito, consequentemente limitando a visão discente sobre o assunto e externando um ideário de sociedade que reconhece a existência de tais temas, mas não os interpreta (Choppin, 2004). Neste caso, é fundamental um processo de formação continuada do professor para que a responsabilidade reflexiva de um novo pensar e uma nova postura étnico-racial não se limite ao que propõe o livro didático.

O livro didático é ferramenta pedagógica de grande relevância no cotidiano escolar, representando grande parte das condições de ensino-aprendizagem ao documentar como uma sociedade concebe sujeitos, o que ensinar e como ensinar. A narrativa histórica nos livros didáticos publiciza no meio escolar uma versão oficial da representação da história, dos diferentes sujeitos, como da pessoa negra, a qual é identificada nas coletâneas averiguadas e nas leis que o compõem com fenótipo reducionista de uma suposta essência em que a cor da pele é escura, cabelo crespo, nariz achatado e lábios grossos, caracteres constituídos no colonialismo como artifício de desqualificação, apartamento e hierarquização do *negro* desde o tráfico e o tráfego de vidas humanas negras da África para o Brasil, realizado pelo branco-europeu no século XVI.

Maldonado-Torres (2018) concebe o conceito de racismo epistêmico afirmando que este denuncia o apagamento da produção intelectual da negra e do negro, baseado em critérios fenótipos que, na ordem da colonialidade, hierarquiza as diferenças. Assim, com base na análise das obras didáticas, a cor da pele marca, no Brasil, o racismo baseado nestes aspectos, diferentemente, por exemplo, dos EUA, onde a simples suposição de que o indivíduo descenda de um grupo étnico africano faz com que sofra racismo, preconceito e discriminação racial (Nogueira, 2006). A cor da pele escura e todo traço fenótipo de descendência ou ascendência africana, nas coletâneas analisadas, são marcados pelo poderio colonial dominador, opressor e discriminador que na ordem da colonialidade nos é ensinado a hierarquizar as diferenças, atenuando as dores das lesões decorrentes do colonialismo e da colonialidade e, muitas vezes, apontando para um passado que não pode ser alterado.

Documentos/fontes de pesquisa

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Seção 1, p. 179. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 jan. 2003. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 23 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei

no. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade a temática “História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 mar. 2008. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL Ministério da Educação. Resolução 01 de 2004, Conselho Nacional de Educação/Código Penal. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 jun. 2004. Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Edital nº 04 de 2015 para a convocação de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro didático PNLD/2018.

Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 dez. 2015. Seção 1, p. 20. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/165-editais?download=8304:edital-pnld-2015-ensino-medio-03-07-2013>. Acesso em: 10 dez. 2018.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História Sociedade & Cidadania: 1º Ano*. 2. ed. São Paulo: FTD, 2016a.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História Sociedade & Cidadania: 2º Ano*. 2. ed. São Paulo: FTD, 2016b.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História Sociedade & Cidadania: 3º Ano*. 2. ed. São Paulo: FTD, 2016c.

CEREJA, William Roberto; VIANNA, Carolina Assis Dias; CODENHOTO, Christiane Damien. *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*. São Paulo: Saraiva, 2016a. v. 1.

CEREJA, William Roberto; VIANNA, Carolina Assis Dias; CODENHOTO, Christiane Damien. *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*. São Paulo: Saraiva, 2016b. v. 2.

CEREJA, William Roberto; VIANNA, Carolina Assis Dias; CODENHOTO, Christiane Damien. *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*. São Paulo: Saraiva, 2016c. v. 3.

COTRIM, Gilberto. *História global*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016a. v. 1.

COTRIM, Gilberto. *História global*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016b. v. 2.

COTRIM, Gilberto. *História global*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016c. v.3.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. *Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2016a. v. 1.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. *Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem*. São Paulo: Moderna, 2016b. v. 2.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. *Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem*. São Paulo: Moderna, 2016c. v. 3.

ROCHA, Murilo Andrade. *et.al. Arte de perto: volume único*. São Paulo: Leya, 2016.

Referências

BERNARDINO-COSTA, Joase; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. Introdução. In: BERNARDINO-COSTA, Joase; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 9-26.

BITTENCOURT, Circe M. F. Introdução. In: *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

- BITTENCOURT, Circe M. F. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007, p. 69-90.
- CARBALLO, Francisco; MIGNOLO, Walter. *Una concepción descolonial del mundo: conversaciones de Francisco Carballo con Walter Mignolo*. Argentina: Ediciones del Signo. 2014.
- CHARTIER, Roger *À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude*. Porto Alegre: UFRGS, 2002a.
- CHARTIER, Roger. *A História Cultural entre práticas e representações*. 2. ed. Rio de Janeiro: Memória e Sociedade, 2002b.
- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.
- FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes: no limiar de uma nova era*. v. 2. São Paulo: Dominus/Edusp, 1965.
- FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 50ª Ed. São Paulo: Global, 2005.
- GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. *Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03*. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005, p. 39-62.
- GRUPIONI, Luis Donizete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, A. L. da; GRUPIONI, L. D. B. (Org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995, p. 481-526.
- LARA, Ângela Mara de B; MOLINA, Adão Aparecido. Pesquisa qualitativa: apontamentos, conceitos e tipologias. In: TOLEDO, C. de A.

- A; GONZAGA, M. T. C. (Org.). *Metodologia e técnicas de pesquisa*: nas áreas de Ciências Humanas. Maringá: Eduem, 2011, p. 121-172.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joase; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (Orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p. 44-93.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de um concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, Ramón. *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global. Colombia: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 127-168.
- MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 01, n. 117, p. 197-217, jul./nov. 2002.
- MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *O negro no Brasil de hoje*. 2. ed. São Paulo: Global, 2016.
- NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. *Tempo Social*, São Paulo, v. 19, n. 01, p. 287-308, ago./nov. 2006.
- OCDE. *Conhecimentos e atitudes para a vida: resultados do PISA 2000*. São Paulo: Moderna, 2003.
- OCDE. *Estrutura de avaliação do PISA 2003*. São Paulo: Moderna, 2004.
- OCDE. *Panorama da Educação*: indicadores OCDE 2005. São Paulo: Moderna, 2006.
- OLIVEIRA, Leandro Roque de. 'A pior coisa é você perguntar as horas e a pessoa esconder a bolsa', diz Emicida sobre o racismo no Brasil. São Paulo: BBC Brasil, 2015. Disponível em: <http://www.mobilizadores.org.br/wp-content/uploads/2015/09/A-pior-coisa-%C3%A9-voc%C3%AA-perguntar-as-horas-e-a-pessoa-esconder-a-bolsa1.pdf>. Acesso em: 28 set. 2019.

OLIVEIRA, R. de. Após investimentos de R\$ 1 bilhão, conselho de administração vem ao país em busca de resultados. São Paulo: *Jornal Valor Econômico*, 10/04/2012.

PAIM, Elison Antonio; PINHEIRO, Patrícia Magalhães; PAULA, Josiane Beloni de. Educação, relações etnicorraciais e decolonização na práxis de professores/as. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 37, n. 2, p. 437 – 452, abr./jun. 2019.

PEARSON. The learning curve. 2014. Disponível em:

<http://thelearningcurve.pearson.com/>. Acesso em: 20 jan. 2017.

PESAVENTO, Sandra Jatay. Em busca de outra História: imaginando o imaginário. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 15, n 29, p. 9-27, jan./jun. 1995.

PORTAL DO GOVERNO. *Matrículas na educação básica. 2021*.

Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2021/01/educacao-basica-teve-47-3-milhoes-de-matriculas-em-2020?msclkid=3f618ad1bd9011ecb9313a62ffff3bcc> Acesso em: 10 mar.2023.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of world-systems research*, [s.l.], v. 11, n. 2, p. 342-386, jan./jun. 2000.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: E. L. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 227-278.

RODRIGUES, Cinthia. Pisa em seu devido lugar. *Revista Carta na Escola*. São Paulo: Carta Capital, nº 89, p. 16-19, ago. 2014.

SOUZA, Paulo Renato. *A revolução gerenciada: educação no Brasil (1995-2002)*. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

THE GUARDIAN. *Testes da OCDE e PISA prejudicam a educação em todo o mundo - acadêmicos* (carta dirigida para Dr. Andreas Schleicher, diretor do PISA, da OCDE). 06/05/2014. Disponível em: <<http://www.theguardian.com/education/2014/may/06/oecd-pisa-tests-damaging-education-academics>> Acesso em: 25 fev.2023.

VEJA/ Educação. Da redação. *Sistema de ensino espanhol estreia em 150 escolas*. 17/12/2012. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/sistema-de-ensino-espanhol-estreia-em-150-escolas/>. Acesso em: 08 mar.2023.

WALSH, Catherine (Ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

ZAPAROLLI, Domingos. *Sistemas de ensino atraem o interesse de editoras*. São Paulo: Jornal valor econômico. 27/01/2015. Disponível em: <http://www.valor.com.br/empresas/3879158/sistemas-de-ensino-atraem-o-interesse-de-editoras>. Acesso em: 28 fev.2023.

CAPÍTULO 9

AS HISTÓRIAS DAS MULHERIDADES E FEMINILIDADES NO LIVRO DIDÁTICO: O QUE NOS FALTA PERGUNTAR?

Marta Gouveia de Oliveira Rovai

Quem escreveu o livro didático? Foi alguém que identificamos, em nossa cultura cisheteronormativa, como homem ou como mulher? Seria uma pessoa transgênera, ou dissidente dos padrões binários? Há autoras negras ou indígenas nas obras que utilizamos em sala de aula? Quantas mulheridades e feminilidades plurais escrevem nossos livros didáticos¹?

Que lugar histórico as mulheridades e as feminilidades ocupam nos acontecimentos selecionados para serem narrados e compartilhados nas páginas de uma obra acadêmica ou didática? Em que momento histórico seus corpos, ações, demandas, trajetórias e experiências estão presentes, e de que maneira são apresentadas em cada capítulo? Como o livro didático contribui para a sua (in)visibilização histórica?

Quantas perguntas poderíamos usar em sala de aula a fim de aguçar o imaginário de nossos/as discentes relativo às marcações identitárias, às trajetórias e às experiências envolvendo a autoria de um livro didático? Como poderíamos construir “olhos de ver” para compreendermos as relações de poder, de ser, de saber e de gênero

¹ Utilizo, além do termo mulheres, as expressões mulheridades e feminilidades, a partir das definições da educadora travesti Letícia Carolina Nascimento (2021), que nos lembra que o conceito de mulher (mesmo no plural) não daria conta de nomear e dar visibilidade às existências plurais e históricas de se constituir subjetivações, identidades e expressões de gênero e de feminino.

(María Lugones², 2008) que colonizam as narrativas sobre o passado e, por consequência, as condutas, os valores e os modos de entender hierarquizações, dominações e resistências que se perpetuam ao longo da História, questionando os modos de escrita? Temos feito deste recurso uma forma de descolonizar as relações de gênero no ensino de História?

Com essas provocações inicio este capítulo acerca das questões de gênero (e suas implicações) no ensino de História, por meio dos usos do livro didático em sala de aula. Parto do posicionamento de que as categorias homem e mulher não são biologicamente determinadas, mas construídas historicamente a partir de uma linguagem “científica” e de práticas sociais que têm definido, disciplinado e hierarquizado as relações de gênero dentro de uma perspectiva hegemônica, binária e cisheteronormativa (além de branca e cristã). Modelo que se perpetua de forma naturalizada em diferentes espaços privados e públicos de forma a ignorar, julgar, discriminar e excluir outras existências de caráter não binário; mulheridades, feminilidades, masculinidades, travestilidades plurais cujas experiências, subjetividades e direitos são machucadas, inclusive em sala de aula, por uma educação e um ensino que colabora para apagá-las da História (Guacira Louro, 1997).

Faço um convite aos/às docentes para realizar um breve, mas importante exercício de reflexão, acerca das questões de gênero na construção e usos do livro didático, material ainda tão fundamental no ensino de História³. Para isso, não objetivo realizar uma análise densa de determinadas obras, mas utilizar apenas alguns trechos para exemplificar certas tramas da linguagem e das escolhas narrativas, sob

² Opto, neste texto, por inserir o primeiro nome das autoras na primeira referência, dando-lhes a visibilidade de gênero que o sobrenome oculta.

³ É importante que eu me posicione como professora da educação básica durante 27 anos (1986-2012) e, hoje, como docente na universidade e pesquisadora da história das mulheres e das questões de gênero, para afirmar que em minha trajetória esses temas me são caros.

o entendimento de que reivindicar um olhar mais apurado sobre esse recurso possa contribuir para questionar e romper com práticas escolares e conhecimentos históricos que ignoram, tratam como detalhe ou com indiferença os atravessamentos históricos e interseccionados de gênero, classe e raça (Lélia Gonzalez, 1984; Angela Davis, 2016), contribuindo para a permanência de condutas sexistas, racistas e lgbtfóbicas, a começar pela sala de aula.

Compreendo que o livro didático seja um dos primeiros instrumentos de divulgação histórica, de forma mais sistematizada, que os/as discentes encontram desde quando entram na escola, e que por mais que haja outros recursos tecnológicos - entre eles a internet - ele ainda norteia a maioria das aulas relativas ao debate histórico na educação básica. Daí a importância, como apontam Everardo Andrade e Nívea Andrade (2016), de se refletir em aula sobre a determinação de lugares sociais que envolvem a sua produção e circulação: de quem vive a história em relação a quem pode registrá-la num livro; e de quem a registra em relação a quem a consome como audiência não passiva.

Portanto, as maneiras como abordamos as narrativas dos diferentes livros didáticos – se não desconsiderarmos quem os escreve, os consome e vive a história - ajudam a compor práticas de uma cultura escolar que pode reafirmar ou transformar uma estrutura mais ampla, definidora, mas não determinista, de caráter patriarcal, cisnormativa e racista, que envolve todas as esferas de nossa vida individual e coletiva. Guacira Louro (1997) nos lembra que o espaço, a estrutura e as relações que se desenvolvem na escola contribuem para produzir sujeitos/as generificados/as e atravessados/as por questões raciais, étnicas, sociais e identitárias. Nela a atuação do que se definiu como feminino/binário é predominante, uma vez que historicamente o espaço escolar foi organizado para a atuação das mulheres como cuidadoras de crianças e adolescentes, mas sob os valores e hierarquias de gênero (entenda-se, também, de sexualidade, raciais e classistas) que se estabelecem a partir do mundo da masculinidade hegemônica (hetero, branca e

cisgênera). Assim, uniformes, aulas de educação física, cerimônias, funções de comando, currículos, recursos tecnológicos, planos de aulas e livros didáticos constituem-se como tecnologias que categorizam, dividem e disciplinam vidas, sugerindo quem pode fazer história, falar sobre ela e sobre si e até mesmo existir numa sala de aula.

Nesse sentido, a aceitação dos livros didáticos, sem problematizar a sua produção (concepção histórica, de gênero, editorial e mercadológica), sem perguntar acerca de sua autoria e sobre os/as sujeitos/as que eles contemplam nas narrativas, pode reforçar uma forma naturalizada e linear de compreender a História, o fazer histórico, a escrita e o ensino, esvaziando-os de experiências e de diferenças tão necessárias à compreensão da própria diversidade dentro da sala de aula. Como afirmam Mariana Mirapalheta Insaurriaga e Rejane Barreto Jardim (2015), os manuais didáticos representam um modelo de sociedade, um modelo de história, que são produtos de concepções que expressam modos de ver o processo histórico e de contá-lo. Em suas páginas, eles anunciam, omitem, moldam, fabricam fatos e verdades, muitas vezes sob a perspectiva de uma pseudoneutralidade de gênero, construindo versões sobre o passado relativas às masculinidades e feminilidades das sociedades neles apresentadas aos/as discentes.

Ao levar isso em conta, no entanto, é preciso apontar que o livro didático é, também, um produto cultural que não deve ser compreendido somente sob o ponto de vista de uma imposição, pois a cultura escolar não se resume às normas e o livro não é recebido ou trabalhado sem que os saberes e experiências docentes e estudantes possam criar formas de didatização e práticas múltiplas e também insurgentes de leitura e apropriação. Sobre a cultura escolar, Kazumi Munakata destaca que ela não se refere

apenas a normas e regras, explícitas ou não, símbolos e representações, além dos saberes prescritos, mas também, e sobretudo, a práticas, apropriações, atribuições de novos significados, resistências, o que produz configurações múltiplas e variadas, que ocorrem topicamente na escola. Afinal, não há como

negar que haja coisas que só existem na escola. Não por acaso, a noção de cultura tende a aplicar-se a identidades peculiares, a comunidades delimitadas - cultura negra, cultura indígena, cultura gay - e, por que não? - cultura escolar. (Munakata, 2016, p. 122)

É importante lembrar que o livro didático pode ser questionado e ressignificado pela dinâmica viva da sala de aula, pois as mentes e os corpos, na escola, não são mero repositórios de práticas discursivas e tecnologias que determinam e fixam seus modos de aprendizagem e seus destinos e nem se pretende, aqui, considerar essa instituição como a única responsável pela (des)construção ou (re)produção de identidades, performances e expressões de gênero, pois ela é apenas parte de um sistema bem mais complexo de relações sociais e se constitui também como território de questionamentos, dissidências, reinvenções e resistências no qual o livro circula. No entanto, é preciso apontar a escola como composta por dispositivos de poder que produzem sentidos nas vidas de estudantes e efeitos de verdade sobre o mundo e a história (Louro, 1997).

Este material deve ser entendido, neste pequeno exercício, sob a perspectiva feminista interseccional (Gonzalez, 1984; Davis, 2016), como importante veículo de difusão pública de certo conhecimento histórico hegemônico, mas também como um agente que deve ser problematizado, debatido e transformado pelas práticas de apropriação e recriação dos saberes históricos, pelas culturas escolares e por novas epistemologias que coloquem em xeque o eurocentrismo cristão, branco, cisheteronormativo, sexista e racista. É possível fazer usos didáticos que questionem formas de produzir e de se ensinar História, de visibilizar, apagar e silenciar experiências e narrativas, desvelar relações de poder, de ser, de saber e de gênero (sexualidade, classe e raça) presentes em pseudo-neutralidades (Lugones, 2008). Enfim, pensá-lo não como amarra ou ideologia, mas instrumento de provocação da história única e lacunar e da necessidade de visibilidade e reescrita de outras histórias.

Ao analisar 21 volumes de obras didáticas aprovadas pelo

PNLD/2014-2016, Gabriela Santetti Celestino (2016, p.99) concluiu que a presença de mulheres como figuras históricas era constatável em alguns livros; porém a questão de gênero como construção sociocultural não era abordada ou era, ainda, tratada de forma homogênea e determinista, apenas para substituir as palavras homens e mulheres, equivalente a sexo e ignorando o seu caráter relacional: “O tema da dominação de um gênero sobre o outro é tratado em alguns casos como algo determinante para esta relação, outras vezes não é mencionado”. Esse estudo da autora nos ajuda a pensar a importância de que historiadoras escrevam livros didáticos para avançarmos nos debates sobre o ensino de História e promover transformações no combate à narrativa patriarcal que ainda predomina nos livros.

Para tornar mais didática a intenção de propor uma reflexão sobre possíveis questionamentos ao livro didático em sala de aula, dividi este capítulo em três partes. Na primeira, faço uma breve apresentação sobre as discussões de gênero e as normas que atravessaram os principais documentos que orientaram e orientam a construção de currículos, planos de ensino e seleção de livros didáticos no ensino de História. Em seguida, proponho-me a pensar como, enquadrados em concepções ainda cisheteronormativas, racistas e sexistas, os livros didáticos de História tornam-se tecnologias de gênero, em seu caráter binário, que produzem efeitos sobre os corpos e existências em sala de aula. Para isso, não procuro analisar vários livros, como fez Celestino (2016), mas baseio-me na escolha de apenas um com a finalidade de realizar breve exercício baseado no critério de que a autoria seja de historiadoras, em meio a um mercado editorial ainda dominado por historiadores, no caso o livro de Patrícia Ramos Braick e Anna Barreto, intitulado *Estudar História: das origens do homem à era digital* (2018), aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático nos últimos anos e com grande circulação entre escolas da educação básica. A ideia é perceber possíveis mudanças e permanências na forma com que se produz presenças ou ausências de mulheridades e feminilidades nas narrativas

históricas, textuais ou imagéticas. Para finalizar o texto, pretendo contribuir, apontando potencialidades e possibilidades que as diferentes apropriações dos livros didáticos podem gerar nos debates de gênero e suas interseccionalidades no ensino de História.

Os debates de gênero nos documentos orientadores do ensino de História

Não é possível considerar os discursos e orientações nos principais documentos relacionados à educação nacional - e aqui seleciono Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Plano Nacional de Educação (2014) e o edital do Plano Nacional Livro Didático (2018-2023) – como portadores de uma neutralidade científica universal, principalmente quando são observados a partir da perspectiva de gênero. Os conteúdos, propostas e conceitos trazidos por eles expressam tensões sociais em torno de questionamentos relacionados às temáticas de gênero e sexualidades, entre outros, e podem ser associados às lutas e demandas de movimentos em defesa de grupos “dissidentes” do eurocentrismo branco, cristão e cisheteronormativo, principalmente entre a segunda metade do século XX e as primeiras décadas do século XXI.

Os anos 1990 foram marcados pela expressão de demandas cada vez mais claras e sistematizadas por parte dos movimentos identitários e sociais, como o feminismo da chamada “terceira onda” que trazia conceitos, debates e reivindicações antes tratadas pelas diferentes mulheridades e feminilidades negras, indígenas e LGBTQIA+, mas ocultadas, também, por um feminismo branco e eurocentrado. Discussões trazidas por Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro e Beatriz Nascimento entre os anos 1970 e 1990 contribuíam para propor a descolonização da própria universidade e seus trabalhos de pesquisa, assim como do próprio Movimento Unificado Negro, que por tanto tempo

ignoraram e outrizaram⁴ as especificidades na história brasileira. Regina Facchini nos lembra que nesse período

emergem na agenda política brasileira as primeiras referências ao que, no início deste século, seriam as ações afirmativas com foco na redução das desigualdades de gênero, no combate ao racismo e nas políticas envolvendo outros recortes populacionais, como é o caso de juventude, idosos e LGBT. A partir de meados dos anos 1990, é possível acompanhar todo um processo de multiplicação de sujeitos políticos no campo dos movimentos sociais e de “focalização da focalização” nas políticas públicas. (Facchini, 2009, p.135)

As questões de gênero e diversidade perpassaram alguns documentos importantes, entre o final do século XX e inícios do XXI, como orientadores de debates e da elaboração de políticas públicas voltadas à educação, ao ensino e aos currículos. No ano de 1996, o Ministério da Educação constituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no. 9.394/96, considerando a diversidade étnico-racial, mas ainda não havia referências às questões de gênero e sexualidade. Em 1997 implementou-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com propostas disciplinares e eixos temáticos transversais nos componentes curriculares, entre eles as questões de gênero e sexualidade, sendo a primeira confundida como sinônimo de sexo.

Ao abordar a temática de gênero nesses documentos, Vicente Augusto Figueiredo (2009) aponta o problema na forma como ela foi tratada, sempre de maneira lacunar e atrelada à orientação sexual ou prevenção de gravidez e doenças transmissíveis. Os conteúdos e debates ligados à violência contra a mulher, a discriminação e os estereótipos nas narrativas históricas (e também em outras áreas do conhecimento) permaneceram sendo secundarizados ou invisibilizados

⁴ Uso o termo outridade a partir de Grada Kilomba (2019), como referência à infantilização, fetichização, desqualificação e objetificação das mulheridade e feminilidades, especialmente negras e transgêneras.

nas propostas de materiais e recursos didáticos, mesmo quando, entre os objetivos transversais do PCN do Ensino Fundamental II (1997, p. 303), recomendava-se de forma genérica que “Em relação às questões de gênero, por exemplo, os professores devem transmitir, por sua conduta, a valorização da equidade entre os gêneros e a dignidade de cada um individualmente”. Fazendo parte dessa dinâmica, no Plano Nacional de Educação, lei nº 10.172/01, o capítulo relativo ao ensino fundamental, trazia, entre as metas relativas ao livro didático e literário, a seguinte orientação:

11. Manter e consolidar o programa de avaliação do livro didático criado pelo Ministério de Educação, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio. (BRASIL, 2001, p. 24)

Eventos como a realização de duas conferências nacionais dos direitos LGBT (2008 e 2011), a elaboração de políticas públicas por meio da elaboração do I Plano Nacional de Promoção dos Direitos LGBT (2009), do Conselho Nacional dos Direitos LGBT (2011) e do Sistema Nacional de Enfrentamento a Violência contra LGBT e Promoção de Direitos (2011) promoveram debates públicos que demandaram posicionamento em relação à direção que a educação e o ensino deveriam assumir, diante da diversidade. Nesse sentido, em 2012, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH) considerava que o projeto político-pedagógico das unidades escolares deveria “garantir reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades”, mas sem especificar as questões de gênero e sexualidade (BRASIL, 2012, p. 17).

Em 2014, no entanto, o Plano Nacional de Educação sofreu uma alteração realizada pelo Senado brasileiro referente à diretriz que previa a superação das desigualdades educacionais. Foi excluída a expressão “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” e substituída por “cidadania e na erradicação de todas as formas de

discriminação”, adotando uma questão mais generalista (BRASIL, 2014). Não se trata de um processo linear de conquistas, mas de tensões históricas por sujeitos/as plurais em diferentes temporalidades e espaços que, contribuindo para a construção da redemocratização, sempre se fizeram presentes na disputa por respeito e direitos. As discussões institucionais e públicas em torno da democratização da educação, de novas epistemologias e metodologias de ensino, junto também a muitos embates alargados e facilitados pela *internet*, produziram efeitos políticos importantes sobre as políticas públicas. Uma delas é o aperfeiçoamento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que existe desde 1929, mas que inseriu nos últimos anos orientações para os/as docentes da educação básica sobre como as escolhas e usos das obras didáticas devem levar em conta a realidade da comunidade e as vivências cotidianas, não sendo estas apresentadas como uma amarra no processo de aprendizagem, mas um recurso para

promover positivamente a imagem da mulher, de afrodescendentes, quilombolas, povos indígenas e povos do campo, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, no intuito de valorizar seus saberes e sua cultura, para garantir-lhes visibilidade e protagonismo. (BRASIL, 2023)

É necessário destacar que recentemente, em 2019, houve a equiparação de lgbtfobia ao crime de racismo, assim como há projetos voltados à criminalização da misoginia, pois nos últimos anos os movimentos feministas, negro e LGBTQIA+ exigem a construção de uma cultura e de uma educação antirracista, antissexista e antilgbtfóbica, na medida em que os índices de violência contra essas comunidades crescem⁵. Esse processo exige não só o reforço na responsabilização e punição de perpetradores, no cotidiano brasileiro, mas na reflexão e planejamento de ações educativas que passam pela cultura escolar e, relacionada a ela fortemente, pela

⁵ Para acesso a dados e às graves estatísticas relativas à violência contra mulheres, negros/as e pessoas LGBTQIA+, em especial transexuais e travestis, sugiro pesquisar nos sites Anuário Brasileiro de Segurança Pública, do Instituto Patrícia Galvão e da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (Antra).

concepção do ensino de História e dos materiais que escolhemos usar, entre eles o livro didático. Discursos lgbtfóbicos, fundamentalistas e sexistas foram proferidos cotidianamente, enfática e abertamente nos últimos quatro anos, inclusive por membros e grupos ligados ao governo do presidente Jair Bolsonaro, ligados ao Ministério da Mulher e dos Direitos Humanos e ao da Educação, reforçando preconceitos proferidos pelo Movimento Escola Sem Partido⁶, como a ideia de que debater temas como ditadura militar, capitalismo, racismo ou sexualidade e gênero em sala de aula seja equivalente a doutrinar pelo que nomeiam “ideologia de gênero”⁷.

O mais representativo das estratégias de esvaziar o ensino dessas temáticas foi o desaparecimento de qualquer referência à palavra gênero na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a não ser para se referir a formatos de escrita e de discursos literários. Decretos e leis de caráter reacionário, principalmente em câmara de vereadores de diversas cidades pelo Brasil, também conduziram o cerceamento e a perseguição a docentes que desenvolvessem um trabalho voltado a identidades e expressões de gênero, às orientações sexuais, à afetividade LGBTQIA+, à denúncia ao sexismo, às desigualdades e à violência histórica de gênero, cuja ausência é clara no documento. Num movimento de defesa da democracia e da diversidade, em 2020 o Supremo Tribunal Federal (STF) conseguiu derrubar algumas dessas leis, considerando-as formas de violência e de desrespeito aos direitos humanos de grupos subalternizados.

A violação de direitos, entre eles à memória e à história, tem afetado a produção de conhecimento e de políticas públicas de combate às desigualdades, à discriminação e às inúmeras violações físicas,

⁶ O Movimento Escola Sem Partido, que surgiu em 2004 por criação do procurador Miguel Nagib e ganhou um projeto de Lei em 2014, é decorrente de um processo reacionário e negacionista de ataque às instituições democráticas, em especial a escola e a universidade, no sentido de criar um estado policialesco e ataques constantes aos movimentos sociais e identitários.

⁷ A entidade Human Rights Watch documentou um esforço político, por parte de setores conservadores, para desacreditar e restringir a educação sobre gênero e sexualidade. O relatório intitulado “Tenho medo, esse era o objetivo deles”: esforços para proibir a educação sobre gênero e sexualidade no Brasil, analisa 217 projetos de lei apresentados e leis aprovadas, entre 2014 e 2022, destinados a proibir explicitamente o ensino ou a divulgação de conteúdo com essas temáticas.

patrimoniais, culturais, sociais e simbólicas. Levar isso em conta é considerar que a escola e, em especial o ensino de História, precisa lançar mão de recursos, entre eles o livro didático, que denunciem, documentem, produzam debates, reconheçam as existências e os danos históricos no enfrentamento a representações negacionistas e estigmatizantes que excluem, diminuem, silenciam e invisibilizam vidas. Não é possível compartilhar, ensinar e desenvolver debates e produção de novos saberes sem que este material não tenha incluído em suas páginas reflexões sobre identidades e expressões de gêneros, sexualidade, história das mulheres trans e cisgêneras, travestilidades, feminismos, sexismo, masculinidades subalternas, resistências históricas de populações negras e indígenas; enfim, que dissolvam narrativas hegemônicas e lineares em que as experiências não cabem.

É preciso denunciar que a exclusão do termo gênero na BNCC traz um grave problema, uma vez que este documento, em especial, orienta a elaboração de matrizes curriculares, de escolha de obras e posturas pedagógicas que podem permitir a misoginia, a lesbofobia, a transfobia e o racismo no ambiente escolar:

Embora vários autores apontem problemáticas nas preconizações da diversidade de gênero pelos PCNs, verifica-se a omissão de forma explícita e implícita desta temática na BNCC. Desse modo, observam-se limitações para a abordagem e elaboração de atividades, discussões e projetos sobre gênero e diversidade sexual em âmbito escolar, diante da falta de subsídios no documento norteador das ações docentes. Sobre esse prisma, possivelmente os singelos avanços possibilitados pelos PCNs poderão retroceder diante da implantação da BNCC. (Greice Franco-Assis; Ediane Souza; Adriana Barbosa, 2021, p. 13676)

Apesar dos crescentes e múltiplos debates em torno das demandas e presenças de discentes e docentes LGBTQIA+ nas diferentes instâncias e espaços de educação (da infantil até a universidade) e dos inegáveis avanços na produção de uma bibliografia que discuta as questões de gênero e sexualidade (e suas interseccionalidades de raça, território,

religiosidade, entre outras) no ensino de História, é possível observar que poucos são os currículos e planos de ensino que colocam em evidência conteúdos e conceitos relativos a esses temas.

Livros didáticos como tecnologias de gênero

O termo tecnologia do gênero foi definido por Teresa de Lauretis (1994) como um dos instrumentos que opera – ao lado dos discursos e das relações de poder – na produção de subjetividades, distinção e hierarquização de gênero. Nesse sentido, os livros didáticos, que comportam a linguagem (uma tecnologia, um mecanismo de poder), também transmitem e contribuem para reforçar verdades sobre os corpos às gerações mais novas, que chegam às escolas. Como uma ferramenta importante na sala de aula, compreende-se que todo o processo de sua escrita e avaliação pelo PNLD, além de sua aceitação nas escolas, esteja permeado e pressionado por questões impulsionadas pelo crescimento de movimentos sociais, políticos e identitários, pelo poder do mercado editorial e pelo entendimento do que seja validado como narrativa histórica pela Academia. O que interessa salientar aqui é que este conjunto de relações em torno da publicação e validação de um livro didático de História – por vezes controversa e combatente em seu interior – produz efeitos normativos sobre corpos e subjetivações, que não são definitivas (pois não somos receptáculos), e que se realizam por meio de verdades que parecem inquestionáveis e definitivas. Sônia Miranda e De Lucca (2004) afirmam que a depender das formas de sua apropriação por docentes e discentes, mediados por múltiplos saberes, experiências e intencionalidades, há muitas possibilidades de entendimento sobre a história e, com efeito, sobre as relações sociais de gênero. Ao repetir e reiterar determinadas performances de gênero/sexualidade, classe e raça, os livros de História tornam-se tecnologias que ajudam a constituir modelos, como lembra Susane Oliveira:

Enquanto elementos curriculares de orientação e difusão de conhecimentos históricos a serem escolarizados, tais livros produzem e difundem representações que, atravessadas e marcadas por relações de poder, são capazes de moldar e orientar nossas maneiras de compreender, falar e se posicionar perante certos acontecimentos, sujeitos, culturas, comportamentos, instituições e relações sociais tanto do passado como do presente. Não se trata de narrativas neutras ou inocentes, pois a história se constitui como uma forma de interpretação e estabelecimento de sentidos para o passado que é sempre mediada pela cultura e interesses do presente, segundo um corpo de regras socialmente autorizadas que orientam as maneiras de ensinar, perceber, julgar, pensar e agir em relação ao passado. (Oliveira, 2019, p. 1807)

Mais do que tratar do passado, os livros de História são produtos de relações sociais, culturais e de gênero que se dão no presente, mecanismos que reproduzem permanências e contribuem para confirmar e naturalizar o papel dos sujeitos e sujeitas no mundo, de forma binária, dividindo o privado e o público, a emoção e a razão, a força e a fragilidade, a virilidade e a submissão, a cultura e a natureza, o masculino e o feminino, “com poder de controlar o campo do significado social e assim produzir, promover e ‘implantar’ representações de gênero” hierarquizadas (Lauretis, 1994, p. 208) que subjetivam e projetam relações futuras.

No entanto, Lauretis (1994, p. 208) também nos lembra (como faz Louro ao pensar a escola) que “os termos para uma construção diferente do gênero também existem, nas margens dos discursos hegemônicos”. Isso significa pensar que os públicos em sala de aula – nossos/as discentes – não devem ser compreendidos como audiência passiva, pois trazem para a escola suas experiências, saberes e trocas que não dependem de livros didáticos e nem são determinados por eles. São capazes de se apropriar e questionar os livros didáticos, além das intenções de autores/as e docentes, reelaborar suas propostas e criar outros materiais, por meio do diálogo constante e do reconhecimento das diferenças, desde que estimulados e provocados a pensar não apenas o

próprio contexto de escrita do livro didático e sua autoria, mas as formas como as narrativas sobre as mulheridades e feminilidades estão sendo colocadas, assim como as masculinidades:

[...] notamos que as representações de violência contra as mulheres (seja na família burguesa ou nas guerras medievais) integram narrativas didáticas que promovem, sobretudo, modelos de masculinidades agressoras e protetoras em relação às mulheres. Dessa forma, perpetua-se o imaginário de que os homens que agredem as esposas só podem ser aqueles desempregados ou ligados ao vício e à jogatina. Já aqueles que estupram mulheres nas guerras só podem ser vistos como não cristãos. Não por acaso, o homem branco, casado, trabalhador e cristão, ainda é aquele que consegue se safar mais facilmente de qualquer suspeita de ser um agressor ou estuprador de mulheres em nossa sociedade, o que em muitos casos dificulta ou impede a sua criminalização e condenação no Brasil. (Oliveira, 2019, p. 7)

Insaurriaga e Jardim (2015), assim como Susane Oliveira (2019), denunciaram por meio de suas pesquisas o espaço limitado e as referências deturpadas (heroínas como exceção; esposas, mães ou vítimas como regra) pelo olhar masculino sobre a participação das mulheres (ou mulheridades/feminilidades) na história, tanto no que se refere a textos, apresentados de forma breve ou complementar no chamado Box do livro didático, como quanto ao uso de imagens que quando utilizadas nas páginas, pouco convidam os/as discentes à reflexão sobre elas, ganhando papel meramente ilustrativo nas obras e complementando uma história masculina:

[...] mesmo quando trocamos de livros percebemos o feminino sempre ou quase sempre ligado à virgem, ao casamento, a heroína, e, em alguns casos, estão associadas à arte, onde aparecem representadas em quadros ou esculturas. Outro detalhe interessante é que essas mulheres raramente estão sozinhas nas imagens, aparecem sempre acompanhadas de seus esposos, pais ou irmão. (Insaurriaga; Jardim, 2015, p. 124).

As narrativas expressas em boa parte dos livros didáticos tendem a reforçar os estereótipos de masculinidades, mulheridades e

feminilidades hegemônicas, que podem ser encontrados em práticas discursivas na família tradicional branca, cisheteronormativa burguesa e cristã fundamentalista, nas instâncias políticas conservadoras e nos modelos reforçados pelo mercado, ainda que possamos perceber mudanças importantes na quebra de estereótipos por meio de pressão social e política dos movimentos feministas negros, indígenas e LGBTQIA+. As dissonâncias de gênero e sexualidade (não no sentido da anormalidade, mas na desobediência política e normativa) ganham cada vez mais força na luta pela descolonização e decolonialidade dos corpos, assim como dos saberes, mas ainda têm afetado pouco a produção dos livros didáticos, que ainda trazem o binarismo de gênero e de raça, ignorando, silenciando e apagando divergências, pluralidades, resistências e existências que não se reduzem à categoria masculina universal branca, viril, agressiva e superior e à mulheridade branca, submissa, desprotegida e infantilizada, complemento e detalhe de uma história já consagrada e “fechada”, ou exceções de um perfil feminino naturalizado:

Essas mulheres que estão representadas nos livros estão sempre ligadas a uma ordem da sociedade muito maior do que elas representam na realidade. Quando heroína tem um perfil masculino, pois está vestida e se comportando como homem. Quanto herética e punida, está servindo de exemplo aos fiéis cristãos. Vejam bem, que as mulheres aparecem sempre em segundo plano, nunca estão como protagonistas da história. (Insaurreaga; Jardim, 2015, p. 124)

Pesquisas realizadas por Susane Oliveira (2019), Insaurreaga e Jardim (2015), entre outras, trazem uma série de exemplos encontrados em livros didáticos que nos remetem a estereótipos em torno das mulheres, sempre apresentadas a partir de elementos da masculinidade hegemônica. Registrar outra história das mulheridades é romper, recriar, refazer e ainda negar um destino predeterminado que exigem delas noções únicas de beleza, de maternidade, de prazer e de fragilidade dependente da figura universal “homem” (Oliveira, 2019). Desta

forma, é significativa a escrita de um livro didático por mãos femininas/nistas).

Duas historiadoras, outras histórias?

No *Manual do Professor* elaborado por duas historiadoras, Patrícia Ramos Braick e Anna Barreto, e intitulado *Estudar História: das origens do homem à era digital* (2018), a questão de gênero está presente em todos os volumes dirigidos aos/às estudantes do 6º. ao 9º. ano do Ensino Fundamental. Além dessa coleção, Braick também elaborou com Myriam Mota outra obra voltada ao Ensino Médio, *História: das cavernas ao terceiro milênio* (2018), cujas primeiras edições foram por mim adotadas por mim quando era docente na educação básica, até 2011. Aponto este fato para afirmar que desde então havia uma avaliação das autoras para que nós, professores e professoras, opinássemos sobre os temas a serem tratados naquele livro, e demanda por uma história das mulheres (ou de gênero) já existia. Observando, depois de mais de dez anos, a reescrita das publicações, é possível notar um esforço, ainda que limitado, para evidenciar as relações desiguais entre homens e mulheres, destacando o protagonismo feminino (embora em caráter universal) em diversas situações históricas, tanto no Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio.

Neste capítulo, em especial, procurei centrar meu olhar sobre os dois primeiros anos (6º. e 7º.), a fim de fazer um exercício e reconhecer aspectos de permanência e de contribuições que procuram romper com a naturalização dos espaços e de certas adjetivações atribuídas às mulheridades e masculinidades. É importante ressaltar as frestas que as autoras abrem num padrão mercadológico e patriarcal que limita abordagens que evidenciem mais claramente as ações de mulheres, em especial indígenas, negras, lésbicas, bissexuais, transexuais e travestis. É possível perceber o uso de fotografias e iconografia que fazem referência ao imaginário do feminino, a começar pela figura de Clio,

numa das páginas iniciais do volume 1, para o 6º. Ano do Ensino Fundamental (2018), ou uma jovem negra dentro da Biblioteca Nacional, cujo significado não fica explícito, mas pode levar a discussões importantes sobre a História como um símbolo feminino, ou o conhecimento ligado a uma jovem negra, ajudando a romper estereótipos de nossos/as alunos/as logo no início de sua formação.

Cabe destacar que Braick e Barreto (2018) fazem um movimento muito importante no sentido de tornar visível nos manuais didáticos a história das mulheres em meio a um sistema educacional atravessados por discursos, práticas, documentos orientadores e por um mercado de livros didáticos ainda muito atravessados por discursos machistas e paternalistas. Inserir, mesmo que pequenos textos ou imagens, são posturas de posicionamento das autoras diante da padronização masculina, mas que ainda trazem as marcas de limites ainda pouco questionados no ensino de História, entre eles a linguagem do universal masculino e o silenciamento sobre as relações de gênero como construção.

É possível percorrer a coleção e observar a presença de pinturas e fotografias de mulheres indígenas, de negras escravizadas, de operárias em manifestações e greves, de intelectuais, políticas e revolucionárias⁸, além da utilização de textos com autoria feminina, como trechos de obras de Carolina Maria de Jesus e dicas de livros como Histórias da Preta (2018), de Heloisa Pires Lima; aspectos relevantes dos livros escritos e organizados por essas autoras, que já os diferencia do que tradicionalmente vimos em outras publicações, cuja autoria é masculina (a maioria delas) e em que a escolha de imagens que comporão os textos parece ser aleatória, sem com eles dialogar. No entanto, as imagens referentes às mulheridades em diferentes contextos históricos, embora acompanhadas de algumas legendas informativas, não trazem

⁸ Optei por não inserir as imagens de mulheres neste capítulo, devido à grande quantidade. No entanto, elas podem ser acessadas nas obras online.

questionamentos, não convidam a conhecer a temporalidade de sua produção, nem as sujeitas ali representadas; não orientam discentes e docentes a perguntar sobre as ausências, os significados daqueles corpos, os conflitos e hierarquias de gênero, sexualidade ou raça que elas carregam; não são recurso didático e nem fonte de um tempo, preservando, ainda, seu caráter ilustrativo. Um desafio ao/à professor/a que, ao dispor delas, pode promover essas inquietações entre os/as estudantes.

Quanto aos conteúdos, apesar de Braick e Barreto ampliarem as referências à história das mulheres, nos textos principais e, principalmente, nas seções complementares dos capítulos, ela continua a ser apresentada de forma complementar e levando em conta a categoria mulher universal, colocada em item à parte e cujas narrativas se limitam, na maioria das vezes, a descrever em poucos parágrafos, a sua vida privada, como as mulheres gregas reduzidas ao gineceu, submetidas aos seus maridos, ou com referências a um cotidiano não tensionado, mas naturalizado, abordando rituais de maquiagem, cabelos e roupas, que permanecem como curiosidade na medida em que não são historicizados, e fatos pontuais que não problematizam nem desconstróem a história que se repete nos livros sobre os homens. A alusão às mulheres não se faz levando em conta sua relação com as masculinidades, de modo a demonstrar que a categoria homem é também uma construção relacional (e não essência), mas ocorre numa narrativa à parte, em itens como *A condição da mulher, Ser mulher na Europa Medieval*. Na página 204, do livro relativo ao 6º. Ano (2018), por exemplo, no item *Saiba Mais* que encerra o capítulo, pode-se encontrar o subtítulo *A mulher no Islã*, que faz breve referência ao preconceito que tende a ver a mulher dos países orientais de forma subalternizada, procurando demonstrar que não se pode generalizar as relações entre povos que têm suas marcas culturais e religiosas singulares, apesar de seguirem a mesma religião muçulmana.

Entre outras informações, há uma passagem referente ao Alcorão

com a finalidade de rejeitar a ideia de que Maomé as considerasse inferiores. Há um aspecto importante, ao chamar a atenção para a diversidade cultural e não inferiorização das mulheres; porém, o texto dá a impressão de que o “profeta” é o sujeito que deveria legitimá-las como iguais ou não aos homens, centrando a história em suas ações e não no protagonismo delas. Logo abaixo do texto, há a descrição e a apresentação de fotografias relativas às roupas usadas pelas mulheres, sem maiores provocações acerca dos conflitos, das disciplinas e das resistências que envolvem os corpos femininos. Nas laterais da página, dirigidas ao/à docente, há um importante texto que, a meu ver, deveria sair das margens para o centro da discussão:

Em alguns países muçulmanos, as mulheres enfrentam diversas dificuldades, como o acesso restrito à educação e ao trabalho remunerado, o tratamento jurídico diferenciado etc. No Irã, por exemplo, o testemunho de uma mulher nos tribunais não tem o mesmo valor que o testemunho masculino. Além disso, a lei admite a execução ou a punição violenta de mulheres que cometeram atos considerados ofensivos contra o marido ou a família. Contudo, é importante lembrar que a política iraniana se baseia em uma interpretação radical do islã, que não pode ser confundida com os mandamentos do *Alcorão*.

Em 2013, uma pesquisa da Organização para a Cooperação Islâmica concluiu que muitas nações islâmicas restringem o acesso feminino à educação. Apesar disso, a diferença entre homens e mulheres nas universidades não é a mesma nos diversos países islâmicos. Na Turquia, por exemplo, a proporção de pesquisadoras universitárias é maior do que em 27 países da União Europeia. (Braick; Barreto, 2018, p. 204)

Embora deva-se reconhecer a inserção desse tema no livro didático, repete-se, de certa forma, uma padronização de espaços nos livros destinados às mulheres (quando elas são citadas), no final do capítulo; marca também de um mercado editorial predominantemente masculino e orientado por uma visão sexista e eurocentrada que impõe limites à produção. Nesse caso, o item *Saiba Mais* parece remeter à curiosidade,

ou a um convite ao/à leitor/a a dedicar a discussão (ou não) a um texto que é posicionado como complementar, adicional. As problematizações relativas às relações de gênero são oferecidas ao/à professora/a somente, sem maior mediação das autoras no sentido de orientar ou estimular um debate pela diferença dentro da diferença, como se repete no caso da passagem intitulada *A condição feminina*:

Em quase toda a Grécia Antiga, as mulheres ficavam restritas à vida privada. Alguns dos escritos mais duros sobre as mulheres foram deixados pelo filósofo grego Aristóteles, que viveu no século IV a.C. Ele acreditava que os seres humanos não eram iguais por natureza porque alguns já nasciam melhores do que outros. Com base nessa ideia, defendia a inferioridade feminina e a escravidão. Mas nem todos os filósofos gregos concordavam com Aristóteles. Platão, por exemplo, de quem Aristóteles foi discípulo, defendia as mulheres, com a justificativa de que elas eram tão dotadas de razão quanto os homens, e, em uma cidade ideal, elas desempenhariam as mesmas funções que os homens, inclusive administrativas e militares. Apesar da condição de inferioridade das mulheres na maioria das pólis, houve exceções. No século VII a.C., existiu uma escola feminina na Ilha de Lesbos onde moças aristocratas aprendiam a cantar, dançar, tocar a lira, comportar-se e cuidar da aparência física. A escola era dirigida pela poetisa Safo, uma das poucas mulheres gregas que conseguiu deixar seu nome registrado na história. Safo compunha poesias líricas nas quais falava de maneira delicada e direta sobre seus sentimentos. (Braick; Barreto, 2018, p. 142)

O texto se inicia com a preocupação de apresentar como os homens gregos pensavam as mulheres, destituídas de razão e objetos de sua reflexão e não delas mesmas, o que já contribuiria para um debate com discentes em sala de aula. No entanto, a narrativa elaborada pelas autoras acaba por orientar os estudantes para a validação ou não da inteligência feminina a partir do que consideram os filósofos (sempre tratados no masculino), como aconteceu com Maomé m relação às muçulmanas. A afirmação “Apesar da condição de inferioridade das mulheres na maioria das pólis, houve exceções”, mesmo que não intencionalmente, encerra e cristaliza a história de muitas mulheres a

uma “condição” naturalizada de inferioridade, “com exceções” que devem ser referendadas por homens. Além disso, no final do texto, a referência à “exceção” representada por Safo de Lesbos (Leticia Leite, 2009), provavelmente uma poeta que amava mulheres, omite a sua sexualidade, tornando a lesbianidade invisível na História, mas uma marca de seus poemas apagada no livro didático.

O masculino e o feminino como categoria universal nos livros de História

Os livros didáticos, em geral, são pautados pelo uso naturalizado do masculino genérico, para se referir “aos dominadores” assim como “aos operários”, “aos camponeses”, “aos revoltosos”, enfim aos “dominados” ou “subalternizados”. Mesmo num livro escrito por historiadoras, como é o caso da coleção de Braick e Barreto (2018), e que demonstram o cuidado em inserir a história das mulheres em diferentes capítulos, o título da coleção *Estudar História: das origens do homem à era digital* demonstra, além de uma visão linear da História, a permanência da ideia do Homem universalizado no imaginário escolar, não questionado e não pluralizado. E isso se mantém quando, embora tenha havido algum tipo de destaque às mulheres, ao final dos capítulos as autoras se dirijam aos/às discentes utilizando a linguagem no masculino universal: “Você é o autor” ou “Formar o aluno-cidadão”, sem contar os inúmeros usos das palavras “historiadores”, “professores” e “alunos” ao longo de todo a coleção. Deste modo, a linguagem, constantemente usada no masculino, sem que se produzam questionamentos em sala de aula, funciona como tecnologia de gênero, apagando as especificidades mantidas na periferia de uma História colonizada

O *Manual para o uso não sexista da linguagem* (Toledo et al., 2014), organizado sob orientação da *Red de Educación Popular Entre Mujeres de Latinoamérica y Caribe (REPEM-LAC)*, nos convida a ponderar que quando fazemos uso do masculino como universalidade para nos

referirmos a uma mulher ou a um grupo de mulheres, levados/as pelo costume deshistoricizado e naturalizado, contribuímos para tornar invisíveis as diferentes mulheridades (e feminilidades) e/ou para excluí-las da representação simbólica e real da sociedade que a língua nomeia e produz. Há matizes e formas de escolha na própria gramática normativa para que a linguagem possa ser usada de forma inclusiva, clara, e não pejorativa nem discriminatória:

Se há palavras adequadas para nomear cada pessoa, usar o masculino para nomear as mulheres é, no mínimo, ocultar a realidade. Mas, além disso, há que dizer às pessoas que resistem a falar com propriedade, e preferem o costume e o uso tradicional da língua, que segundo as regras gramaticais, tampouco é correto utilizar o masculino para se referir ao feminino.

[...] Não podemos argumentar a favor do uso do masculino como neutro ou genérico, primeiro porque não existem substantivos neutros para as pessoas, tal como já dissemos anteriormente. E segundo, e mais importante, porque manter em uso qualquer forma irreal de representação do mundo, da vida cotidiana e das pessoas, é tendenciosa e prejudicial para o conjunto da sociedade, uma vez que constrói no imaginário coletivo ideias e imagens falsas do seu entorno. (Toledo *et al.*, 2014, p. 47)

Essas considerações são importantes para que não usemos argumentos falaciosos com a finalidade de justificarmos o uso do masculino como algo necessário e imutável, tais como afirmar que o uso da flexão de gênero ou até mesmo do termo neutro⁹ prejudique o “bom uso” da língua portuguesa, considerada algo cristalizado e fixo. Pelo contrário, a linguagem deve ser entendida como uma tecnologia de produção de subjetividades que não representa o mundo, mas cria-o e organiza, fazendo-nos crer que somos aquilo que nos nomeiam, produzindo condições de (in)visibilidade, mas também como instrumento de resistência e transformação. O livro é portador da linguagem que ao

⁹ Optei por não entrar no debate sobre o uso do pronome neutro, o que demandaria uma importante argumentação mais longa e outros encaminhamentos teóricos e políticos que fogem do objetivo deste texto.

juntar o gênero gramatical masculino ao universal, estendido aos seres humanos, torna-se mecanismo de reforço de um padrão sexista em que o homem (branco e cisheterossexual) se torna a medida do humano enquanto invisibilizam as mulheres na linguagem, que não são apenas sub-representadas gramaticalmente, mas subalternizadas pela concepção de História que considera desnecessário nomeá-las (Enilda Marinho, 2021).

Guacira Louro (1997, p. 65-66) nos lembra que a escola, predominantemente feminina na presença física, mas hegemonicamente masculina nos valores e relações hierárquicas de poder, lança mão de uma série de tecnologias em que as meninas, sempre infantilizadas e objetificadas, aprendem que o uso do masculino genérico já as “inclui”, pois o uso da expressão “homem” engloba toda espécie e história humana. Se na leitura e interpretação dos livros didáticos em nenhum momento problematizarmos a construção histórica da linguagem e da narrativa histórica no masculino, reforçaremos a subordinação de gênero e o apagamento da diversidade, como se ambas - palavra e história - fossem um reflexo do real e não uma construção e uma forma de socialização intencional de saber, de ser e de gênero:

A socialização é o processo de aprendizagem dos papéis sociais. É um processo no qual a pessoa está imersa inclusive antes de nascer, nas expectativas que nossa futura família tem sobre nós e pelo qual aprendemos e interiorizamos as normas, valores e crenças vigentes na sociedade. Uma das características mais importantes da socialização, dada sua relevância, é a socialização de gênero; processo pelo qual aprendemos a pensar sentir e comportar-nos como mulheres e homens segundo as normas, crenças e valores que cada cultura dita para cada sexo. (Toledo *et al.*, 2014, p. 22)

As figuras apresentadas nos eventos históricos, pelos livros didáticos, desempenham um papel muito importante na socialização de gênero ao transmitir estereótipos e condutas de gênero, reforçando visibilidades e apagamentos que moldam os papéis considerados adequados para mulheres e para homens em uma sociedade:

Os materiais educativos também participam desta progressiva socialização discriminatória: as mulheres quase não aparecem nos livros didáticos e quando o fazem são pouco ambiciosas, assustadiças, dependentes e não muito inteligentes. Os homens, pelo contrário, aparecem como indivíduos valentes e autônomos, ambiciosos e fortes. A isso há que acrescentar o uso de uma linguagem genérica masculina, entendida como neutra, além do que os protagonistas das histórias são quase três vezes mais homens que mulheres, o que tende a perpetuar a ideia de que os homens são mais importantes que as mulheres. (Toledo *et al.*, 2014, p. 23)

Assim como na afirmação acima, Insaurriaga, Jardim (2015) e Oliveira (2019) observaram, em suas pesquisas com livros didáticos, essa construção e reafirmação constante de uma escrita em que homens (generalizações do branco eurocentrado) são ligados às questões públicas, fatos que evidenciam racionalidade, força e violência, como a guerra e a liderança de revoltas. Eventos como Revolução Francesa, por exemplo, são apresentados tendo como protagonistas os jacobinos e girondinos (raramente temos livros que se referem aos exércitos formados por mulheres); a Revolução Russa é apresentada como feito de revolucionários socialistas/comunistas (as mulheres e suas especificidades na revolução não são lembradas, nem se fala da grande participação delas na Segunda Guerra Mundial como soldadas¹⁰); os/as militantes da luta armada são tratados/as como guerrilheiros (não se fala da participação de mulheres e nem das questões de raça e gênero em debates socialistas, por exemplo). Ou seja, são abordagens que ajudam a organizar o entendimento da História como uma ação ativa de homens, enquanto as mulheres permanecem ainda no privado, passivamente. Embora possamos encontrar passagens pontuais nos livros que tragam as mulheres como protagonistas, ainda encontramos escritas que perdem a oportunidade de provocar maiores reflexões sobre o cotidiano, o privado e o que só na aparência torna-se curiosidade, como as que

¹⁰ Acredita-se, inclusive, que não exista versão feminina para o termo soldado, considerado um adjetivo masculino próprio da guerra, sinônimo de virilidade.

seguem nos trechos do livro do 6º. ano de Braick e Barreto relativas às mulheres romanas na chamada Antiguidade:

As mulheres romanas costumavam tingir os cabelos de loiro e maquiagem os olhos com grafite ou açafrão. As tinturas eram feitas com sebo de carneiro e cinzas. No caso de cabelos muito escuros, era comum o uso de perucas, obtidas dos cabelos das mulheres germânicas ou gaulesas. [...]

Recapitulando

17. Embora em Roma o papel da mulher também fosse o de esposa e mãe, e não lhes fosse concedida cidadania, as mulheres romanas gozavam de maior autonomia do que as gregas, podendo participar de festividades públicas e assumir propriedades. (Braick; Barreto, 2018, p. 167)

Braick e Barreto têm o mérito de mostrar, nos livros de toda a coleção voltada ao Ensino Fundamental, que, ao contrário do que se pensa, as mulheres têm história e que ela não resume à subalternização, pois tiveram participação efetiva em fugas, nos quilombos, em movimentos operários, sindicais e revolucionários, assim como em movimentos culturais, políticos e intelectuais, contra a opressão e em defesa da cidadania e da divergência em relação aos padrões de gênero impostos nas diferentes épocas. Porém, passagens como essas podem colaborar para se pensar as mulheres inseridas em funções como a maternidade, o casamento e a beleza no privado, tornando suas ações no espaço público como decorrência de autorizações masculinas, sem se questionar as relações de dominação e de resistência que potencialmente pudessem existir.

Em especial, no livro dirigido ao 7º. ano, dedicado à colonização portuguesa no Brasil, há um texto intitulado *Mulheres portuguesas na colônia*, que chama a atenção para a presença delas num contexto em que aprendemos a ver apenas ações *dos colonizadores*. As autoras salientam o apagamento das mulheres na escrita da história sobre esse período e procuram pontuar a “ousadia” das mulheres brancas e, por outro lado, a violência contra as nativas e negras. Esses fatos, porém, não são problematizados, principalmente no trecho do livro inserido nas

margens da página dirigida ao/à professor/a, quando se afirma que na América portuguesa havia “aqueles negros” nascidos no Brasil (“crioulos”), sendo que entre “esses últimos, muitos eram mestiços, filhos de homens brancos com mulheres negras escravizadas” (7º. Ano, 2018, p.143). Nas mãos dos/as discentes provocados pela mediação posicionada do/a educador/a esta frase poderia ser desnaturalizada e transformada em questionamentos que revelassem a violência omitida neste trecho.

Na passagem abaixo, embora as autoras se refiram a uma história ativa quanto à participação das mulheres, cabe às portuguesas brancas a ousadia de “desobedecer aos homens”, enquanto que a violência sexual contra mulheres nativas e africanas “explica-se” pelo fato de portugueses terem vindo para o Brasil sem suas famílias:

No início do período colonial, o número de mulheres que chegou à América portuguesa era muito menor que o de homens. A maioria dos primeiros colonos havia deixado para trás suas famílias, esposas e filhos, na expectativa de enriquecer e um dia retornar a Portugal. Essa situação favoreceu as relações, muitas vezes reduzidas à violência sexual, entre colonos e mulheres nativas ou africanas.

As primeiras portuguesas chegaram ao Brasil em 1551: eram três irmãs. Até o final do século XVI, outras mulheres foram chegando aos poucos, sempre em número muito inferior ao dos homens. As mulheres brancas, segundo a cultura europeia da época (e também a de vários outros povos), deviam ocupar-se da educação das crianças e dos cuidados com a casa e a família. Várias mulheres, contudo, ousaram contrariar essa tradição e exercer atividades que eram atribuídas aos homens. (Braick; Barreto, 2018, p. 114)

Não acredito, obviamente, que as autoras tenham interpretado assim a violência contra as mulheres subalternizadas na colônia, pela ausência de suas esposas brancas e da família portuguesa, pois deixam clara a sua posição preocupada em reconhecer e denunciar uma história de desigualdade de gênero e de luta feminina/nista. No entanto, colocações como essas correm o risco de justificar a dominação e a violência

masculina contra os corpos subalternizados. Como observa Susane Oliveira (2019), em sua pesquisa sobre livros didáticos, muitas vezes os eventos apresentados seguem critérios de virilidade, sendo que “as representações de violência sexual contra mulheres integram uma ordem discursiva interessada em estabelecer modelos de masculinidades agressoras”. As mulheridades que sofreram com a violência – indígenas, escravizadas e mulheres brancas – não são apresentadas; não têm nome, idade, raça, profissão ou estado civil, e a ação masculina, principalmente o estupro infringido por portugueses e colonos a elas parecem “fazer parte” de uma perspectiva patriarcal justificada pela oposição dominador/dominada.

Oliveira defende a ideia de que é preciso provocar rupturas com as representações binárias nos livros didáticos, e que estes são expressões do imaginário social que tendem a sexualizar as violências e, em especial, o estupro em contextos de guerra e de dominação, como uma parte do botim dos vencedores; como parte natural da violência bélica, objetificando os corpos femininos como propriedade dos homens, “recompensa” dos soldados ou uma forma de “ofensa” e vingança entre homens. As mulheres indígenas, durante a colonização da América Latina, tiveram seus corpos outrizados, violados e violentados por portugueses e espanhóis, como parte de um projeto de dominação que naturalizou a violência contra elas, assim como a gravidez gerada pelo estupro de negras e indígenas, num processo que passou a ser tratado como “miscigenação” e mestiçagem, promovendo a desumanização desses corpos, “o outro do outro”, como diria María Lugones (2008).

As violações cometidas pela figura do colonizador branco sobre seus corpos fazem parte de uma narrativa que se repete na maioria dos livros didáticos, fazendo desaparecer, logo nos primeiros capítulos do 7º. Ano (mesmo naquele escrito por Braick e Barreto), as sujeitas indígenas e negras da História que “se segue” nos outros volumes. O registro de sua participação no processo histórico parece se restringir ao seu papel de subordinação durante a escravização, como denunciaram Lélia

Gonzalez (1984) e Beatriz Nascimento (1976/2006). Como educadores/as e professores/as de História, já passou o tempo de ficarmos inertes a concepções que no livro didático mostrem que corpos femininos foram tratados como subproduto da guerra, negação da humanidade ou necessidade sexual, justificados por uma cultura e por uma religião patriarcal, racista e eurocentrada. Precisamos colocar essas construções em debate na sala de aula!

As mulheres negras no livro didático

No livro escrito por Braick e Barreto (2018, p. 138), o capítulo *Sociedade escravista e cultura afro-brasileira* é iniciado com uma grande fotografia de baianas negras lavando a escadaria do Bonfim. Pode-se observar, ainda em suas páginas, outras imagens relativas a pinturas que tratam da escravização, das diferenças étnicas e de festas religiosas em que aparecem figuras femininas. Em geral, as autoras contribuem para o rompimento de certa “normalidade essencialista”, ao escolherem usá-las nos diversos livros da coleção voltada ao Ensino Fundamental. No entanto, é importante frisar que as imagens por si só não garantem o olhar mais atento de discentes, que poderiam ser provocados a fazer exercícios sobre elas, reflexões acerca da escolha, da presença, do contexto e do significado delas no livro, como fonte histórica ou como recurso para se pensar a escrita da História e as experiências no presente.

Saliento a importância da mediação que pode ser realizada por professores/as preocupados/as em não deixar passar como ilustração uma imagem que precisa ser compreendida e desconstruída historicamente, evidenciando hierarquias, dominações e resistências de gênero. Como afirmam Gabriela Isbaes e Laís Prestes Redondo, o conteúdo visual aparece fartamente em livros didáticos, porém sem que sejam aproveitados e analisados por autores/as ou por docentes que encontram dificuldades em abordá-lo:

Um grande problema encontrado nos livros didáticos, por exemplo, está no fato de que as imagens são neles colocadas somente para ilustrar as páginas, sem legendas esclarecedoras ou conexão concisa com os textos que as precedem - quando poderiam ser uma fonte explicativa para um vasto conteúdo. Uma vez que as mudanças historiográficas são recentes, grande parte dos professores não teve acesso ao trato com as imagens em suas graduações, não sabendo interpretá-las e torná-las uma ferramenta didática, o que influencia no uso tão generalizante do tripé livro, lousa e giz. (Isbaes; Redondo, 2018, p. 543)

Não se deseja aqui aulas específicas sobre a participação das mulheres/feminilidades como protagonistas de sua própria história, pois entende-se os limites do livro didático, dos currículos e da própria dinâmica da escola. Porém, sugere-se que é possível haver provocações e mediações em seus usos, o tempo todo, uma vez que a obra não é uma ferramenta fechada e inquestionável. Se o/a discente compreender as imbricações de gênero (e suas interseccionalidades no processo histórico e na própria produção de materiais), ele/a aprenderá a ter uma atitude historiadora diante de qualquer evento abordado pelos livros (ou por qualquer outro material didático). Entenderá, inclusive, que está diante de um mecanismo e uma tecnologia de poder, de saber e de gênero (Lauretis, 1994; Lugones, 2008), que poderão ser questionados e desconstruídos historicamente.

Levando em conta o processo de debates no ensino de História, podemos afirmar que nos últimos anos tivemos muitas modificações quanto à formação de docentes em relação ao trato com imagens, principalmente com o crescente uso das tecnologias virtuais, acirradas ainda mais pelo período de isolamento pandêmico. Portanto, a falta de preparo para lidar com imagens, embora ainda possa ser um problema, não seria mais a única explicação para que as figuras “femininas” não fossem trabalhadas além da ilustração: a pressão para que se cumpra o conteúdo escrito numa concepção ainda linear por parte de certos currículos e planos de ensino e, em especial, uma formação pautada por

uma história masculina. Procurando descolar-se dessa perspectiva filtrada pelo masculino, pode-se afirmar que as figuras femininas inseridas nos livros dirigidos ao Ensino Fundamental, por Braick e Barreto, não são reduzidas à associação como valores da família patriarcal, ou à sua vitimização ou submissão, embora denunciem formas de violência simbólica e física contra elas. E este posicionamento das autoras já pode promover reflexões descolonizadoras da História.

Ainda no capítulo relativo à sociedade escravista e à cultura afro-brasileira (Braick; Barreto, 2018, p. 148), há uma importante abordagem relativa ao imaginário sobre as chamadas mucamas e amas de leite, por meio de uma imagem acompanhada de texto que não só apresenta, mas produz questionamentos relativos ao papel e aos usos do corpo feminino negro no processo de exploração colonial:

A principal contradição da condição das amas de leite era o fato de que viviam na intimidade da família senhorial, o que, por um lado, garantia-lhes privilégios, como uma melhor alimentação, o fornecimento de vestuário e a possibilidade da alforria; por outro, contudo, estavam sujeitas a violências, abusos, humilhações e castigos físicos. As amas de leite acabavam vivendo muito a vida familiar dos senhores, ficando, assim, na maior parte do tempo, afastadas de seus familiares e amigos. Além disso, eram obrigadas a cuidar dos bebês brancos em detrimento de seus próprios filhos, que acabavam sendo cuidados por outras escravas (sujeitos à alimentação precária e à morte), ou, ainda, eram doados para a Igreja Católica e nunca mais os viam. (Braick; Barreto, 2018, p. 149)

Nas margens do *Manual do Professor* as autoras orientam sobre um possível posicionamento crítico por parte dos/as alunos/as, orientados/as pelo/a docente a pensar a situação atual das mulheres negras que trabalham como babás e empregadas domésticas, desempenhando dupla jornada e enfrentando um cotidiano exaustivo, mesmo com a criação da chamada PEC das domésticas, transformada em Emenda Constitucional no 72, de 2013, que criou direitos trabalhistas de acordo com a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Não há, no

entanto, uma proposta abordando o caráter classista e racial nas relações entre as patroas e suas empregadas, uma dimensão apontada por Lélia Gonzalez ao abordar sobre a forma com que mulheres negras têm sido imaginadas e tratadas no presente. As questões sugeridas pela feminista negra poderiam ser, inclusive, o mote de uma discussão em sala de aula, com os/as estudantes:

Os exemplos não faltam nesse sentido; se a gente articular divisão racial e sexual de trabalho fica até simples. Por que será que ela só desempenha atividades que não implicam em “lidar com o público”? Ou seja, em atividades onde não pode ser vista? Por que os anúncios de emprego falam tanto em “boa aparência”? Por que será que, nas casas das madames, ela só pode ser cozinheira, arrumadeira ou faxineira e raramente copeira? Por que é “natural” que ela seja a servente nas escolas, supermercados, hospitais, etc e tal? (Gonzalez, 1984, p. 233)

Beatriz Nascimento (1976/2006) também denunciava a escrita de uma história da escravização, em que mesmo na resistência, o uso da categoria “escravo” fosse apresentado para dar conta de existências plurais, invisibilizando as mulheridades negras. Este aspecto pode ser observado, ainda, em algumas imagens de Debret, usadas nos livros didáticos, que reforçam suas funções também como vendedoras de alimentos, quituteiras e amas de leite, sem que nos perguntemos sobre as relações de gênero na sociedade colonial ou suas permanências no presente:

A mulher negra, elemento que expressa mais radicalmente a cristalização dessa estrutura de dominação, vem ocupando os mesmos espaços e papéis que lhe foram atribuídos desde a escravidão. Dessa maneira, a “herança escravocrata” sofre uma continuidade no que diz respeito à mulher negra. Seu papel como trabalhadora, grosso modo, não mudou muito. [...] Se a mulher negra hoje permanece ocupando empregos similares aos que ocupava na sociedade colonial, é tanto devido ao fato de ser uma mulher de raça negra como por seus antepassados terem sido escravos.” (Nascimento, 2006, p. 128)

A pesquisadora travesti Jaqueline Gomes de Jesus (2019) apontou,

ainda, as ausências nos livros acadêmicos de registros sobre as travestilidades negras no período colonial, nos apresentando a trajetória de Xica Manicongo, uma negra, travesti e escravizada que viveu na Bahia durante o século XVI. O debate sobre a inexistência deste termo naquele momento não significa deixar de reconhecer a existência de desejos, identidades e expressões de gênero dissonantes das normas sociais cristãs, cisgêneras, brancas e heterossexuais predominantes. Embora não houvesse a discussão do termo travesti – algo próprio do século XX – é preciso que essas experiências sejam abordadas, pois elas existiram e sofreram com o preconceito e a discriminação, assim como com a perseguição, como foi o caso de Manicongo, submetida ao julgamento do Tribunal da Inquisição portuguesa no Brasil. A utilização do conceito de travesti para se referir de forma anacrônica a uma escravizada é intencional, é um posicionamento político que procura dar visibilidade histórica a sujeitas que sofrem um apagamento nos livros didáticos.

É importante pontuar, ainda, que a feminilidade travesti ou transgênera, além das sexualidades divergentes das normas cisheteronormativas e do binarismo, não é representada ao longo dos capítulos do livro de Braick e Barreto (2018), nem como imagem ilustrativa. Embora haja breve referência à participação de homossexuais nos movimentos sociais do século XX (um dado no volume voltado ao 9º. Ano), há um silenciamento quanto às mulheridades LGBTQIA+. A ausência dessas sujeitas nas narrativas históricas, seja de forma escrita ou imagética, não é uma marca específica dessa coleção, mas dos livros didáticos em geral, orientados por uma historiografia e por um mercado editorial hegemonicamente masculino e vigiados pela concepção conservadora e reacionária de combate a posicionamentos antissexistas, antirracistas e antilgbtfóbicas nas escolas.

Diante disso, é fundamental provocar, perguntar constantemente aos/às discentes sobre os impactos que a percepção sobre ausências/presenças como a de Xica Manicongo nos livros didáticos

poderiam provocar quanto ao entendimento da História. Quantas estudantes negras e/ou LGBTQIA+ se reconheceriam ou se identificariam com essas e outras experiências negligenciadas pelos livros didáticos? Mais do que isso, que efeitos traria o debate entre eles/as se fossem provocados/as a pensar sobre a existência de autoras transexuais/travestis, indígenas e negras em relação aos livros didáticos que consomem? Que história estaria sendo contada? Qual a importância de se perguntar, inspirados no samba-enredo da Mangueira, onde estão as “Marias, Mahins, Marielles, Dandaras, Benguelas, Xicas” e tantas mulheridades e feminilidades que, no cotidiano público e privado, e também no presente, produziram e produzem história?

Considerações finais

Este texto foi escrito na tentativa de convidar docentes da educação básica a pensarem as práticas nos usos dos livros didáticos, em relação às questões de gênero que atravessam a escola e o ensino de História. A escolha das obras publicadas pelas autoras Patrícia Braick e Anna Barreto (2018) teve o intuito de mostrar como podemos afinar nosso olhar sobre a História que ensinamos (e aprendemos), valorizando o já escrito e fazendo perguntas sobre as autorias e relações de gênero que o atravessam.

Os/as professores/as têm ciência que existem outros materiais e tecnologias capazes de contribuir para o ensino de História, mas a escolha de pensarmos sobre os livros didáticos baseia-se na ideia de que eles permanecem sendo o principal instrumento utilizado. E como tal não pode ser negligenciado como uma tecnologia que produz compreensão sobre o passado histórico, naturalizando e perpetuando, muitas vezes, a desigualdade de gênero. Avaliar e se responsabilizar eticamente pelo impacto educacional e social promovido pela postura praticada em aula, fazendo seu uso coletivo de forma crítica e histórica, significa desmontar um ser humano abstrato e apontar para as múltiplas

escritas, disputas, silenciamentos, apagamentos e usos do passado que pretendem conservar relações desiguais para as diferentes mulheridades, feminilidades e masculinidades. As obras didáticas se posicionam e anunciam possibilidades de existência que precisam ser pensadas ética e coletivamente numa sala de aula, denunciando projetos que se manifestam por meio de documentos e currículos que intentam disciplinar e criar modelos legitimados de gênero.

É preciso provocar: se nos dispuséssemos a perguntar cada vez mais sobre os efeitos discursivos e pedagógicos dos livros didáticos de História, mediando e levando em conta os saberes e as experiências de nossos/as estudantes, será que as mulheridades e feminilidades diversas sairiam das margens para o centro da História?

Referências

- ANDRADE, Everardo; ANDRADE, Nívia. História pública e educação: tecendo uma conversa, experimentando uma textura. In: MAUAD, Ana; ALMEIDA, Juniele R.; SANTHIAGO, Ricardo. *História pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.
- BRAICK, Patrícia Ramos; BARRETO, Ana. *Estudar História: das origens do homem à era digital (manual do professor)*. 6º. Ano, 3. ed., São Paulo: Moderna, 2018.
- BRAICK, Patrícia Ramos; BARRETO, Ana. *Estudar História: das origens do homem à era digital (manual do professor)*. 7º. Ano, 3. ed., São Paulo: Moderna, 2018.
- BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. *História: das cavernas ao terceiro milênio*. São Paulo: Moderna, 2018.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 15 dez. 2022.

BRASIL. *Guia Digital PNLD*. Brasília, DF; MEC, 2023. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2023_anos_iniciais_ensino_fundamental_obras_didaticas/inicio. Acesso em: 15 dez. 2022.

BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. Diário oficial da União, Brasília, 10 de jan. 2001. p. 3-5, Seção I. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 15 dez. 2022.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. –Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2022.

CELESTINO, Gabriela Santetti. *Gênero em livros didáticos de história aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2014)*.

Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2016.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

FACCHINI, Regina. Entre compassos e descompassos: um olhar para o "campo" e para a "arena" do movimento LGBT brasileiro. *Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades*, [S. l.], v. 3, n. 04, p. 131-158, 2012.

FIGUEIREDO, Vicente Augusto Aquino de. Gênero, patriarcado, educação e os parâmetros curriculares nacionais. *Caderno Espaço Feminino*, v. 21, n. 1, p. 37-53, jan./jul. 2009.

FRANCO-ASSIS, Greice Ayra; SOUZA, Ediane Eduão Ferreira; BARBOSA, Adriana Gonçalves. Sexualidade na escola: desafios e possibilidades para além dos PCNS e da BNCC. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 7, n. 2, p. 13662-13680. fev. 2021.

- GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, p. 223-244, 1984.
- ISBAES, Gabriela; REDONDO, Laís Prestes. Uma história das mulheres: a abordagem dos livros didáticos e o uso das fontes imagéticas na ampliação do saber acerca da figura feminina. Simpósio Internacional de Linguagens Educativas. 17, 18 e 19 de maio de 2018.
- INSAURRIAGA, Mariana Mirapalheta; JARDIM, Rejane Barreto. Entre textos e imagens: ensino de história uma abordagem generificada dos livros didáticos dos anos noventa e dois mil do acervo do LEH/UFPEL. *Aedos*, UFRGS, p. 112-130, 2015.
- JESUS, Jaqueline Gomes. Xica Manicongo: a transgeneridade toma a palavra. *Revista Docência e Cibercultura*. Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 250-, jan/abr. 2019.
- KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloisa (Org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-241.
- LEITE, Letícia B. R. *Sobre os fragmentos poéticos de Safo de Lesbos e ideias da existência de uma voz feminina: reflexões sobre História, Linguística e Literatura*. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009.
- LIMA, Heloisa Pires. *Histórias da Preta*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LUGONES, María. Colonialidad y género. *Tabula Rasa*. Bogotá, n. 9, p. 73-101, jul/dez. 2008.
- MARINHO, Enilda Valéria Gomes. *Quem tem medo da linguagem não-binária?* 151 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Universidade Federal Rural de Pernambuco, Licenciatura em Letras, Recife, 2021.

MIRANDA, Sônia R.; DE LUCA, Tania R. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, n. 48, p.123-144, 2004.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático como indício da cultura escolar. *História da Educação*. Porto Alegre, v. 20, n. 50, p. 119-138, set./dez., 2016.

NASCIMENTO, Beatriz. A mulher negra no mercado de trabalho (1976). In: RATTTS, Alex. *Eu sou Atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Imprensa Oficial/Instituto Kuanza, 2006, p. 126-129

NASCIMENTO, Letícia. *Transfeminismo*. São Paulo: Jandaíra, 2021.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. Violência contra mulheres nos livros didáticos de História (PNLD 2018). *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 27, n. 3, e58426, 2019.

TOLEDO, Leslie Campaner *et al* (org.). *Manual para o uso não sexista da linguagem: o que bem se diz bem se entende*. Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Secretaria de Políticas Para as Mulheres, 2014.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

CARLA SILVINO DE OLIVEIRA

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo - USP (2021), com a tese intitulada "A Base Nacional Comum Curricular: disputas em torno da seleção curricular para o Ensino de História". Professora adjunta do curso de História da Universidade Federal do Piauí - CSHNB, coordena o Laboratório de Ensino de História - LEHIST e o Núcleo de Pesquisa em Educação e Ensino-Aprendizagem de História – NUPEEAH. Atua na coordenação da área de História do Programa de Residência Pedagógica - PRP/CAPEL. Tem experiência na área de Ensino de História, com ênfase em Currículo, Didática, Práticas Pedagógicas e Formação Docente.

CARMEM LÚCIA GOMES DE SALIS

Professora do departamento de História da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO/G). Pesquisadora na área de Ensino de História, atualmente trabalha com questões que envolvem a relação entre os estudantes e o Livro Didático de História.

CARMEN ZELI DE VARGAS GIL

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2009). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e no Mestrado Profissional em Ensino de História, núcleo UFRGS e participa da equipe do Laboratório de Ensino de História e Educação, Portal do Bicentenário da Independência e do grupo de Pesquisa do LHIESTE-UFRGS. Temos de pesquisa: Ensino de História, Patrimônio Cultural, Materiais Didáticos e Cultura Digital.

CÉLIA CRISTINA DE FIGUEIREDO CASSIANO

Mestre e Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), pós-graduada em Teoria e Técnicas da Comunicação, pela Faculdade de Comunicação Social Cásper Líbero e licenciada em Letras (PUCSP). Possui experiência em gestão (Direção de Escola, e da Uniceu- Universidade do CEU/ Secretaria Municipal de Educação de São Paulo -SMESP); na docência nos ensinos fundamental, médio e superior e na formação de professores de modo presencial e em EAD, atuando principalmente nos seguintes temas: Políticas Públicas em Educação, Estrutura e funcionamento da Educação Básica, Currículo, Livro didático e Metodologia e Ensino de Língua Portuguesa. É autora do livro "Mercado do livro didático no Brasil", pela Editora Unesp. Atualmente é professora colaboradora do Curso de Extensão Africanidades: literatura infantil e circularidades, da

UFABC e articulista da Revista Contemporartes, do Grupo de Pesquisa Educação em Direitos Humanos da UFABC.

FLÁVIA ELOISA CAIMI

É professora titular aposentada da Universidade de Passo Fundo/RS, tendo atuado nos Cursos de História e Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. É graduada e mestre em História pela Universidade de Passo Fundo, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e pós-doutora em Educação pela Flacso/Argentina. Desenvolve estudos e pesquisas no campo do Ensino de História, com publicações em livros e revistas científicas relacionadas especialmente aos seguintes temas: ensino e aprendizagem da História, formação de professores/as, livros didáticos, saberes escolares e políticas curriculares.

ISAÍDE BANDEIRA SILVA

Graduada em História pela Universidade Estadual do Ceará-UECE. Especialista em Metodologia do Ensino pela Universidade Vale do Acaraú-UVA. Mestre em História Social pela Universidade Federal do Ceará-UFC. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN. Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia-UFU. Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará-UECE. Professora do Mestrado Acadêmico Interdisciplinar em História e Letras-MIHL/UECE. Professora permanente do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte-UERN. Atualmente é líder do Grupo de Pesquisa: "História, Memória, Sociedade e Ensino", certificado pela CAPES. E coordenadora de três projetos de pesquisas de Iniciação Científica, aprovados pelo CNPq e FUNCAP (2023-2024) ligados a representação da população negra no Livro Didático.

KATIA MARIA ABUD

Possui Bacharelado e Licenciatura em História pela Universidade de São Paulo (1966), Bacharelado em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade de São Paulo (1967), mestrado em História Social pela Universidade de São Paulo (1978) e doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo (1986). Atualmente é professor doutor da Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de história, formação de professores de história, metodologia do ensino de história, conhecimento histórico escolar e história.

LUIS FERNANDO CERRI

Possui graduação em História (1992), mestrado (1996) e doutorado (2000) em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. É professor associado no Departamento de História da Universidade

Estadual de Ponta Grossa. Atua no mestrado acadêmico de História da UEPG e na Maestría en Enseñanza de la Historia da UNTREF e da UNR (Argentina). Tem experiência na área de História, com ênfase em ensino de História, atuando principalmente nos seguintes temas: cultura histórica, didática da história, consciência histórica, identidade social, ensino de história. Líder do Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI) e coordenador do Mestrado Acadêmico em História da UEPG. É presidente da Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História (mandato 2019-2021 e 2022-2023).

MARCELLA ALBAINE FARIAS DA COSTA

Pós-doutora em Educação pela UFRGS, doutora em História pela UNIRIO, mestra em Educação, especialista em Tecnologias da Informação Aplicadas à Educação e graduada em História pela UFRJ. Atualmente é professora da área de Ensino de História da UFRR, coordenando o Estágio Supervisionado, o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória/UFRR), o Programa de Iniciação à Docência (PIBID/História/UFRR) e o Laboratório de Ensino de História e Humanidades Digitais (Labehd/UFRR). É coordenadora do GT de Ensino de História e Educação (ANPUH) e membro do Conselho Consultivo da Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História (ABEH). Autora dos livros Ensino de História e games: dimensões práticas em sala de aula (2017) e Ensino de História e historiografia escolar digital (2021).

MÁRCIA ELISA TETÉ RAMOS

Possui graduação em História pela Universidade Estadual de Londrina (1988) e mestrado em Educação - História da Educação - pela Universidade Estadual de Maringá (1991). É professora do curso de História e de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) na Universidade Estadual de Maringá. É Doutora em Educação - História da Educação - na Universidade Federal do Paraná (2009). Realizou pós-doutorado na USP sob supervisão da Prof.^a Dr^a Kátia Abud (2015). Tem experiência na área de História, com ênfase em Ensino de História, atuando principalmente nos seguintes temas: história da educação, currículo, metodologia do ensino de história, história pública e cultura midiática. É membro do Laboratório de Ensino e Multimeios de História (UEM).

MARIA PAULA COSTA

Possui graduação, mestrado e doutorado em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- Unesp -Campus de Assis. Atualmente é professora Associada da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro) no Departamento de História em Guarapuava, trabalhando na área de Ensino de História. Coordena o Laboratório de Ensino de História (LEHIS), ocupa o cargo de Diretora de Ensino da Unicentro e coordena o subprojeto de História do Programa Residência Pedagógica na Unicentro/Guarapuava. Desenvolve pesquisa na área de

Ensino de História orientando trabalhos de Iniciação Científica e Mestrado com os seguintes temas: materiais didáticos, produção do conhecimento Histórico e as fontes históricas, a relação ensino-aprendizagem e formação de professores. Atua como professora do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Ponta Grossa, na linha de pesquisa: Instituições e sujeitos: saberes e práticas.

MARTA GOUVEIA DE OLIVEIRA ROVAI

Graduada e Mestra em História pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP). Doutora em História pela Universidade de São Paulo (USP) com estágio de pós-doutorado pela Universidade Federal Fluminense (UFF). É professora adjunta da Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG). Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação Diversitas (USP) e docente do corpo permanente da Pós-Graduação da Universidade de Montes Claros (Unimontes-MG). Diretora do Instituto de Ciências Humanas e Letras da UNIFAL-MG. Vice-coordenadora do GT de Gênero ANPUH-MG. Diretora de História Pública da ANPUH-BR. Membro da Rede Brasileira de História Pública (RBHP) e coordenadora do Fórum de Grupos de História Oral da Associação Brasileira de História Oral (ABHO). Foi professora da educação básica por 27 anos e formadora de professores/as em São Paulo, Recife e Teresina (1986-2012). Foi coordenadora do PIBID/UNIFAL-MG entre 2015 e 2022. É autora de artigos e livros sobre ditadura, gênero, história oral, gênero e sexualidade, direitos humanos e ensino de História.

NÁDIA NARCISA DE BRITO SANTOS

Doutoranda em História do Brasil pela Universidade Federal do Piauí, mestra em História e Letras pela Universidade Estadual do Ceará (2020), especialista em História do Brasil pela Faculdade de Ciência e Educação do Caparaó (2017), graduada em História pela Universidade Federal do Piauí (2016) e graduada em Pedagogia pela Universidade Leonardo da Vinci (2021). Membro do grupo de pesquisa História, Memória, Sociedade e Ensino, certificado pela CAPES. Membro do Laboratório de História Antiga e Medieval, da Universidade Federal do Piauí. Possui publicações em livros e periódicos nacionais, assim como participações em projetos de pesquisas, projetos de extensões e bancas examinadoras de monografia. Atualmente atua como professora e pesquisadora na área de História, com ênfase em Ensino de História.

SANDRA REGINA FERREIRA DE OLIVEIRA

Possui graduação em História pela Universidade Estadual de Londrina, mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e Pós-Doutorado em Educação, Conhecimento e Sociedade pela Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO, Buenos

Aires. Professora associada da Universidade Estadual de Londrina. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa Lugares de aprender: relações entre escola, cidade, cultura e memória. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL. Trabalha com o Ensino de História e Educação com interesse, especialmente, nos temas: ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; formação de professores; livro didático; ensino e aprendizagem sobre as cidades; relações entre escola e cultura; construção de metodologias criativas e inovadoras sobre o ensino de História e áreas afins; escolas não tradicionais; potências educadoras das cidades e de outros lugares que se inter-relacionam com a escola; relações interdisciplinares entre diferentes campos do saber. Bolsista Produtividade Nível 2/CNPq.

SÔNIA REGINA MIRANDA

Graduada em História pela UFJF, Mestre em História pela UFF e Doutora em Educação pela UNICAMP. Realizou estágio pós-doutoral em Didática das Ciências Sociais na Universitat Autònoma de Barcelona. Atualmente é Professora Titular aposentada da Faculdade de Educação da UFJF, onde ainda atua no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação. Ao longo das últimas décadas se dedicou à investigação no campo do Ensino de História, tendo produzido pesquisas atinentes à Formação de Professores de História, Saber Histórico Escolar, Livros Didáticos de História, Memória e Práticas Sociais de Memória, em suas interfaces com os espaços educativos escolares e não escolares.

