



---

TAÍS ALMEIDA DO LAGO

**PNLD 2021: OS SABERES HISTÓRICOS ESCOLARES NO MANUAL DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO.**

SALVADOR  
2024

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA MESTRADO  
PROFISSIONAL - PROFHISTÓRIA

PNLD 2021: OS SABERES HISTÓRICOS ESCOLARES NO MANUAL DO PROFESSOR  
DO ENSINO MÉDIO.

Dissertação apresentada no Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), da Universidade do Estado da Bahia, Campus Salvador, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Ensino de História, sob a orientação da professora Drª. Carollina Carvalho Ramos de Lima.

SALVADOR/BA

2024

## FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pelo SISB/UNEB.  
Dados fornecidos pelo próprio autor.

L177p

Lago, Taís Almeida do

PNLD 2021: OS SABERES HISTÓRICOS ESCOLARES NO MANUAL  
DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO. / Taís Almeida do Lago.  
Orientador(a): Profa. Dra. Carollina Carvalho de Lima. Lima. Salvador,  
2024.

137 p.

Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade do Estado da  
Bahia. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História -  
PROFHISTORIA, Salvador. 2024.

Contém referências, anexos e apêndices.

1.Ensino de História. 2.PNLD. 3.Livro Didático. 4.Manual do  
Professor. I. Lima,Profa. Dra. Carollina Carvalho de. II. Universidade do  
Estado da Bahia. Salvador. III. Título.

CDD: 907

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA MESTRADO  
PROFISSIONAL - PROFHISTÓRIA

PNLD 2021: OS SABERES HISTÓRICOS ESCOLARES NO MANUAL DO PROFESSOR  
DO ENSINO MÉDIO.

Dissertação apresentada no Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), da Universidade do Estado da Bahia, Campus Salvador, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Ensino de História, sob a orientação da professora Drª. Carollina Carvalho Ramos de Lima.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Drª. Carollina Carvalho Ramos de Lima – Orientadora (UFBA)

---

Prof. Drª. Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes (UNEB)

---

Prof. Dr. André Luiz Paulilo (UNICAMP)

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço à Deus pelo dom da vida, por renovar diariamente as minhas forças e permitir que mais um sonho se realizasse em minha vida. Sem Ele nada aconteceria.

Agradeço à minha família. Meus pais, Magnólia e Marcelo, por todos esses anos de amor e dedicação. Minha mãe é a minha inspiração como mulher e educadora, sempre quis ser uma professora igual a ela. Meu pai que sempre esteve disponível a ajudar no que fosse possível, fundamental apoio na minha vida pessoal e acadêmica. Meu irmão, Marcelo Filho, pela parceria de vida, companheirismo e incentivo.

Ao meu filho Leonardo, que mesmo tão pequeno me ensina a ser melhor todos os dias.

Ao meu querido Bruno, meu companheiro, agradeço por todo o amor e apoio nesse período.

Agradeço às minhas amigas Emily, Jéssica e Luciana. Nossa encontro nessa vida é divino. Nos juntamos na primeira semana de aula da graduação em História na UFBA e nada nos separa. Obrigada pelos momentos de estudo, cravinho, forró, samba, conselhos, choros e desabafos. Quem tem um amigo tem tudo, eu tenho as melhores.

Ao Programa ProfHistória/UNEB, pela oportunidade de voltar à vida acadêmica e realizar o sonho do mestrado. À turma de 2022, muito obrigada por compartilhar essa jornada, pela ajuda, momentos de alegrias e de ansiedade.

Aos professores do ProfHistória, por todo o conhecimento compartilhado, dedicação e disponibilidade. Em especial agradeço à Carollina Carvalho Ramos de Lima, minha orientadora, por todo o apoio, paciência e por compartilhar o seu conhecimento. A orientação de Carollina foi fundamental para a realização e conclusão deste trabalho. Nos momentos de maiores dificuldades ela esteve presente e pronta a ajudar.

Aos professores André Paulilo e Luciana Martins pelas contribuições realizadas durante a qualificação. Cristiana Lyrio e Paulilo por aceitarem o convite para participação da defesa deste trabalho.

À Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-graduação (PPG) e a Pró-Reitoria de Ações Afirmativas (PROAF) pela bolsa de estudo (PROGPESQ), a qual foi fundamental para o apoio financeiro neste período de curso.

“Mas eu sei que vai, que o sonho te traz  
Coisas que te faz prosseguir  
Então levanta e anda, vai, levanta e anda  
Vai, levanta e anda, vai, levanta e anda  
Somos maior, nos basta só sonhar, seguir”

**Emicida**

## **RESUMO**

A pesquisa busca compreender qual é o lugar dos saberes históricos escolares no conteúdo do Manual do Professor que acompanha as coleções aprovadas para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no PNLD 2021, tendo em vista a implementação do currículo integrado do Novo Ensino Médio (NEM). Estas obras didáticas estão inseridas em um contexto de muitas mudanças com a implementação da BNCC e do NEM, que atingiram de forma significativa o currículo e os livros didáticos do Ensino Médio. O objeto de análise desta pesquisa é o Manual do Professor de duas obras didáticas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que compõem o Objeto 2 do PNLD 2021. Ao analisar o corpus documental buscamos compreender, através das orientações presentes no Manual do Professor, as concepções sobre ensino e aprendizagem da História que estão em disputa em um currículo integrado por áreas de conhecimento, no processo de implementação das atuais reformas educacionais e curriculares. Como produto final vamos desenvolver como Solução Mediadora de Aprendizagem um podcast, tendo como temática as prescrições e práticas em torno dos usos do livro didático pelos professores, assim como as reformas curriculares do NEM, a História como disciplina escolar e os seus saberes em um currículo integrado para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas proposto pela BNCC.

**Palavras-chave:** Ensino de História; PNLD; Livro Didático; Manual do Professor; Currículo.

## **ABSTRACT**

This research seeks to understand what is the role of historical knowledge in school context, in the content presented within the Teacher's Manual, which accompanies the approved collections for the Applied Human and Social Sciences area in the PNLD 2021, regarding the implementation of the Novo Ensino Médio (NEM)'s integrated curriculum. Those didactic materials are presented in a context of several changes with the implementation of BNCC and NEM, which have caused a significant impact on high school's curriculum and didactic books. The subject of analysis in this research is the Teacher's Manual of two didactic materials from the Applied Human and Social Sciences area that comprises the Object 2 of the PNLD 2021. By analyzing the document corpus, we aim to comprehend through the guidelines presented in the Teacher's Manual, the ideas about History Teaching and Learning that are in dispute in an integrated curriculum by areas of knowledge, in the implementation process of the current curricular and educational reforms. As a final product of this research, we are developing a podcast to act as a learning mediator, having as a subject the prescriptions and practices regarding the use of didactic books by teachers, as well as curricular reforms of the NEM, History as a school subject and its knowledges in an integrated curriculum for the Applied Human and Social Sciences area proposed by the BNCC. Keywords: History Teaching; PNLD; Didactic book; Teacher's Manual; Curriculum.

## **LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS**

### **Quadros**

Quadro 1 - Documentos sobre organização curricular que antecederam a formulação da BNCC.....	31
Quadro 2 - Estrutura da Base Nacional Comum Curricular.....	33
Quadro 3 - Teorias do currículo.....	37
Quadro 4 - Trabalhos de egressos do ProfHistória.....	56
Quadro 5 - Objetos do PNLD 2021.....	73
Quadro 6 - Coleções didáticas selecionadas.....	78
Quadro 7 - Volumes e capítulos da Coleção Multiversos - Ciências Humanas (Editora FTD).....	79
Quadro 8 - Conhecimento histórico na coleção Multiversos - Ciências Humanas (Editora FTD).....	87
Quadro 9 - Volumes e unidades da Coleção Conexões - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Editora Moderna).....	96
Quadro 10 - Conhecimento histórico na coleção Conexões - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Editora Moderna).....	101
Quadro 11 - Planos de aulas interdisciplinares entre a disciplina de História e outros componentes na seção “Entre saberes”.....	106

### **Gráficos**

Gráfico 1 - Quantidade de trabalhos por ano.....	54
Gráfico 2 - Quantidade de trabalhos por região do Brasil.....	55
Gráfico 3 - Quantidade trabalhos por área.....	55

## **LISTA DE SIGLAS**

- ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização  
BNCC - Base Nacional Comum Curricular  
CHSA - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas  
CNLD - Comissão Nacional do Livro Didático  
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio  
FAE - Fundação de Assistência ao Estudante  
Fename - Fundação Nacional do Material Escolar  
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento para Educação  
INL - Instituto Nacional do Livro  
LD - Livro Didático  
MEC - Ministério da Educação  
MP - Manual do Professor  
NEM - Novo Ensino Médio  
Plidef - Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PNLA - Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos  
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático  
PNLD EJA - Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos  
PNLEM - Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio  
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica  
SMA - Solução Mediadora de Aprendizagem

## SUMÁRIO

<b>Introdução .....</b>	10
<b>1. Currículo prescrito - as Reformas educacionais e as concepções curriculares.....</b>	20
1.1 Histórico das Reformas do Ensino Médio .....	22
1.2 O Novo Ensino Médio e a BNCC.....	27
1.3 Concepções curriculares e o conhecimento histórico na BNCC do Ensino Médio .....	36
<b>2. Currículo editado - o Manual do Professor nos livros didáticos .....</b>	47
2.1 Caracterizando o Manual do Professor.....	48
2.2 Manual do professor como objeto de pesquisa.....	53
2.3 PNLD e o Manual do Professor .....	61
2.4 O PNLD 2021 - O Manual do Professor.....	73
2.5 Análise do corpus documental - as coleções de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas .....	78
2.5.1 Coleção Multiversos - Ciências Humanas (Editora FTD) .....	79
2.5.2 Coleção Conexões - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Editora Moderna)....	96
<b>3. Currículo em ação - Práticas docentes .....</b>	111
3.1 A Solução Mediadora de Aprendizagem - Podcast .....	111
3.2 Percepções sobre as práticas docentes - As entrevistas .....	114
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	121
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	123
<b>FONTES .....</b>	129
<b>APÊNDICE A .....</b>	132

## Introdução

Toda pesquisa começa com uma pergunta, que está relacionada à uma curiosidade ou uma inquietação do pesquisador. No caso deste estudo, a minha inquietação era entender como o currículo de História na Educação Básica foi organizado, como os conteúdos e abordagens foram definidos. O interesse pela temática do currículo de História cresceu ao observar as mudanças a partir da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio (NEM), que trouxeram importantes transformações em relação aos conhecimentos históricos escolares, questão esta que veremos ao longo deste trabalho.

Desde o início do curso, ao ingressar no ProfHistória, eu nutria a vontade de pesquisar o currículo de História, especialmente do Ensino Médio, devido, sobretudo, às modificações que ocorreram nos últimos anos. Desse modo, comecei a estudar sobre os documentos curriculares, as políticas públicas para a educação e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A partir das discussões nas aulas do ProfHistória, das conversas com os colegas de curso e das leituras fui maturando as minhas intenções de pesquisa até chegar à temática que aqui será abordada: as relações entre o livro didático e a consolidação do currículo.

Margarida Maria Dias de Oliveira e Itamar Freitas (2022) fizeram um estudo sobre as dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - ProfHistória entre os anos de 2016 a 2020, a fim de compreender como o ensino de história é tratado como tema nessas pesquisas. Os autores (2022, p. 67 e 68) elencaram 4 questões que direcionaram e motivaram as escolha dos problemas de pesquisa: (1) os incômodos com situação dentro da sala de aula, ligados às questões de didática e ensino-aprendizagem; (2) os incômodos com questões de fora da sala de aula que impactam no ensino, como as relações étnico-raciais e as políticas públicas para a educação; (3) divergências teóricas, que podem surgir do orientador e se tornar a pesquisa do mestrando; (4) discordâncias com colegas de profissão, relacionadas à prática docente e as metodologias de ensino utilizadas.

Os meus incômodos dentro e fora de sala de aula foram os motivadores para a realização desta pesquisa. As minhas experiências em sala abriram o caminho para que através da minha prática, enquanto professora de História, eu questionasse os processos didáticos e metodológicos do ensino dos conhecimentos históricos escolares. Mas, não são somente as demandas da sala de aula que impactam a docência. As políticas públicas para a educação também são fatores importantes para entender a forma como o ensino é pensado e gerido pelo Estado. Nesse sentido, “um professor também se revolta com as políticas públicas orientadas por princípios neoliberais, como a Reforma do Ensino Médio, implantada pelo governo de

Michel Temer” (Oliveira e Freitas, 2022, p. 67). É nessa combinação de fatores que a presente pesquisa busca analisar através do Manual do Professor das obras didáticas aprovadas no PNLD 2021 o lugar dos conhecimentos históricos escolares em um contexto de mudança curricular e de reformas educacionais.

A BNCC teve uma primeira versão em 2015 e, no entendimento de alguns profissionais da área, para o componente curricular História “significou, no mínimo, uma grande oportunidade de concretizar avanços do conhecimento no campo do ensino de História nas últimas décadas, em que pesem os defeitos naturais de qualquer primeira versão” (Cerri, 2022, p. 7). No processo de discussão até a aprovação da segunda versão da BNCC ocorreu o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, ascendendo ao poder o então vice-presidente Michel Temer. No governo de Temer ocorreram reformas guiadas por ideais neoliberais, apoiadas por grupos políticos de direita e corporações empresariais. Nesse sentido é importante salientar que a aprovação da reforma do Ensino Médio está relacionada aos interesses econômicos que levaram à aprovação das reformas Trabalhista e Previdenciária.

A aprovação da BNCC em sua versão final se deu em 2018, mas já estava prevista na Constituição de 1988, assim como nos documentos curriculares da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Caimi, 2022, p. 13). Porém a discussão e aprovação dessa reforma curricular ocorreu um contexto político bastante específico que teve seu início na década de 2010. Nesse sentido se relaciona:

A crescente reação conservadora pós-2010, as jornadas de junho de 2013, o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff e todos os retrocessos dos anos subsequentes são elementos centrais desta política curricular que parte de uma ideia inicial de propor subsídios sobre direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento, culminando em uma proposta de centralização curricular que chega ao limite de definir minuciosamente os conteúdos a serem ensinados em cada disciplina ao longo dos diferentes anos de escolarização, em todo o território nacional. (Caimi, 2022, p 13)

Sendo assim a BNCC se tornou o documento obrigatório em todo território nacional, centralizando o currículo da Educação Básica no Brasil. Para a etapa do Ensino Médio a BNCC apresenta os componentes curriculares por áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Dessa forma as diretrizes curriculares presentes nos dispositivos legais apresentam orientações elaboradas a partir do eixo da interdisciplinaridade.

A História, enquanto disciplina escolar, passa a integrar a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA). Sendo assim, os conhecimentos históricos escolares não são

abordados de forma isolada na BNCC para a etapa do Ensino Médio, mas sim integrados aos outros componentes curriculares da área de Ciências Humanas, sendo então articulados aos conhecimentos da Geografia, Filosofia e Sociologia.

Flávia Caimi afirma que a reforma curricular promoveu um ajuste “sem precedentes entre o currículo prescrito (BNCC), o currículo editado (livros didáticos-PNLD) e o currículo avaliado (SAEB, ANA, ENEM, etc.)” (Caimi, 2022, p. 15). A partir do PNLD 2021 as obras didáticas para o Ensino Médio passaram a ter como referência curricular a BNCC. Dessa forma os livros didáticos para o EM passaram a ser por áreas de conhecimento e não mais por disciplinas específicas. Neste certame para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas foram aprovadas 14 coleções, contendo 6 volumes autocontidos, não sequenciais<sup>1</sup>, que podem ser utilizadas em qualquer ano do Ensino Médio. Sobre as obras aprovadas no PNLD 2021 o *Guia* evidencia que:

Instadas a apresentar propostas inovadoras de ensino-aprendizagem orientadas pela BNCC, as obras foram elaboradas a partir do eixo da interdisciplinaridade - como se pressupõe pela complexidade do desafio de integrar os saberes relativos aos componentes ao mesmo tempo em que respeita as particularidades “disciplinares”, permitindo outras formas de potencializá-los a partir da sua integração. Este exercício permitiu, de maneira geral, que os conhecimentos filosóficos, históricos, geográficos e sociológicos se apresentem contextualizados e articulados, criando uma espécie de identidade para tais obras. (Brasil, 2021, p. 6)

Os livros didáticos chegam às escolas públicas de Educação Básica de todo o Brasil através do Programa Nacional do Livro Didático, devendo ser entendido como integrante da política pública para a educação. Dessa forma o PNLD cumpre um importante de disseminar as concepções curriculares e teórico-metodológicas presentes nas obras didáticas. Os livros didáticos, enquanto currículo editado (Benito, 2012), são relevantes enquanto objetos de estudos para compreender a consolidação curricular ao materializar a prescrição dos documentos oficiais, a exemplo da BNCC.

A política educacional em torno do livro didático do país passou por diversas etapas até chegar à estrutura do PNLD nos dias de hoje, sendo este o programa que centraliza a avaliação, a compra e a distribuição das obras didáticas em todo o país. As ações mais incisivas do governo

---

<sup>1</sup> Segundo consta no *Edital* e no *Guia do PNLD 2021* as coleções das obras didáticas do objeto 2 por área de conhecimento devem ser divididas em 6 volumes. Cada volume é caracterizado como autocontido e não sequencial, ou seja, devem abordar de forma equilibrada todas as competências gerais, específicas e habilidades de cada área do conhecimento, além de não apresentar os conteúdos de forma crescente no que diz respeito à complexidade pedagógica. Na prática isso significa que os livros dentro de uma coleção não seguem uma ordem específica por série ou complexidade e continuidade de conteúdos, podendo ser utilizados em qualquer ano do Ensino Médio permitindo “percursos didáticos flexíveis e usos variados” (Brasil, 2021, p. 6).

brasileiro em torno da questão do livro didático tiveram início no Estado Novo com a criação em 1937 do Instituto Nacional do Livro (INL), através do Decreto-lei nº 93. Em 1938, pelo Decreto-lei nº 1006, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que reunia membros de “notório saber pedagógico” com a função de estabelecer os critérios sobre importação, produção e uso do livro didático (Cassiano, 2013, p. 51). A criação do INL e do CNLD durante o governo de Getúlio Vargas demonstra a preocupação do Estado em torno dos “aspectos econômicos, pelo alto custo dos livros, quanto aos problemas de circulação e logística, pelas dificuldades de importação/tradução e mesmo de produção de obras nacionais” (Caimi, 2014, p. 3).

Entre 1938 e 1985, o poder público utilizou meios “de controle e intervenção estatal sobre o livro didático brasileiro, norteando diferentemente sua circulação, principalmente no período da Ditadura Militar (1964-1985)” (Cassiano, 2013, p. 53). Na década de 1970 ocorre a dissolução do INL, sendo criada a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) que passa a assumir o papel de gerir o programa em torno do livro didático. Pouco tempo depois, em 1983, houve a substituição pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), com a implementação do Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef).

Caimi salienta que “em que pese a importância de tais políticas, especialmente até meados da década de 1980 não havia procedimentos avaliativos institucionais sistemáticos sobre o livro didático no Brasil” (Caimi, 2014, p. 4). Com a redemocratização do Brasil a partir de 1985 as políticas sobre a obra didática sofreram alterações com a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), pelo Decreto nº 91.542. Célia Cassiano (2013) destaca que a implementação do PNLD trouxe mudanças inéditas, como a distribuição universal e gratuita de livros didáticos para alunos da rede pública do 1º grau. A autora ainda evidencia que com o PNLD:

Mais do que prescrições, seus direcionamentos continham determinada visão do educando da escola pública e, especialmente, implicavam um projeto de nação a ser empreendido na redemocratização do país, visto que políticas educacionais sempre se circunscrevem em contextos de políticas mais gerais. (Cassiano, 2013, p. 53)

No processo de implementação do PNLD foi lançado, em 31 de maio de 1985, o documento *Programa Educação para Todos: caminho para a mudança*, feito pelo então ministro de Estado da Educação Marcos Maciel. Este documento apresentou o que seriam os principais problemas a serem enfrentados para resolver a questão educacional no Brasil. Esses problemas seriam: a) A falta de uma consciência Nacional sobre a importância política social

da Educação; b) Baixa produtividade no ensino; c) Aviltamento da carreira do magistério; d) Inexistência de um adequado fluxo de recursos financeiros para a educação básica. (Cassiano, 2013, p. 57).

O *Programa Educação para Todos (PET)*, ao discutir os problemas da Educação Básica no país apontou que a evasão escolar e a repetências seriam decorrência da “impropriedade dos currículos, que conflitam com a realidade dos alunos, na medida em que os conteúdos curriculares frequentemente são tratados com superficialidade, repetições desnecessárias e marcante presença de temas acessórios” (Cassiano, 2013, p. 57). Nesse sentido, a distribuição de livros didáticos seria uma forma de buscar a qualidade na educação ao suprir a necessidade de materiais didáticos que auxiliassem no ensino. A distribuição de livros didáticos pelo PNLD recebeu financiamento do Banco Mundial, que investiu 418,6 milhões de dólares no Projeto Nordeste de Educação com o objetivo de melhorar as condições da Educação Básica na região. No PNLD 1986 o Nordeste recebeu 43% do total de livros distribuídos naquele ano (Cassiano, 2013, p. 58). Cassiano aponta ainda a relação da distribuição dos livros didáticos ao assistencialismo:

“Nesse cenário, o livro didático assume uma transversalidade no atendimento de todas essas metas, ao mesmo tempo em que confortavelmente sua valorização constava das orientações técnicas internacionais. Assim, sua incorporação nas políticas educacionais se justificava não só pela busca da qualidade na educação, como também cumpria um importante papel no atendimento ao aluno carente - portanto, havia o caráter assistencial agregado à finalidade educacional.” (Cassiano, 2013, p. 60)

Mesmo com o investimento de recursos no PNLD este ainda enfrentava diversos problemas em sua operação, principalmente no que diz respeito ao atraso na entrega dos livros pelas editoras, a dificuldade na distribuição das obras nas escolas e a qualidade das obras didáticas. Até esse momento não existia a avaliação e a aprovação das obras antes de serem compradas pelo Estado, sendo os livros escolhidos diretamente pelos professores e enviados às escolas. Foi em agosto de 1993, através da Portaria nº 1130, que foi constituída uma comissão de especialistas para avaliar a qualidade dos livros didáticos que seriam comprados pelo Estado através do PNLD.

Na segunda fase do PNLD, a partir de 1996 quando se implementa oficialmente a avaliação das obras didáticas, o programa passa por uma reestruturação. O PNLD passou a fazer parte do Fundo Nacional de Desenvolvimento para Educação (FNDE), autarquia federal vinculada ao MEC. A distribuição dos livros passou a ser feita pelos Correios, o que melhorou

a entrega dos livros às escolas. As mudanças no PNLD refletiram a política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso, sendo assim:

“A reestruturação do PNLD era somente parte de uma ampla reforma que ocorreu na educação brasileira [...]. Para além da educação, a política econômica de FHC, de abertura ao capital internacional, especialmente por meio das privatizações, ampliaria consideravelmente as relações internacionais brasileiras, gerando implicações diretas para o campo educacional.” (Cassiano, 2013, p. 85)

Inicialmente o PNLD atendia apenas aos alunos da rede pública do Ensino Fundamental. Em 2003 o Programa foi estendido para atender também ao Ensino Médio, com a criação do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), distribuindo livros didáticos para esse nível da educação básica. Passaram a ser atendidos também os alunos da Educação de Jovens e Adultos a partir de 2007 com a criação do Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) e posteriormente em 2009 com o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA).

O livro didático deve ser entendido em seus diversos aspectos enquanto produto que “atende a demandas sociais e pedagógicas diversas, como as políticas educacionais públicas, as expectativas sociais de uma formação cidadã, o currículo escolar, a metodologia de ensino-aprendizagem, o mercado editorial, dentre outras” (Caimi, 2014, p. 2). Desse modo as obras didáticas podem ser um objeto de pesquisa importante para a análise desses elementos. Apresentam indícios das relações que se estabelecem entre a produção de material didático e os processos que envolvem a educação.

Oliveira e Freitas (2022, p. 69) abordaram no estudo sobre as dissertações do ProfHistória que nas pesquisas dos discentes “o artefato livro didático foi citado, questionado, combatido ou reestruturado e, principalmente, definido”. Dentre os trabalhos analisados, mesmo aqueles que não tinham como objeto de pesquisa o livro didático faziam algum tipo de relação entre o seu tema de pesquisa e o material didático. Isso aponta para o fato de que as obras didáticas fazem parte do processo de ensino e são referenciadas nas pesquisas para indicar a presença ou a ausência de determinados conteúdos e narrativas neste artefato.

As pesquisas acadêmicas sobre o livro didático no Brasil tiveram uma maior proporção durante as décadas de 1990 e 2000, quando podemos perceber um aumento no volume dos trabalhos com essa temática. Kazumi Munakata (2012, p. 181) apresenta os seguintes dados sobre as pesquisas sobre livros didáticos no país: 22 títulos entre 1993 e 1995; 29 em 1996; 26 em 1997; 63 em 1998; 79 em 1999; 46 em 2000; cerca de 800 entre 2001 a 2013. Esses dados

revelam uma crescente na produção de trabalhos sobre esta temática. Munakata atribui este aumento à realização de encontros e conferências nacionais e internacionais que reuniram pesquisadores e que abordavam o livro didático como tema central nesses eventos. Nesse mesmo período se estabeleceram centros, núcleos e projetos de pesquisa sobre o tema nos Programas de Pós-Graduação da área de Educação.

Os primeiros trabalhos sobre livro didático buscavam analisar as condições de produção e circulação das obras didáticas no Brasil. As análises sobre essa perspectiva trazem “à tona a diversidade dos sujeitos que dela participam: autores, editores de texto, editores de arte, redatores, preparadores de texto e revisores, leitores críticos, consultores, pessoal de publicidade e marketing, divulgadores, etc.” (Munakata, 2012, p. 187). Munakata, ao fazer um panorama das pesquisas sobre livro didático, apresenta outras abordagens bastante difundidas nos estudos: o Estado como mediador do consumo dessa mercadoria através do Programa Nacional do Livro Didático; os livros didáticos como fontes para a análise da história de disciplinas escolares; pesquisas que examinam um determinado conteúdo nos manuais escolares; a utilização dos livros didáticos na sala de aula por professores e alunos.

Circe Bittencourt foi a principal propulsora das pesquisas sobre livro didático no Brasil a partir da década de 1990. Os seus estudos são importantes referências para as pesquisas sobre a temática. Bittencourt (1993) analisa a produção e o mercado editorial que está em torno do material didático, que é responsável pela forma como os saberes e práticas pedagógicas são abordados e inseridos na escola. O livro didático cumpre o papel de organizar e sistematizar os conteúdos, estando articulado com o processo de aprendizagem e o desenvolvimento do conhecimento no ambiente escolar. Este é, portanto, um material presente na cultura escolar, usado como suporte das disciplinas escolares e das práticas em sala de aula por professores e alunos. O livro didático é abordado pela autora como uma política pública educacional, ao tratar da ação do Estado através do PNLD.

Alain Choppin (2004, p. 552) aponta que os livros escolares assumem diversas funções, que podem variar conforme a época, o ambiente sociocultural, os níveis de ensino, as disciplinas escolares e os seus usos. O autor analisa quatro principais funções desempenhadas pelos manuais: (1) *referencial*, ao conter a diretriz curricular ou programática; (2) *instrumental*, pondo em prática métodos de aprendizagem; (3) *ideológica e cultural*, transmitindo a língua, a cultura e os valores; (4) *documental*, fornecer ao aluno um conjunto de documentos, textuais ou icônicos. Estes papéis dos manuais didáticos podem ser atribuídos isoladamente ou em conjunto.

Os livros didáticos são instrumentos de poder e “fixando por escrito o conteúdo educativo, garantem, frente à palavra do professor, uma certa ortodoxia” (Choppin, 2008, p. 13). O poder público, através dos dispositivos legislativos e normativos, regulamenta e controla a produção e usos das obras didáticas. Sendo assim, os livros didáticos são um importante indicativo das relações de poder que se estabelecem na sociedade, levando em consideração o contexto histórico e as condições materiais que a produção destes livros está inserida.

Mesmo o livro didático sendo um tema recorrente de pesquisa, o manual do professor é um objeto pouco estudado<sup>2</sup>. Este material é de grande importância para compreender as ideias dos autores sobre os processos de ensino e aprendizagem, as concepções pedagógicas e didáticas que assumem. Essa é uma fonte relevante para o estudo dos conhecimentos e saberes escolares que circulam nos espaços escolares, principalmente porque os Manuais do Professor são importantes indícios “sobre as práticas educativas que eles próprios prescrevem, achamos que seria uma boa ideia abordar os modelos de ensino e aprendizagem da História a partir dos procedimentos recomendados nesse tipo de publicação” (Paulilo, 2012b, p. 184).

André Paulilo, ao abordar o Manual do Professor como objeto de pesquisa, salienta que este:

Sobretudo, atende as prescrições do poder público quanto à acepção e à organização dos dispositivos dos textos que lhe devem caracterizar. Indissociáveis uma da outra, as dimensões editorial e política desses manuais suscitam questões que, já bastante exploradas por estudos sobre os livros do aluno, enredam o texto, o livro e as suas estratégias simbólicas (Paulilo, 2012b, p. 182)

A pesquisa sobre as obras didáticas “não pode abstrair-se dos contextos legislativos e normativos que o regulamentam a sua concepção, produção, difusão, financiamento e utilização” (Choppin, 2008, p. 12). As obras didáticas refletem as transformações e tendências curriculares, sendo então “o currículo editado de cada época” (Benito, 2012, p. 43). As reformas curriculares e as disputas em torno das políticas educacionais se fazem presentes nos textos e conteúdos contidos nos livros didáticos. Os manuais didáticos refletem o contexto das disputas em torno do currículo, das políticas educacionais, das concepções de ensino, cultura e ideologia.

A partir das discussões abordadas acima chegamos ao problema que mobiliza esta pesquisa: Qual é o lugar dos saberes históricos escolares no conteúdo do Manual do Professor que acompanha as coleções aprovadas para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no

---

<sup>2</sup> No repositório da CAPES foram obtidos como resultado 52 trabalhos, utilizando como termo de pesquisa “manual do professor”. Dentre estes trabalhos foram encontradas somente quatro dissertações de egressos do ProfHistória que têm como objeto de pesquisa o Manual do Professor. No apêndice 1 é apresentado o quadro completo com informações desses trabalhos.

PNLD 2021, tendo em vista a implementação do currículo integrado do Novo Ensino Médio (NEM)? Sendo assim, o objetivo deste trabalho é analisar o Manual do Professor de obras didáticas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que compõem o Objeto 2 do PNLD 2021, quanto ao lugar do conhecimento histórico nas orientações que os autores apresentam aos docentes a fim de refletir sobre as implicações do currículo integrado do Novo Ensino Médio para a História e para o desenvolvimento de um pensamento histórico.

Para alcançar o objetivo deste trabalho buscamos refletir sobre o PNLD como política pública educacional, a produção de obras didáticas e os seus usos na cultura escolar. Nesse sentido se faz necessário analisar as orientações presentes no Manual do Professor, relacionando com os documentos orientadores, diretrizes curriculares e concepções pedagógicas. Também buscamos compreender as mudanças e permanências do currículo do Ensino Médio a partir da aprovação da BNCC, vinculado com discussões sobre as tendências de currículo integrado e disciplinar.

Para o desenvolvimento desta pesquisa foram selecionadas duas coleções de livros didáticos<sup>3</sup> de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do Objeto 2 para o Ensino Médio, aprovadas no *Guia do PNLD 2021*. Cada coleção é composta por seis volumes, independentes entre si, que podem ser utilizados em todos os anos do Ensino Médio. Estas obras didáticas são o principal corpus documental a ser investigado por esta pesquisa.

A escolha das coleções didáticas teve como critério observação das análises dos avaliadores que constam no *Guia do PNLD 2021*, assim como as editoras que estatisticamente foram mais adotadas no PNLD 2021, assim como nos editais anteriores e estão mais consolidadas no mercado de livros didáticos no Brasil. As obras estão disponibilizadas em sua íntegra nos sites das editoras. Tendo em vista os objetivos da pesquisa, que buscam verificar através das análises dos livros didáticos a consolidação do currículo do Ensino Médio, outras fontes compõem o corpus documental. Assim incluímos o Guia do PNLD 2021 no qual consta a lista de obras didáticas aprovadas e as considerações dos avaliadores sobre elas. Também foi realizada uma leitura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o referencial curricular que serviu de base para a produção dos livros didáticos que são objeto da análise.

A partir do exposto sobre o corpus documental esta pesquisa se caracteriza como sendo de natureza documental e a análise desse material do tipo qualitativa. Como suporte para as análises, também foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica da produção científica sobre as

---

<sup>3</sup> Coleções didáticas analisadas: BOULOS JÚNIOR, Alfredo; et al. **Multiversos**: ciências humanas. 1. ed., São Paulo: FTD, 2020.

COTRIM, Gilberto; et al. **Conexões**: ciências humanas e sociais aplicadas. 1. ed., São Paulo: Moderna, 2020.

temáticas relacionadas ao objeto da investigação, que se relacionam à discussão sobre livro didático e ao currículo escolar. Os resultados da pesquisa documental e bibliográfica foram utilizados para a escrita desta dissertação estão apresentadas ao final dos capítulos.

Como produto foi desenvolvido uma Solução Mediadora de Aprendizagem (SMA), resultado das investigações e discussões realizadas ao longo da pesquisa. Para tal, foi produzido conteúdo em áudio, em formato de podcast, disponibilizado no YouTube, com a participação de colaboradores, sendo estes professores de História da Educação Básica.

Nessa perspectiva a SMA tem como objetivo abordar diferentes perspectivas curriculares (Disciplinar e Integrado), bem como os usos e práticas escolares em relação ao livro didático, em especial o manual do professor que acompanha as obras que foram selecionadas pelo PNLD e estão em consonância com as atuais reformas curriculares no Novo Ensino Médio. Para alcançar os objetivos dessa proposta de SMA foram realizadas entrevistas com os colaboradores, que resultaram na produção dos episódios do podcast.

No primeiro capítulo buscamos compreender as reformas curriculares que impactaram a organização do Ensino Médio no Brasil. Para tal, fizemos um histórico das reformas educacionais nas últimas décadas, que culminaram no Novo Ensino Médio e na BNCC. Além disso, discutimos as teorias de currículo, principalmente sobre as tendências de currículo integrado e disciplinar. Através dessa análise procurou-se vislumbrar as mudanças e permanências na BNCC do Ensino Médio, após as reformas que esta etapa da Educação Básica passou nos últimos anos.

No segundo capítulo, buscamos discutir o Manual do Professor como um objeto de pesquisa. Sendo assim, caracterizamos o Manual do Professor como gênero textual, destacando as funções exercidas por este material de orientação aos docentes. Abordamos ainda o MP como sendo uma fonte para a compreensão sobre as concepções teórico-metodológicas sobre o ensino e a didática da História. Traçamos, através dos Editais do PNLD, as exigências sobre o MP, ressaltando sua presença como critério de aprovação das obras didáticas, chegando ao certame de 2021. Por fim, são analisadas as coleções didáticas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do Objeto 2 para o Ensino Médio, aprovadas no Guia do PNLD 2021, que compõem o corpus documental desta pesquisa.

No terceiro e último capítulo, apresentamos a Solução Mediadora de Aprendizagem (SMA) desenvolvida a partir da pesquisa. Nele, foi abordada a estrutura do podcast (objetivos, justificativa, metodologia, parcerias, recursos humanos, físicos e equipamentos).

## 1. Currículo prescrito - as Reformas educacionais e as concepções curriculares

O currículo foi e ainda é um campo de estudo bastante investigado na área de Educação. Este pode ser analisado por diferentes perspectivas e conceitos. O currículo é uma questão central nessa pesquisa e aqui neste capítulo é abordado a partir do conceito de currículo prescrito.

O currículo prescrito refere-se ao currículo definido e estruturado pelas autoridades educacionais ou pelas instituições de ensino, com diretrizes e conteúdos obrigatórios a serem seguidos, sendo então o currículo oficial e visível (Sacristán, 2013). Por se tratar de um documento oficial, o currículo se relaciona com as questões de poder e controle, utilizado para a reprodução de ideologias dominantes e a manutenção das hegemonias (Apple, 2006).

Na História da educação no Brasil podemos observar que em diversos momentos as políticas educacionais estavam centradas justamente na questão curricular. Kátia Abud (2017) trata da questão das reformas curriculares como política educacional:

A olho nu, são os aspectos curriculares as faces mais representativas das políticas públicas na área educacional. São também o caminho mais fácil para a intervenção do poder público na educação, como resultado de pressões de grupos hegemônicos da sociedade civil, por isso reformas curriculares não são furos incomuns entre nós. A cada troca de grupos em nossos órgãos de poder, a cada posse de novos líderes políticos, surgem propostas de modificação de sistemas de ensino, a introdução de novos métodos ou simplesmente troca de conteúdos, especialmente no ensino das Ciências Humanas. (Abud, 2017, p. 14)

A formulação do currículo prescrito gera impactos na prática pedagógica, implicações políticas e sociais do que é oficialmente ensinado nas escolas. O que ensinar? Como organizar os conteúdos? Quais concepções curriculares seguir? Essas são questões que permeiam a formulação e os estudos sobre currículo.

O Ensino Médio ao longo dos anos sofreu diversas mudanças, refletindo as transformações políticas, econômicas e sociais do país. A sua origem se deu ainda no século XIX durante o período imperial, com a criação de instituições que ofereciam o chamado ensino secundário, uma educação para as elites, voltadas para uma formação humanista, com ênfase nas ciências, letras, filosofia e para a preparação para o ensino superior.

Mas foi durante o governo provisório de Getúlio Vargas, com a Reforma Francisco Campos (Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931), que essa etapa da educação formal se organizou em âmbito nacional. A Reforma de Campos estruturou o ensino secundário, dividindo-o em duas etapas: o curso ginásial (quatro anos) e o curso colegial (três anos), com

um currículo focado na formação geral e humanística, preparando os alunos para o ingresso no ensino superior. O modelo, no entanto, manteve-se elitista e excludente, voltado para a classe alta, sem uma oferta universal de vagas no ensino público.

Durante o Estado Novo ocorreu outra reforma educacional, chamada de Reforma Capanema, realizada pelo então ministro da educação Gustavo Capanema. Por meio do Decreto-Lei nº 4.244 de 1942 o ensino secundário foi dividido em dois tipos de curso: 1) científico, focado nas ciências naturais e exatas; 2) clássico, voltado para as humanidades. Esta reforma estabeleceu um ensino de caráter mais técnico voltado ao mercado de trabalho, visando atender às demandas da industrialização do país (Saviani, 2013).

Em 1961 foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 4.024/1961). Na LDB de 1961 somente o ensino primário era obrigatório e o colegial continuou com a divisão em clássico e científico, oferecendo cursos secundários, técnicos e de formação de professores. O documento estabeleceu a integração do ensino regular com o ensino técnico, porém “a dualidade estrutural permaneceu porque continuaram a existir dois ramos distintos de ensino” (Ferreira, 2017, p. 296).

A LDB foi alterada em 1971 durante a Ditadura Militar, por meio da Lei nº 5.692. No novo texto a formação profissional passou a ser obrigatória para todos os alunos no 2º grau, que equivale ao atual Ensino Médio. Essa medida pretendia acabar com a oposição entre a formação clássica e científica voltada para a preparação para o ensino superior e a formação técnica para atender a demanda do mercado de trabalho técnico. Para Frigotto e Ciavatta (2011), durante o regime militar, podemos observar a ideologia do capital humano que fundamentou a política educacional, onde a ideia da educação como direito social foi reduzida e ganhou força a ideia da formação para o pleno emprego.

Até então a oferta do Ensino Médio não era prioridade para o Estado. Porém nas décadas seguintes a procura pelo EM cresceu, pois havia aumentado o número de pessoas que ingressaram e concluíram o ensino de primeiro grau (o atual Ensino Fundamental), formando uma demanda para a formação de segundo grau, o Ensino Médio. Na década de 1990, aproximadamente “83,8% das crianças entre 7 e 14 anos já estavam frequentando o Ensino Fundamental” (Corti, 2023, p. 123).

O aumento da demanda pelo Ensino Médio encontrou um obstáculo no caminho: a falta de escolas e vagas para essa etapa da educação. Para amenizar esse problema foram encontradas soluções como as relatadas por Corti (2023):

Formavam-se longas filas na porta das escolas dias antes da matrícula, com familiares revezando-se e, por vezes, até dormindo na rua para garantir uma vaga para os filhos. Havia também o que foi chamado na época de “bingo das vagas”, um sorteio realizado em estádios e ginásios com base em uma senha recebida pelas famílias. Havia escolas que usavam o “vestibulinho” para selecionar os estudantes, uma prova de conhecimentos do Ensino Fundamental que era criada pela própria escola de Ensino Médio. (Corti, 2023, p. 124)

O Ensino Médio passou a ser encarado como um problema a ser solucionado pelo Estado. Essa etapa da educação começou a receber atenção das políticas educacionais a partir da década de noventa e o currículo passou a ser visto como o foco das mudanças que eram necessárias. Sendo assim, surgiu a demanda de uma reforma educacional para o Ensino Médio no Brasil.

Neste capítulo são abordadas as reformas curriculares pelas quais o Ensino Médio passou nos últimos anos, em especial a que culminou no chamado Novo Ensino Médio (NEM) e na Base Comum Curricular (BNCC). Também tratamos das concepções curriculares que permeiam essas reformas, apresentando as suas definições e estabelecendo as relações entre currículo e conhecimento histórico escolar.

## 1.1 Histórico das Reformas do Ensino Médio

A atual Reforma do Ensino Médio iniciada no governo de Michel Temer não foi a primeira proposta que implementou mudanças curriculares nessa etapa da educação básica. Para melhor compreender a construção do Novo Ensino Médio (NEM) se faz necessário um breve retorno ao contexto das últimas três décadas. Sendo assim faremos uma exposição das políticas educacionais dos governos de Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff.

Durante o governo de FHC ocorreu a Reforma do Ensino Médio, com a elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). O que marcou a reforma educacional para a etapa final da educação básica neste período foi a separação formal entre o Ensino Médio e a formação técnica. Essa dissociação ocorreu através da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9.394/96, posteriormente normatizada pelo Decreto nº. 2.208/97. A educação profissional passou a ser oferecida nas modalidades de níveis básico, técnico e tecnológico. Essa separação evidencia “tanto uma fragmentação no preparo desta formação como também uma ênfase na formação de contingentes para o mercado” (Czernisz e Barion, 2013, p. 192).

A concepção da formação nesse contexto está relacionada às demandas do mercado de trabalho. Nesse sentido podemos notar que:

A nova formação do trabalhador e do cidadão é conformada pelas demandas postas pelas novas tecnologias de base física ou organizacional e o novo ser social trabalhador, formado por meio da educação escolar, deve conhecer simultaneamente a qualidade do produto e do processo, bem como a produtividade da produção; deve possuir habilidades de gestão e espírito para o trabalho em equipe, bem como a sensibilidade para, com base em seus saberes explícitos e tácitos, refinar a qualidade do processo de trabalho. (Silva Jr, p. 212, 2002)

A reforma educacional no governo FHC, em especial para o Ensino Médio, estava fundamentada em bases políticas que tinham como orientação as demandas econômicas e de trabalho que motivaram as mudanças no Brasil e em outros países emergentes. O plano nacional da educação deste governo recebeu forte influência de orientações produzidas pelo Banco Mundial (Silva Jr, 2002, p. 204). No início da década de 1990, foi publicado pelo MEC o Plano Decenal de Educação para Todos, como resultado das reuniões da UNESCO, financiadas pelo Banco Mundial. Conforme dito por João dos Reis Silva Júnior (2002, p. 207-208):

O Plano Decenal de Educação para Todos é a expressão brasileira do movimento planetário orquestrado por UNESCO, BIRD/Banco Mundial e assumido pelo Brasil como orientador das políticas públicas para a educação que resultaram na reforma educacional brasileira dos anos de 1990, realizada em todos os níveis e modalidades, com diretrizes curriculares, referenciais curriculares, Parâmetros Curriculares Nacionais para níveis e modalidades de ensino, produzidos estes de forma competente por especialistas – em geral pesquisadores e professores universitários – de nossas melhores universidades e instituições de pesquisa, afinados com o compromisso assumido pelas autoridades políticas brasileiras em todas as áreas de ação do Estado, particularmente para a educação.

No texto do Plano Decenal de Educação para Todos (PET) foi apontado que além das questões de renda, alimentação e saúde como fatores geradores de desigualdades e problemas nacionais, a educação também era uma questão crítica para a problemática social brasileira, em especial o ensino básico (Cassiano, 2013, p. 56). O documento elencou problemas na educação que deveriam ser enfrentados para enfrentar a questão da educação, entre eles:

- a) A falta de uma consciência Nacional sobre a importância política social da Educação
- b) Baixa produtividade no ensino
- c) Aviltamento da carreira do magistério
- d) Inexistência de um adequado fluxo de recursos financeiros para a educação básica. (Cassiano, 2013, p. 57)

O currículo também é apontado pelo Plano Decenal como um problema a ser encarado pelo Estado. Este é colocado como um fator que leva a evasão escolar e a repetência devido aos currículos serem inapropriados, pois entram em conflito “com a realidade dos alunos, na medida em que os conteúdos curriculares frequentemente são tratados com superficialidade, repetições desnecessárias e marcante presença de temas acessórios” (Cassiano, 2013, p. 57).

Em decorrência das discussões em torno do currículo e das reformas educacionais foram produzidos, logo após a implementação da LDBEN em 1996, uma série de documentos que aprovaram bases curriculares que dariam orientação para a nova organização do Ensino Médio. Entre os documentos curriculares para o Ensino Médio se sobressaem os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), implementadas através do Parecer nº 15/98 e na Resolução nº 3/98 do Conselho Nacional de Educação. Nos textos desses documentos orientadores, o currículo deveria “ocorrer com base na formação de competências e de habilidades demandadas pelo processo de produção de mercadorias e serviços, em acelerado processo de transformação” (Ferreti e Silva, 2017, p. 390).

Marise Nogueira Ramos (2011) resume as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em alguns fundamentos:

a) reiteração das finalidades previstas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para o ensino médio; b) organização do currículo com base em áreas do conhecimento; c) destaque às competências de caráter geral – especialmente a capacidade de aprender – no lugar do estabelecimento de disciplinas e conteúdos específicos; d) definição de princípios axiológicos; e) definição de princípios pedagógicos; f) regulamentação da parte diversificada do currículo. (Ramos, 2011, p. 773)

Para Silva Júnior (2002), tanto os documentos de orientação curricular quanto o Parecer nº 15/98, apresentam em seu texto uma conformidade com as orientações do UNESCO com financiamento do Banco Mundial. Para o autor, os documentos apresentam uma visão “tecnicista, ainda que argumente sobre a necessidade de contextualização da análise, para a produção das diretrizes, ignorando toda a complexa transformação e sua forma histórica de realizar-se” (Silva Jr, 2002, p. 220).

No governo Lula, a política neoliberal na esfera econômica e do trabalho em certa medida foi uma continuidade das práticas já adotadas desde a década de 1990 pelo governo anterior. Porém na esfera da educação, principalmente da etapa final da educação básica, o governo adotou outro encaminhamento “tanto no que diz respeito à postura teórico-

epistemológica que serviu de base para a política quanto no seu desdobramento em termos da articulação entre o ensino médio e a educação profissional” (Ferreti e Silva, 2017, p. 391).

A integração entre Ensino Médio e educação profissional se deu a partir da revogação do Decreto n. 2.208/1997 que havia sido aprovado durante a gestão de FHC e que normatizava a separação da formação no nível médio e profissional. Sendo assim, foi aprovado o Decreto n. 5.154/2004 que implementou a formação integrada da educação profissional com o Ensino Médio. Ramos (2011), ao analisar o texto do Decreto aprovado, aborda a possibilidade de ocorrer de forma integrada o Ensino Médio e a educação profissional, “o que significa a formação básica e a profissional acontecerem numa mesma instituição de ensino, num mesmo curso, com currículo e matrículas únicas” (Ramos, 2011, p. 775).

Diferente do que ocorreu no governo do seu antecessor, inicialmente Lula recebeu a desconfiança e pouco apoio, o que foi contornado a partir da política de alianças que assegurou a sua ação política. Por esse motivo, a implementação de mudanças na área educacional encontrou resistência em instituições do Estado como o Ministério da Educação e no Conselho Nacional de Educação. Isso fez com que propostas do governo para a educação demorassem para serem aprovadas e “os artigos relativos à inclusão da proposta de articulação entre o Ensino Médio e a educação profissional na LDB só ocorressem em 2008, assim como as DCNEM fossem aprovadas apenas em 2011 e as do ensino técnico de nível médio, em 2012” (Ferreti e Silva, 2017, p. 391).

As DCNEM, implementadas através do Parecer CNE/CEB 05/2011 e Resolução nº CNE/CEB 02/2012, tinham como orientação a integração curricular entre o “eixo ciência, cultura, trabalho e tecnologia, e possuem como fundamento o princípio educativo do trabalho” (Ferreti e Silva, 2017, p. 391). Ferreti e Silva (2017) apontam a diferença entre as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio elaboradas nos governos FHC e Lula, sendo:

Essas formulações estão ancoradas em bases teóricas que divergem substancialmente das anteriores, em especial no que diz respeito às relações entre ensino médio e trabalho. As primeiras, de 1998, afirmavam ser necessário adequar a educação às mudanças no setor produtivo e preparar os jovens para a flexibilização das relações e do mercado de trabalho; as segundas propõem que a formação leve à compreensão crítica do trabalho e da sociedade. (Ferreti e Silva, 2017, p. 391)

No que tange a educação profissional, durante os governos de Lula e Dilma, houve um significativo aumento da oferta de cursos de ensino técnico e educação tecnológica. Através do Decreto no 6.095 de 24 de abril 2007, foi implementado um processo de “reestruturação da rede de educação tecnológica, realizando maiores investimentos em campi, estrutura física, pessoal

e novos cursos, que atendessem às demandas do mercado e dos planos econômicos do governo como o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC)” (Clementino e Oliveira, 2023, p.13).

Nesse contexto, ocorreu a reestruturação do sistema federal de ensino por meio da Lei nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A partir desta Lei foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), que reestruturou os já existentes Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet) e as escolas técnicas federais e fundou novas unidades, promovendo o crescimento da extensão territorial de atuação da rede federal de educação. Segundo o que diz o Artigo 2º da Lei “Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” (Brasil, 2008, p. 1). Os IFs oferecem além do Ensino Médio integrado à educação profissional, cursos superiores tecnológicos, bacharelados e licenciaturas.

No governo de Dilma Rousseff, a educação profissional foi ampliada por meio da Lei nº 12.513 de 26 de outubro, que instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Através deste Programa, o Estado passou a financiar, além das instituições públicas, as entidades de ensino ligadas aos Serviços Nacionais de Aprendizagem (Sistema S)<sup>4</sup>. A maior parte dos recursos financeiros da União para o Pronatec foram destinados às instituições privadas do Sistema S, chegando à quantia de R\$ 1,88 bilhão no ano de 2013 (Clementino e Oliveira, 2023).

Sobre a educação profissional durante o Governo Dilma, Marcelo Lima aponta o seguinte:

A construção do direito à educação profissional no Brasil se vê ameaçada pela via privatizante e mercantil do PRONATEC que, assim como o decreto nº 2208/97, vem reforçar formas precárias de articulação do Ensino Técnico com o Ensino Médio, tanto na rede federal quanto nas estaduais, lógica que não se altera nas novas propostas do Plano Nacional de Educação (PNE) e das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEMs) e Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), em que a política educacional busca, no contexto da crise global, resolver a problemática da formação profissional para o mercado por meio da criação do mercado da formação. (Lima, 2012, p. 2)

---

<sup>4</sup> O Sistema S é composto pelas seguintes instituições: Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Senat), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), Serviço Social da Indústria (Sesi), Serviço Social do Comércio (Sesc), Serviço Social do Transporte (Sest).

Lima (2012) analisa a educação profissional sob a perspectiva da mercantilização da formação. Essa abordagem vai além do apontamento já feito aqui anteriormente, em que outros autores abordam a educação profissional como uma formação de mão de obra para atender ao mercado de trabalho. Para Lima com o Pronatec e o financiamento de instituições privadas pelo Estado houve um processo de mercantilização da formação profissional, onde a formação foi transformada em mercadoria, sendo assim submetida “à lógica da mercantilização, subordinando-se ao processo de parcelamento e de fragmentação resultantes das formas de aceleração do tempo socialmente necessário para sua produção” (Lima, 2012, p. 497).

## 1.2 O Novo Ensino Médio e a BNCC

O Ensino Médio, na década de 2010, passava por um contexto diferente da década de 1990. Se anteriormente no governo FHC a Reforma do Ensino Médio se justificava pelo crescimento da demanda pelo acesso, a Reforma atual enfrentava o oposto. Desde a segunda metade da década de 2000 houve um decréscimo de matrícula e evasão escolar na etapa final da educação básica. Este era um problema a ser enfrentado, pois o Ensino Médio “não havia sido universalizado, de modo que, em 2017, apenas 68,4% dos jovens entre 15 e 17 anos estavam estudando nessa etapa: uma parte dos jovens estava ainda no Ensino Fundamental e outra estava fora da escola”, além do baixo rendimento dos estudantes de 15 anos no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA (Corti, 2023, p. 130). Sendo assim, o Novo Ensino Médio surge como uma forma de resolver a crise do Ensino Médio.

Em setembro de 2016, poucos dias depois da posse de Michel Temer após o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, entra em vigor a Medida Provisória (MP) nº 746/2016. Esta MP tinha como objetivo “dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio, ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”, conforme consta no documento da exposição de motivos da MP (Brasil, 2016). A proposta da Medida era alterar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.

A MP nº 746/2016 apresenta então uma série de mudanças para o Ensino Médio. Entre essas alterações estão um currículo em 5 ênfases (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação técnica e profissional), apenas Matemática e Língua Portuguesa como obrigatorias nos três anos do Ensino Médio e docentes com notório saber para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação. As mudanças propostas por esta MP geraram

debates na mídia e entre os profissionais da educação, que teciam críticas às alterações no Ensino Médio. Essa MP colocava em voga a questão da reforma do Ensino Médio que já era uma demanda dos governos das décadas anteriores.

Após a publicação de uma Medida Provisória ela passa por um trâmite até ser transformada em lei. A tramitação é composta por: publicação da MP, comissão mista (formada por 12 Senadores e 12 Deputados titulares), Câmara dos Deputados, Senado Federal, retorno à Câmara dos Deputados e por fim ocorre a promulgação da Medida Provisória (a matéria é promulgada e convertida em lei ordinária pelo Presidente da Mesa do Congresso Nacional) ou a aprovação de Projeto de Lei de Conversão (enviado à sanção do Presidente da República, que poderá tanto sancioná-lo quanto vetá-lo) (Brasil, 2016).

Sendo assim, a MP nº 746/2016 passou pela tramitação para ser aprovada na forma de Projeto de Lei de Conversão, resultando na Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. A Lei foi sancionada alterando alguns pontos presentes inicialmente na MP. Durante a tramitação a MP foi discutida na Comissão Mista do Congresso e em audiências públicas com a presença de profissionais da educação e de representantes do empresariado, que marcou o “cenário da disputa em torno das finalidades, dos conteúdos e dos formatos que deve ter o ensino médio brasileiro” (Ferreti e Silva, 2017, p. 396).

Sobre o processo de tramitação e aprovação da Lei nº 13.415/2017 Barbosa e Fiamengue (2024) apontam que:

De maneira geral, a discussão para aprovação da Medida Provisória se dá sem o debate necessário com a comunidade escolar, universidades e pesquisadores do campo acadêmico. Não se leva em conta a realidade das diversas escolas brasileiras, com a proposta de um currículo único, com o objetivo principal de inserir a juventude precocemente no mercado de trabalho, privilegiando, neste caso, apenas os interesses dos organismos internacionais e do setor empresarial. (Barbosa e Fiamengue, 2024. p.8)

Logo no primeiro artigo da Lei nº 13.415/2017 é tratada a questão da carga horária obrigatória para o Ensino Médio, estabelecendo que:

A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017. (Brasil, 2017)

Ainda sobre a carga horária o texto da Lei estabelece que 1800 horas devem ser para o cumprimento dos conteúdos da Base Nacional Comum Curricular e 1200 horas para os conteúdos dos itinerários formativos (Brasil, 2017). Os artigos 2º e 3º da Lei estabelece os

estudos de Artes, Educação Física, Sociologia e Filosofia como componentes curriculares obrigatórios no Ensino Médio (Brasil, 2017). Porém isso não modifica completamente o que havia sido proposto na MP nº 746/2016 sobre os componentes curriculares obrigatórios, visto que:

Só são duas as disciplinas obrigatórias nos três anos do ensino médio: língua portuguesa e matemática; as demais, e entre elas artes, educação física, sociologia e filosofia, devem ser obrigatoriamente incluídas, mas não por todo o percurso, o que pode significar apenas um módulo de curta duração. (Kuenzer, 2017, p. 335).

A Lei nº 13.415/2017 prevê uma Base Nacional Comum Curricular, que foi sancionada em 2018 e da qual abordaremos mais adiante. Em seu artigo 4º a Lei aborda a organização curricular do ensino médio nas seguintes áreas, alterando o artigo 36º da LDB (Lei nº 9.394/96):

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, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (Brasil, 2017)

Conforme o disposto no artigo 12 da Lei nº 13.415/2017, os sistemas de ensino deveriam fazer um cronograma para a implementação das alterações propostas a partir do ano seguinte da publicação da Base Nacional Comum Curricular. O processo de implementação deveria iniciar, “conforme o referido cronograma, a partir do segundo ano letivo subsequente à data de homologação da Base Nacional Comum Curricular” (Basil, 2017). Com a aprovação da BNCC, que se deu em 2018, a efetivação do Novo Ensino Médio deveria ocorrer a partir de 2020. Alguns Estados iniciaram a implementação do NEM, porém esse processo foi interrompido por causa da pandemia da Covid-19, que impactou vários setores da sociedade, inclusive a educação.

O processo foi retomado durante o governo de Jair Bolsonaro com um cronograma instituído pela Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021, onde a implementação das novas diretrizes deveria acontecer a partir de 2022. A execução do cronograma foi colocado em prática, mas ainda com dificuldades e críticas, principalmente dos profissionais da educação.

Em 2023, com a posse de Lula para o terceiro mandato, ganhou força o movimento pela revogação da Reforma do Ensino Médio. O governo Lula decidiu então suspender a implementação do NEM por 60 dias a partir da Portaria nº 627, de 4 de abril de 2023. Segundo a Portaria a suspensão deveria ocorrer “após a conclusão da Consulta Pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio, instituída pela Portaria MEC nº 399, de 8 de março de 2023” (Brasil, 2023a). O Sumário de Execução, entregue à Comissão de Educação (CE) do Senado no dia 8 de agosto de 2023, apresentou os principais resultados da Consulta Pública, sendo estes:

- 12 webinários com a participação de 42 especialistas e acesso do conteúdo por 4.920 no portal do MEC.
- 4 audiências públicas com as entidades que compõem a coordenação da consulta pública – CNE, FNE, Foncede e Consed.
- A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) realizou 5 seminários com a participação de 16 pesquisadores – 5.870 acessos no canal do MEC.
- Encontro Nacional de Estudantes em Brasília, reunindo 180 estudantes do ensino médio de todos os estados do país.
- MEC recebeu 21 entidades que entregaram documentos com análises e proposições.
- Consulta online pela Plataforma Participa+Brasil, com 11.024 respondentes.
- Consulta online (via Whatsapp) com 139.159 participantes: 102.338 estudantes; 1.075 jovens que não se identificaram como estudantes; 30.274 professores e 5.480 gestores. (Brasil, 2023b, p. 5)

O texto com os resultados da Consulta pública ainda apresentou 12 núcleos de resultados, que se dividem em: carga horária; organização curricular; Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); equidade educacional, direitos humanos e participação democrática dos estudantes; educação à distância (EaD); infraestrutura; educação profissional e tecnológica (EPT); formação e valorização dos professores; política de permanência; tempo integral; avaliação; e papel do MEC (Brasil, 2023b).

Após as Consultas Públicas e as discussões sobre o tema no governo, foi encaminhado pelo ministro de Estado da Educação, Camilo Santana, ao Congresso Federal o Projeto de Lei (PL) nº 5.230/2023, que tinha a proposta de alterar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB) e definir a continuidade da política nacional para o Ensino Médio. Depois do processo de tramitação no Congresso, o PL foi convertido na Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024.

A Lei nº 14.945/2024 foi sancionada pelo presidente Lula com vetos à lei que institui Novo Ensino Médio. Por meio dela se instituiu as seguintes mudanças: 1) A formação geral básica, com carga horária mínima total de 2.400 horas e 600 horas para itinerários formativos; 2) Para o ensino técnico, a carga horária mínima da formação geral básica será de 2.100 horas, admitindo-se que até 300 horas da carga horária da formação geral básica sejam destinadas ao

aprofundamento de estudos de conteúdos da Base Nacional Comum Curricular diretamente relacionados à formação técnica profissional oferecida e até 1.200 horas para o ensino técnico (itinerários formativos técnicos); 3) Os componentes curriculares português, inglês, artes, educação física, matemática, biologia, física, química, filosofia, geografia, história, sociologia, como obrigatórios em todos os anos do ensino médio, e língua espanhola como opcional; 4) Oferta de Ensino Médio regular no turno noturno, quando houver demanda manifesta e comprovada (Brasil, 2024a).

Entre os vetos à Lei estava a exigência de cobrança no ENEM dos conteúdos dos itinerários formativos. O veto foi justificado por entender “que poderia comprometer a equivalência das provas, afetar as condições de isonomia na participação dos processos seletivos e aprofundar as desigualdades de acesso ao ensino superior” (Brasil, 2024b).

As leis que propõem a Reforma do Ensino Médio apresentadas até aqui preveem a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O processo de elaboração da BNCC levou alguns anos, passando por algumas versões que foram discutidas pelo governo com a participação de especialistas.

Na Conferência Nacional de Educação (CONAE), que ocorreu em 2010, a educação básica foi o centro das discussões. Em seu documento final, resultado dos debates realizados, aparece a “necessidade da Base Nacional Comum Curricular, como parte de um Plano Nacional de Educação” (Brasil, 2024c). Ainda em 2010 e nos anos seguintes são publicados documentos com os objetivos de orientar a organização curricular dos sistemas de ensino, sendo estes apresentados no quadro a seguir:

Quadro 1 - Documentos sobre organização curricular que antecederam a formulação da BNCC.

Documento	Descrição
RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010	Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
RESOLUÇÃO Nº 7, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010	Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.
PORTARIA No - 1.140, DE 22 DE NOVEMBRO DE 2013	Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação.
LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014.	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

PORTARIA N° - 592, DE 17 DE JUNHO DE 2015	Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular
--	--

FONTE: Brasil (2018, 2024c). Elaborado pela autora.

A primeira versão da BNCC foi disponibilizada em 16 de setembro de 2015. Uma segunda versão da BNCC foi publicada em 2016, a partir de contribuições resultantes das mobilizações realizadas em todo o Brasil para o debate sobre o documento precedente. Após a publicação da segunda versão ocorreram, entre 23 de junho a 10 de agosto de 2016, 27 seminários estaduais promovidos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Conselho) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) para debater uma segunda versão da BNCC, contando com a participação de especialistas, gestores e professores.

A versão final da BNCC foi entregue pelo Ministério da Educação ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em abril de 2017 e o documento foi homologado por meio da Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017 pelo então ministro de Estado da Educação Mendonça Filho. O documento da BNCC para o Ensino Médio foi homologado em 14 de dezembro de 2018 (Brasil, 2024c).

A formulação da Base Nacional Comum Curricular passa a ser, portanto, a referência curricular no Brasil. Na perspectiva do currículo como documento normativo Abud (2017) diz:

A publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dá, portanto, seguimento a uma já longa série de programas e propostas curriculares, que desde 1931 vem procurando regulamentar o ensino (e não somente a organização curricular) das disciplinas em nossas escolas, por meio da introdução direta de temas e conteúdos, objetivos e até métodos e técnicas de ensino, dependendo da orientação governamental responsável pela organização da Educação. (Abud, 2017, p. 21)

A introdução do texto da Base Nacional Comum Curricular define o documento como sendo de “caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018a, p. 7). A BNCC estabelece as diretrizes e os conteúdos fundamentais para a educação básica que devem ser ensinados nas escolas de todo o Brasil, garantindo uma base comum de conhecimentos e habilidades para todos os alunos, independentemente da região ou da escola. A Base visa promover a equidade na educação e assegurar que todos os estudantes tenham acesso aos mesmos conteúdos e oportunidades de aprendizagem.

As orientações da BNCC são a referência para a formulação dos currículos pelos sistemas de ensino das redes estaduais, do Distrito Federal e dos municípios, assim como propostas pedagógicas das instituições escolares. Sobre o alinhamento das políticas educacionais o documento aponta:

Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. (Brasil, 2018a, p. 8)

A Base Nacional Comum Curricular se estrutura da seguinte forma:

Quadro 2 - Estrutura da Base Nacional Comum Curricular

<b>Educação Infantil</b>  Creche: - Bebês (zero a 1 ano e 6 meses) - Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)  Pré-escola: - Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)	<p>Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Conviver</li><li>- Brincar</li><li>- Participar</li><li>- Explorar</li><li>- Expressar</li><li>- Conhecer-se</li></ul>
	<p>Campos de experiências:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- O eu, o outro e o nós</li><li>- Corpo, gestos e movimentos</li><li>- Escuta, fala, leitura e escrita</li><li>- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações</li><li>- Traços, sons, cores e formas".</li></ul>
	<p>Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento</p>
<b>Ensino Fundamental</b>  Anos iniciais: - 1º ao 5º ano  Anos finais:	<p>Áreas de Conhecimento:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa)</li><li>- Matemática</li><li>- Ciências naturais (Ciências)</li></ul>

- 6º ao 9º ano	- Ciências humanas (Geografia e História)		
	Competências específicas de área		
	Competências específicas de componente		
	Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
<b>Ensino Médio</b>	Áreas do conhecimento		
	Competências específicas de área		
	Habilidades		

Fonte: Brasil (2018a). Elaborado pela autora.

A BNCC apresenta 10 Competências Gerais que tem relação em si e devem ser desdobradas ao longo de todas as etapas da Educação Básica para a construção de conhecimentos e habilidades:

#### COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir

conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (Brasil, 2018a, p. 9 e 10)

Conforme o que consta na BNCC (Brasil, 2018c), as Competências Gerais oferecem um conjunto de estratégias e ações abrangente para a educação básica, visando formar cidadãos críticos, criativos e responsáveis. Elas pontuam a promoção e a valorização do conhecimento histórico e cultural, incentivam a curiosidade intelectual e a abordagem científica, e estimulam a apreciação das artes e a expressão em múltiplas linguagens. Além disso, preveem a utilização ética e crítica das tecnologias digitais, a compreensão da diversidade cultural e do mundo do trabalho, e a defesa dos Direitos Humanos. Também enfatizam a importância do cuidado com a saúde física e emocional, o desenvolvimento da empatia e cooperação, e a capacidade de agir com autonomia e responsabilidade. Esse conjunto de competências não apenas capacita os alunos para enfrentar os desafios contemporâneos, mas também os prepara para contribuir de forma significativa para uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

O currículo de História na BNCC para o Ensino Fundamental é objeto de análise de diversos pesquisadores. Sobre a primeira versão da BNCC, Caimi e Oliveira (2017) apontam que:

Reconhecemos ali o esforço de sistematização e de operacionalização de algumas das principais concepções teóricas, historiográficas e metodológicas que os pesquisadores do campo têm defendido, em âmbito nacional e mundial, nas últimas três décadas. Os colegas que capitanearam a elaboração da proposta confrontaram uma forte tradição baseada no entendimento da história escolar como um simples processo de transmissão de conteúdos factuais e verbalistas. Tradição essa que estimula crianças e jovens a tomarem o passado como dado, ao invés de serem instigados a se perguntar

como nós sabemos sobre o passado e de serem preparados para formular perguntas e elaborar respostas cada vez mais complexas acerca dele. (Caimi e Oliveira, 2017, p. 74)

A primeira versão da BNCC de História foi vetada pelo então ministro da educação Renato Janine Ribeiro “sob a afirmação de que a versão preliminar do documento praticamente ignorava o que não fosse o Brasil e a África e queria partir do presente para ver o passado” (Mendes, 2020, p.121). A comissão que elaborou a primeira versão foi dissolvida e substituída por um novo grupo de profissionais vinculados à mesma instituição de ensino superior, que não eram da área de ensino de História (Caimi e Oliveira, 2017, p. 80).

Abud (2017) fez a análise da BNCC, comparando com documentos curriculares anteriores, e observou a consolidação do conhecimento histórico tradicional organizado de forma cronológica onde a “periodização clássica, que por si só responde pela seleção de conteúdos e pela organização básica dos mesmos nas diferentes séries do ensino fundamental” (Abud, 2017. p. 22). Sobre a versão final da BNCC Mendes (2020) afirma ainda que ela se aproxima “daquilo que Tomaz Tadeu Silva chamou de “teorias tradicionais do currículo”, pois se preocupa mais com o “o quê” deve ser ensinado do que com um questionamento crítico sobre a finalidade do processo de ensino-aprendizagem” (Mendes, 2020, p. 110). Para Cerri e Costa (2021, p. 16) as críticas à primeira versão e as posteriores reformulações apontam que “a comunidade de História demonstrou que não alcançou superar o esquema quadripartite. Consegue criticá-lo, mas não está pronta para superá-lo concretamente”.

Para a etapa do Ensino Médio, o conhecimento histórico está inserido na área de Ciências Humanas de forma interdisciplinar. Este será objeto de análise a seguir, buscando compreender as concepções curriculares que permeiam o ensino de História no Novo Ensino Médio.

### **1.3 Concepções curriculares e o conhecimento histórico na BNCC do Ensino Médio**

As concepções curriculares são diferentes abordagens sobre como o currículo escolar deve ser estruturado, entendido e implementado. Elas refletem diferentes perspectivas sobre o papel da educação, o que deve ser ensinado e como isso deve ocorrer. Aqui trataremos algumas concepções curriculares que são importantes para a abordagem desta pesquisa.

São várias as perspectivas curriculares existentes e passaram por mudanças ao longo do tempo. Para Tomaz Tadeu Silva (1999) essas teorias podem ser divididas em três perspectivas:

tradicional, crítica e pós-crítica. Para o autor, “talvez mais importante e mais interessante do que a busca da definição última de currículo seja a de saber quais questões uma teoria do currículo ou um discurso curricular busca responder” (Silva, 1999, p. 14). O quadro abaixo apresenta as principais características das perspectivas curriculares abordadas por Tomaz Tadeu Silva (1999).

Quadro 3 - Teorias do currículo

Teorias	Aspectos
<b>Tradicional</b>	<b>Características:</b> Currículo prescritivo e estruturado em conteúdos sequenciais e lineares. O objetivo é a transmissão de conhecimento pelo professor que é a figura central. O ensino é focado na eficiência e na preparação para o mercado.
	<b>Conceitos que enfatizam:</b> Ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos
	<b>Principais teóricos:</b> Franklin Bobbitt, Ralph Tyler.
<b>Crítica</b>	<b>Características:</b> Enfatiza a relação entre educação e poder, pois o currículo reproduz a hegemonia cultural de grupos dominantes. O currículo deve problematizar as desigualdades sociais e culturais. Incentiva a participação ativa dos estudantes para a formação de indivíduos capazes de entender e transformar a sociedade.
	<b>Conceitos que enfatizam:</b> Ideologia reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência
	<b>Principais teóricos:</b> Paulo Freire, Pierre Bourdieu.
<b>Pós-crítica</b>	<b>Características:</b> Desconstrução dos discursos tradicionais de currículo. Currículo como um espaço de múltiplas vozes e narrativas. deve ser visto como um local de disputa, em que significados são constantemente negociados e onde a própria noção de verdade e saber é questionada.
	<b>Conceitos que enfatizam:</b> Identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura
	<b>Principais teóricos:</b> Michel Foucault e Jacques Derrida

Fonte: (Silva, 1999). Elaborado pela autora.

Essas teorias do currículo, acima apresentadas, permeiam a história da educação no Brasil. Ao longo do tempo, as concepções curriculares adotadas nas diferentes políticas educacionais do Estado se relacionaram ao contexto político, econômico e social e aos interesses a eles associados. As reformas educacionais realizadas no Brasil expressam, portanto, as concepções e ideias vigentes por meio dos currículos prescritos.

A proposta curricular da BNCC, no que tange a disciplina de História para o Ensino Fundamental, manteve a forma tradicional de organizar o conhecimento da disciplina, ou seja, de forma cronológica e linear. Este fato foi alvo de críticas como já mencionamos anteriormente por não ser capaz de romper ou superar o currículo tradicional.

O currículo centrado na disciplina é ainda a forma mais habitual de organizar os conhecimentos a serem ensinados na escola. Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2013), ao analisar a organização disciplinar do currículo, apontam que:

Defendemos que a organização disciplinar escolar se mantém dominante nos currículos de diferentes países, ao longo da história, porque é concebida como uma instituição social necessária. A organização disciplinar traduz conhecimentos que são entendidos como legítimos de serem ensinados às gerações mais novas; organizam as atividades, o tempo e o espaço no trabalho escolar, a forma como professores diversos ensinam, em sucessivos anos, a milhares de alunos. A organização disciplinar também define princípios para a formação de professores, para exames, dentro e fora da escola, constitui métodos de ensino e orienta como certificados e diplomas são emitidos. (Lopes e Macedo, 2013, p. 102)

A organização do currículo disciplinar em certa medida reflete a disciplinarização no campo científico e acadêmico. Este pensamento considera as disciplinas de referência (acadêmicas e científicas) como fonte do conhecimento escolar (Lopes e Macedo, 2013, p. 104), onde os conceitos e os princípios do campo científico são adaptados para o ensino nas escolas (Lopes, 2008, p. 43). Porém Lopes (2008) aponta que o conhecimento disciplinar escolar não é uma mera reprodução das disciplinas acadêmicas:

Em contraposição a essa ideia, argumento que o conhecimento escolar e o científico são instâncias próprias de conhecimento, e que as disciplinas escolares possuem uma constituição epistemológica e sócio-histórica distinta das disciplinas científicas, não cabendo, assim, uma transposição tão direta de interpretações das ciências de referência para o contexto escolar. (Lopes, 2008, p. 46)

A organização disciplinar do currículo passa a ser questionada, ganhando espaço outras formas de estruturar o conhecimento como o currículo integrado. Esta forma de organização do conhecimento visa romper as barreiras entre disciplinas e promover uma aprendizagem mais contextualizada e significativa para os estudantes. A teoria de currículo integrado agrupa nomeações distintas como currículo global, currículo interdisciplinar, currículo transversal, metodologia de projetos (Lopes e Macedo, 2013, p. 116). A integração curricular pode ocorrer em diferentes propostas como: 1) integração com base nos interesses dos alunos e na vida social, referenciado nas demandas sociais e políticas; 2) Integração com base nas disciplinas escolares,

incluindo os conceitos das áreas disciplinares; 3) Integração por meio das competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos (Lopes e Macedo, 2013).

Lopes (2008, p.46) indica que a argumentação a favor do currículo integrado tem fundamentação no que se tem qualificado de “mudanças no mundo globalizado”. Por conta das mudanças ao redor do mundo, principalmente as de caráter econômico e produtivo, a forma de organizar e transmitir o conhecimento necessita de adequação ao novo contexto. Sobre isso Lopes (2008) diz:

Nessas mudanças, ciência e mundo produtivo estão intrinsecamente articulados, na medida em que o conhecimento científico e a tecnologia cada vez mais são apresentados como bases da reprodução do modo de produção capitalista. A valorização das dinâmicas das ciências muitas vezes acarreta, portanto, a valorização das dinâmicas de sustentação das relações de produção. (Lopes, 2008, p. 46)

A simples substituição das disciplinas por uma integração como solução para a falta de conexão com a realidade dos alunos e das demandas do mundo globalizado, tende a desconsiderar a importância do conhecimento produzido pelas disciplinas escolares. Não podemos ignorar a necessidade de um currículo que contextualize os conhecimentos, mas é relevante destacar que “que não desaparecem as fronteiras disciplinares: as disciplinas não perdem sua individualidade” (Lopes, 2008, p. 108). Nesse sentido Lopes (2008) afirma:

Também faz com que deixem de ser analisados os limites e as potencialidades de as disciplinas produzirem conhecimentos capazes de interpretar e questionar o cotidiano e as questões sociais mais amplas. E implica, igualmente, que propostas curriculares que apenas substituem disciplinas tradicionais por áreas de conhecimento sejam consideradas capazes de superar a estrutura disciplinar e, consequentemente, suas características de fragmentação e compartimentação do conhecimento. (Lopes, 2008, p. 48)

No contexto brasileiro, as reformas educacionais que abordamos anteriormente, em especial da etapa do Ensino Médio, expressam a preocupação central com a organização curricular, com enfoque na integração curricular. Durante a Reforma do Ensino Médio no governo FHC foram elaboradas diretrizes curriculares, composta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Nesses documentos a proposta da integração curricular está presente. Sobre esses textos curriculares, Corti (2023) pontua:

O foco era “modernizar” o currículo, trazendo as noções de habilidades, competências, interdisciplinaridade e contextualização do conhecimento, substituindo a antiga concepção conteudista com ênfase na memorização e na erudição. O governo defendia um ensino mais flexível, que ajudasse os jovens a se adaptarem aos diversos

tipos de arranjos ocupacionais, diante de um MUNDO DO TRABALHO EM CRISE, com aumento do desemprego, da informalidade e diminuição dos ganhos salariais. (Corti, 2023, p. 127)

Lopes (2008) aborda sobre a ideia de integração nesses documentos da reforma curricular do governo FHC:

No farto material de divulgação da reforma, em papel ou em meios eletrônicos (CD-ROM e internet), afirmava-se que “a educação agora é para a vida, [...] o conhecimento escolar será contextualizado e fará sentido para o aluno. A interdisciplinaridade vai aproximar as disciplinas. O raciocínio e a capacidade de aprender serão mais importantes do que a memorização”. Expressivamente, conferiu-se ao ensino médio instituído pelos parâmetros curriculares a denominação de “novo ensino médio” (Lopes, 2008, p. 94)

E, mais adiante, a mesma autora enfatiza:

Como já discuti anteriormente, o currículo integrado é pouco sujeito a críticas (estas normalmente se dirigem ao discurso disciplinar). Historicamente, esteve associado de forma dominante à inovação pedagógica, como no pensamento de Dewey, ou a uma ruptura com as estratificações sociais dos saberes escolares, como no caso da perspectiva crítica de currículo. Sendo assim, é um discurso que atrai e congrega pessoas, confere caráter de atualidade e é pedagogicamente defensável, facilmente promovendo consensos. Esse consenso em torno do discurso de integração curricular muitas vezes diminui as possibilidades de debate acerca dos princípios integradores escolhidos, como se a perspectiva crítica da articulação de diferentes saberes não dependesse de quais são esses princípios. Tal debate faz-se ainda mais necessário no momento em que o conhecimento ganha a centralidade assumida nos tempos atuais (Lopes, 2008, p. 105)

A abordagem interdisciplinar é, por sua vez, tomada como método de ação didática e pedagógica pelos currículos, transversalizando os conhecimentos das diferentes disciplinas escolares. Essa compreensão está presente nas orientações curriculares, porém “o trabalho pedagógico interdisciplinar pode não passar do estabelecimento formal de relações entre conteúdos de ensino de diferentes disciplinas e/ou desses com situações e simulações da realidade. Superar essa delimitação é, também, uma necessidade” (Ramos, 2011, p. 781).

Com base nas análises de Lopes (2008), Ramos (2011) e Corti (2023), pode-se afirmar que as reformas educacionais têm como foco principal a reestruturação do currículo. Essas reformas são vistas como uma solução para os desafios enfrentados pela educação. Ao propor uma nova organização curricular com base na integração, parece-se sugerir que as demandas do sistema educacional serão plenamente atendidas pelo Estado.

Além da perspectiva de integração, os documentos curriculares também abordam outros conceitos, como a contextualização e tecnologias, dentro da concepção de um currículo baseado em competências. O conceito de currículo por competências emerge como uma abordagem

centrada no desenvolvimento de habilidades e capacidades necessárias para que os estudantes possam enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

A formação dos alunos para adquirir competências e habilidades é uma forma de atender as demandas esperadas pelo mercado de trabalho para o qual esses indivíduos estão sendo preparados para serem inseridos. Essa é uma perspectiva instrumental que “é capaz de contribuir para reduzir o escopo da educação à inserção do aluno no mundo produtivo e/ou aos interesses de manutenção da estrutura social” (Lopes, 2008, p. 102).

A construção curricular atrelada a intenção de atender as demandas econômicas e produtivas se fundamentam nessas concepções de integração e de competências. Sendo assim:

Entende-se que há necessidade de um currículo integrado, pois este é capaz de formar as habilidades e competências mais complexas essenciais aos processos produtivos. Com a introdução de modelos de produção *just-in-time*, o trabalhador deixa de ser o realizador de uma única tarefa por vez, com alto grau de especialização dessa tarefa e com quase nenhum treinamento no trabalho. (Lopes, 2008, p. 105)

Dessa forma, para Lopes (2008, p.139):

O currículo por competências se associa a uma perspectiva não-crítica de educação, sintonizada, sobretudo, com os processos de inserção social e de controle dos conteúdos a serem ensinados e, por conseguinte, do trabalho docente. Se, por um lado, o currículo por competências tenta superar limitações do currículo por objetivos – introduzindo princípios mais humanistas, visando à formação de comportamentos e de operações de pensamento mais complexos, que hoje se mostram mais adequados ao mundo do trabalho pós-fordista –, por outro, permanece no contexto de uma tradição ampliada do eficientismo social. Isso porque tem por base o princípio de que a educação deve se adequar aos interesses do mundo produtivo, sem apresentar fortes elementos que envolvam a contestação do modelo de sociedade no qual se está inserido.

Essas concepções curriculares até aqui apresentadas, já estavam presentes na reforma do Ensino Médio do governo FHC, e permaneceram como propostas curriculares das políticas educacionais e dos documentos curriculares nos governos posteriores. Em um parecer de 2008, apresentado ao Conselho Nacional de Educação, o MEC recomendou:

A elaboração da proposta curricular, em que se destacam a diversidade de modelos curriculares; a flexibilidade curricular visando ao atendimento da pluralidade de interesses dos estudantes; a inclusão de componentes curriculares obrigatórios e variáveis; a diversidade de tempos e situações curriculares; as atividades de interação com as comunidades; e a interdisciplinaridade realizada nas dimensões estruturantes do currículo – trabalho, ciência, tecnologia e cultura. (Ramos, 2011, p. 778)

As ideias de currículo flexível, presentes no trecho acima, serviram de fundamento para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2011. Estas também permaneceram nas propostas curriculares posteriores, perpassando a atual reforma do Ensino Médio e a elaboração da Base Nacional Comum Curricular.

O Novo Ensino Médio e a BNCC atrelados à reforma do Ensino Médio, iniciada em 2016, buscaram novamente reestruturar o currículo dessa etapa da educação básica. A BNCC, em sua versão final, está organizada em etapas da Educação Básica onde são apresentadas as competências e habilidades essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo de sua trajetória educacional. O conceito de competência é definido na BNCC da seguinte forma:

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. Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). (Brasil, 2018a, p.8)

Em outro trecho do documento:

O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35). Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (Brasil, 2018a, p. 13)

Os trechos destacados da BNCC ressaltam o papel fundamental do conceito de competência dentro da estrutura educacional contemporânea, servindo como um eixo fundamental para o desenvolvimento curricular e as metodologias pedagógicas no Brasil e em

vários outros países. A noção de competência é conceituada como a capacidade de utilizar efetivamente conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para enfrentar os desafios diários, as responsabilidades cívicas e a esfera profissional. Essa conceituação engloba não apenas o conhecimento teórico, mas também a aplicação prática do aprendizado adquirido, encapsulado na frase “saber fazer”.

A primeira citação ressalta que a educação, por meio da promoção de competências, transcende o mero treinamento técnico ou intelectual e deve contribuir ativamente para o estabelecimento de uma sociedade mais justa, humana e ecologicamente responsável. Consistente com a Agenda 2030 da ONU, a BNCC afirma ainda mais seu compromisso com uma estrutura educacional alinhada aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que visam erradicar a pobreza, salvaguardar o planeta e garantir paz e prosperidade para todos os indivíduos até o ano 2030.

O segundo trecho investiga a relação histórica entre o conceito de competência e o desenvolvimento das políticas educacionais. Desde a última parte do século XX, esse conceito tem sido fundamental para moldar os currículos tanto no Brasil quanto no cenário internacional, conforme evidenciado por iniciativas como o PISA da OCDE. Esse enfoque reflete uma visão de educação que vai além da simples transmissão de conteúdos e propõe o desenvolvimento integral do estudante, preparando-o para lidar com as complexidades do mundo atual.

A BNCC, ao delimitar o conceito de competência, reflete a ideia de que essa forma de organização curricular é a mais adequada para a educação contemporânea. No entanto, é importante destacar as críticas que já foram levantadas anteriormente em relação a esse modelo, que muitas vezes parece estar mais alinhado aos interesses econômicos e produtivos do mundo capitalista do que às necessidades educacionais dos alunos.

No Ensino Médio os componentes curriculares assim como os conhecimentos que são objetos da aprendizagem estão atrelados e organizados nas áreas de conhecimento de forma interdisciplinar. Segundo a BNCC, essa organização curricular “não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade” (Brasil, 2017, p. 32).

Para a etapa do Ensino Médio, a BNCC é dividida nas seguintes áreas de conhecimento: 1) Linguagens e suas tecnologias (Língua portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa); 2) Matemática e suas tecnologias; 3) Ciências da Natureza e suas tecnologias (Biologia, Física e Química); 4) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Filosofia, Geografia, História e Sociologia). As competências e habilidades específicas para as áreas de conhecimento no

Ensino Médio são apresentadas na BNCC de forma interdisciplinar, sendo assim os conhecimentos que devem ser ensinados não aparecem divididos por disciplinas e nem mesmo são identificados em quais séries do EM devem ser abordados. Isso difere da forma como o currículo é apresentado para a etapa do Ensino Fundamental, onde existe uma divisão dos conteúdos por disciplina e por série escolar.

Os conhecimentos essenciais da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas são organizados a partir de algumas categorias relacionadas à área de conhecimento e as disciplinas que a compõem, sendo apresentadas na BNCC da seguinte forma:

Considerando as aprendizagens a ser garantidas aos jovens no Ensino Médio, a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está organizada de modo a tematizar e problematizar algumas categorias da área, fundamentais à formação dos estudantes: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho. Cada uma delas pode ser desdobrada em outras ou ainda analisada à luz das especificidades de cada região brasileira, de seu território, da sua história e da sua cultura. (Brasil, 2018a, p. 562)

Dentro da categoria "Tempo e Espaço", o conceito de tempo é explorado por meio do conhecimento histórico. Isso serve como um exemplo da integração curricular na área de Ciências Humanas e Sociais, ao criar categorias interdisciplinares que se conectam com o conhecimento específico de cada disciplina. Essa abordagem promove uma compreensão mais ampla e contextualizada dos conteúdos, como explicitado pela BNCC no trecho a seguir.

Na História, o tempo assume significados e importância variados. O fundamental é compreender que não existe uma única noção de tempo e que ele não é nem homogêneo nem linear, ou seja, ele expressa diferentes significados. Assim, no Ensino Médio, os estudantes precisam desenvolver noções de tempo que ultrapassem a dimensão cronológica, ganhando diferentes dimensões, tanto simbólicas como abstratas, destacando as noções de tempo em diferentes sociedades. Na história, o acontecimento, quando narrado, permite-nos ver nele tanto o tempo transcorrido como o tempo constituído na narrativa sobre o narrado. (Brasil, 2018a, p. 563)

As competências específicas para área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas estão alinhadas às competências gerais da Educação Básica. As competências específicas da área são destrinchadas em habilidades a serem alcançadas. Abaixo estão listadas as competências específicas para a área.

#### COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS PARA O ENSINO MÉDIO

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes

pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.

2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.

3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.

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

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

6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018a, p. 570)

As competências específicas da BNCC para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio estão fundamentadas na ideia da formação de estudantes críticos e engajados com a realidade ao seu redor. A primeira competência destaca a importância de uma análise profunda e multidimensional de processos sociais, políticos e econômicos, promovendo uma formação que valoriza a diversidade de perspectivas e a fundamentação em evidências científicas. Isso é essencial em um mundo cada vez mais interconectado e complexo. A segunda competência aborda a análise das territorialidades e das relações de poder, incentivando os alunos a compreenderem como as fronteiras e os territórios são construídos e contestados ao longo da história. Esse entendimento é importante para o reconhecimento da geopolítica nas dinâmicas contemporâneas.

A terceira competência enfatiza a relação entre sociedade e meio ambiente, propondo que os estudantes avaliem criticamente as práticas de produção e consumo. Essa abordagem é necessária para promover a consciência socioambiental e incentivar práticas sustentáveis que respeitem os direitos de todos. As competências subsequentes reforçam a relevância do debate sobre injustiça, preconceito e Direitos Humanos, instigando os alunos a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades. A ênfase na participação crítica e responsável no debate público, se relaciona com a formação para cidadania, justiça e democracia.

As competências e habilidades propostas para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, assim como os temas e conhecimentos articulados a elas, são importantes para a formação crítica dos estudantes. A questão a ser pensada é de que forma é possível abordar as temáticas com profundidade científica e de maneira interdisciplinar.

As competências e habilidades propostas para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, assim como os temas e conhecimentos a elas relacionados, são fundamentais para a formação crítica dos estudantes. A questão central a ser refletida é como abordar essas temáticas de forma científicamente aprofundada e ao mesmo tempo interdisciplinar. Este campo do conhecimento é historicamente atacado e na “reforma há um processo impactante que destroça por completo o currículo já construído, exclui ou descaracteriza disciplinas, especialmente, das ciências humanas e sociais” (Albarello e Cassol, 2024, p. 4).

Dourado e Siqueira (2019) apontam o discurso de mudança em torno da BNCC:

Há em torno da BNCC um forte discurso do governo e dos setores empresariais na mudança: do conhecimento, da escola, do currículo, da aprendizagem, dos alunos, dos professores. Um discurso de responsabilização individual, sobretudo dos professores, pelo sucesso ou fracasso da educação. O discurso da mudança fortalece a retórica do pacto, do acordo e da “concertación” em torno da BNCC. Todavia, o que se nota é a clara ênfase na estabilidade, na harmonia e na continuação dos acordos institucionais existentes - não na mudança. (Dourado e Siqueira, 2019, p. 295)

Apple (2011) aborda uma questão fundamental sobre a formulação do currículo e das reformas na educação atrelados aos interesses políticos e econômicos:

Se as escolas, seus professores e seus currículos fossem mais rigidamente controlados, mais estritamente vinculados às necessidades das empresas e das indústrias, mais tecnicamente orientados e mais fundamentados nos valores tradicionais mas nas normas e regulamentos dos locais de trabalho, então os problemas de aproveitamentos escolar, de desemprego, de competitividade econômica internacional, de deterioração das áreas centrais das grandes cidades etc. desapareceriam quase que por completo, assim querem-nos convencer. (Apple, 2011, p. 50)

Embora a Reforma do Ensino Médio e a promulgação da BNCC sejam apresentadas como propostas inovadoras para a educação, elas reproduzem ideias já estabelecidas na política educacional. Essas medidas parecem ser estruturadas para manter o controle dos grupos hegemônicos, perpetuando interesses que favorecem a manutenção das desigualdades e a adaptação da educação às demandas do mercado, em vez de promover uma transformação efetiva no processo educacional.

O currículo oficial, ou prescrito, reflete uma imposição do Estado sobre a educação ao definir os conteúdos e habilidades que devem ser ensinados. Funcionando como uma referência central, o currículo orienta o processo de ensino e direciona diversas ações no âmbito da política educacional, incluindo a produção de materiais e livros didáticos. Esses, por sua vez, atuam como uma forma de adaptação ou edição do currículo prescrito, concretizando-o em práticas pedagógicas.

## 2. Currículo editado - o Manual do Professor nos livros didáticos

Ao longo dos anos, antes da definição de um currículo nacional oficial e prescrito, pode-se dizer que o livro didático assumiu o papel de direcionar e unificar, dada sua distribuição em âmbito nacional, os conhecimentos que deveriam ser ensinados nas escolas. Sendo assim, as obras didáticas cumprem a função de serem referencial curricular ao propor uma diretriz e um programa de conteúdos a serem aplicados em sala de aula (Choppin, 2004). Os livros didáticos, nesse sentido, são uma espécie de “o currículo editado de cada época” (Benito, 2012, p. 43).

Sobre a atribuição do LD como currículo editado, Caimi (2016) aponta:

Portanto, o mercado editorial que têm estabelecido os programas referentes ao conhecimento histórico escolar. A despeito de não termos tido, nos últimos trinta anos, um “currículo mínimo”, temos consubstanciado os processos de ensino e aprendizagem da História nas escolas com os mesmos conteúdos, de norte a sul do país. Isso porque, cerca de vinte coleções didáticas de História para os anos finais do ensino fundamental e outras duas dezenas para o ensino médio, pautam os programas escolares (...) que não é o currículo prescrito/normativo propriamente dito, mas uma versão impressa da sua vulgata em cada época e lugar, pela qual se difunde a língua nacional, os símbolos e valores pátrios, enfim, os códigos fundantes da nação (Caimi, 2016, p. 86).

Muitos trabalhos tratam sobre as características e os conteúdos das obras didáticas destinada aos alunos, observando, sobretudo, sua estrutura, produção e distribuição. Podemos dizer que existe no Brasil uma tradição de estudos sobre os livros didáticos, haja vista a expressiva produção acadêmica acerca da temática nas últimas três décadas. Entretanto, ainda é pouco abordado como tema de pesquisa um outro tipo de texto didático: o *Manual do Professor*. Trata-se de um gênero textual com características próprias, não podendo ser reduzido a mero anexo ou apêndice do livro do aluno. Nesse sentido:

Os manuais do professor não são apenas marcados por um protocolo de leitura, eles testemunham também a presença de uma importante discussão didática sobre o ensino de História, que visa teorizar as modalidades de aprendizagem, preconiza o trabalho com fontes e propõe uma nova cultura da participação. (Paulilo, 2012b, p. 184)

O Manual do Professor (MP) oferece pistas sobre como o ensino é concebido, assim como as tendências pedagógicas e metodológicas que estão presentes nas produções didáticas e que circulam em um determinado período histórico. Nessa direção, a presente pesquisa tem como objeto o MP das obras aprovadas no Edital do PNLD 2021. Consideramos que a análise do MP, de duas obras didáticas aprovados neste certame, pode ajudar a compreender as concepções sobre ensino e aprendizagem da História que estão em disputa em um currículo

integrado por áreas de conhecimento, no processo de implementação das atuais reformas educacionais (BNCC e Novo Ensino Médio).

Neste segundo capítulo abordaremos as características do Manual do Professor como gênero textual<sup>5</sup>, objeto de pesquisa e material de orientação para os docentes, bem como as exigências e os critérios de avaliação das obras do PNLD-2021 em relação ao Manual. Por fim faremos a análise do corpus documental da pesquisa.

## 2.1 Caracterizando o Manual do Professor.

Esta pesquisa tem como objeto central de análise o Manual do Professor das coleções de livros didáticos para o Ensino Médio aprovados pelo PNLD 2021 para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Porém antes de adentrar na investigação do corpus documental se faz necessário compreender o que é o Manual do Professor, quais as suas características, estrutura e finalidade.

O Manual do Professor é também conhecido como Livro do Professor, Caderno do Professor, Orientações ao Professor, Caderno de Orientações Pedagógicas, Suplemento do Professor ou de Apoio Didático, entre outras nomenclaturas. Aqui optamos por nos referir ao livro destinado aos professores como Manual do Professor (MP), como é mencionado pelos autores que fundamentam este estudo, assim como é referido no *Edital* e no *Guia do PNLD 2021* e nas obras didáticas aprovadas neste certame.

No *Edital do PNLD 2021* contém um glossário com alguns termos utilizados ao longo do texto do certame. Dentre esses vocábulos encontramos a definição de Manual do Professor. Vamos utilizar essa significação para iniciarmos a caracterização do MP:

Manual do Professor: aquele utilizado pelo professor, em correspondência com o Livro do Estudante, para aperfeiçoar-se, expandir seus estudos, preparar os planos de aula e de avaliação (formativa e de larga escala) e suprir as dificuldades de aprendizagem dos estudantes. (Brasil, 2019, p. 35)

A partir da definição contida no *Edital* podemos encontrar algumas pistas do que é o Manual do Professor. Este é um material destinado aos docentes e não deve ser entendido meramente como um apêndice ao livro do aluno. O MP é um material com finalidade própria,

---

<sup>5</sup> Para Bakhtin, gênero discursivo é uma “estrutura relativamente estável de enunciados” (Bakhtin, 2003, p. 262). Sendo assim o gênero é resultante de um padrão discursivo construído sócio historicamente. O gênero cumpre uma determinada função (oficial, científica, técnica, cotidiana, etc.) e tem características que o compõem: estilo (forma de escrever; vocabulário); tema (assunto), plano composicional (estrutura formal) (Bakhtin, 2003, p. 266).

relacionado ao trabalho do professor, contemplando perspectivas sobre didática, ensino e formação continuada dos docentes. Para ser tipificado como tal, o Manual deve oferecer informações adicionais ao livro do aluno, orientação teórico-metodológica, propostas de avaliação, indicação de bibliografia e materiais complementares para consulta docente.

No *Guia do PNLD 2021* encontramos a caracterização do Manual do Professor como uma orientação para que “o professor trabalhe com as obras, desenvolvendo seu planejamento de forma autônoma, possibilitando diferentes modos de apresentação e ordenação do conteúdo.” (Brasil, 2021, p. 14). Mesmo o MP sendo um material de orientação para o trabalho do docente de como utilizar as obras didáticas e como planejar as aulas, o *Guia* destaca a liberdade do professor em sua prática na sala de aula. O *Guia* aponta o MP como um material que oferece elucidações aos professores sobre o trabalho com competências e habilidades, levantando discussões sobre a BNCC e o Novo Ensino Médio. Além de abordar os aspectos teórico-metodológicos, o Manual do Professor também apresenta orientações sobre soluções de problemas e exercícios, se propondo também a apresentar informações complementares destinadas aos professores.

Para a análise neste trabalho foram selecionadas duas coleções didáticas aprovadas no PNLD 2021, sendo elas: Multiversos - Ciências Humanas (Editora FTD); Conexões - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Editora Moderna).

Nessas obras didáticas podemos encontrar a concepção dos autores sobre o papel do MP:

Em um contexto de profundas transformações, esta obra pretende auxiliar os professores a empreender o que o novo Ensino Médio nos propõe: tornar o estudante cada vez mais o sujeito de sua trajetória de aquisição e elaboração do conhecimento, questionando o presente e imaginando o porvir. (Cotrim *et al.*, 2020a, p. 3)

Professor, este material foi elaborado com o objetivo de auxiliá-lo no desenvolvimento do trabalho no Novo Ensino Médio. Para tanto, serão discutidas questões fundamentais a respeito da educação e do mundo contemporâneo, em articulação com a tematização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio. (Boulos Junior *et al.*, 2020a, p. 162)

Ao se dirigirem aos professores, os autores das obras didáticas apontam que a finalidade do material direcionado aos docentes é auxiliar o trabalho docente. É destacado o contexto das recentes mudanças no Ensino Médio com a aprovação da BNCC e a implementação do NEM e seus potenciais impactos na educação em geral e no ensino de História em particular. Dessa forma, verificamos que há uma articulação entre o MP e as reformas curriculares impostas pelo NEM.

Os estudos acadêmicos que tomam o Manual do Professor como objeto de pesquisa ainda são recentes em comparação aos estudos já consolidados sobre o Livro didático, em geral. No Brasil, André Luiz Paulilo é uma das principais referências na pesquisa sobre o MP. Paulilo (2012a, 2012b) desenvolveu uma pesquisa sobre os Manual do Professor dos livros didáticos de História aprovados no PNLD 2008, buscando compreender de que forma o Manual traz representações acerca do ensino. Ao tipificar o Manual do Professor, Paulilo afirma:

Dirigido ao docente, esse tipo de texto tem a finalidade de expor a concepção de aprendizagem que o livro do aluno contém. De onde a ênfase dada às abordagens metodológicas, às instruções operacionais, aos meios e materiais do ensino de História que organizam representações, categorias intelectuais e formas retóricas em orientações de trabalho. (Paulilo, 2012b, p. 183)

Paulilo (2012b) destaca a função do MP como um recurso de orientação metodológica elaborado para o(a) docente. Através desse material os autores das obras didáticas expressam as suas concepções didáticas e o arcabouço teórico que optaram por seguir ao produzirem os livros didáticos. Nesse sentido, o MP, enquanto objeto de pesquisa, é um indício de tendências pedagógicas, perspectivas metodológicas e pressupostos teóricos para o ensino e a aprendizagem de História em circulação em um determinado contexto. Mais adiante trataremos dessa questão do Manual como fonte de pesquisa.

Ao observar o Manual podemos encontrar uma estrutura que está presente na maioria das obras, por isso pode ser lido como um gênero discursivo. Essa disposição do texto pode ser percebida no que Paulilo (2012a) classificou em: 1) ordens de serviço e estratégias de aula; 2) atividades ordinárias e extraordinárias; 3) insumos para a aula. Cada uma dessas partes diz respeito a uma dimensão do MP relacionado às instruções operacionais do trabalho docente e materiais para o ensino.

Quando abrimos o Manual inicialmente já conseguimos identificar as orientações de como conduzir a abordagem dos conteúdos contidos no livro didático. A essa primeira dimensão Paulilo (2012a, p. 328) chama de “ordens de serviço”. Nesse aspecto podemos observar como os autores das obras didáticas orientam sobre os procedimentos de aula. Os Manuais indicam “tarefas que os professores devem realizar antes, durante e depois da aula” (Paulilo, 2012a, p. 328).

Trata-se de considerações sobre a preparação da aula, o seu encaminhamento e o retorno dos resultados. Assim, considerei como ordens de serviço as instruções para providenciar material, prestar esclarecimentos, corrigir atividades e preparar roteiros de ensino. (Paulilo, 2012a, p. 327)

Os Manuais apresentam sugestões de como organizar os conteúdos do livro no tempo de aulas disponíveis, roteiro de aula, estratégias didáticas, metodologias de ensino, entre outros procedimentos para o encaminhamento do trabalho docente na sala de aula. Essas instruções são constantes no MP, considerando que o procedimento em sala de aula faz parte da tarefa fundamental do trabalho do professor. Daí a importância dada às instruções de como conduzir as aulas.

As instruções também recaem sobre a performance<sup>6</sup> do professor em sala de aula. São então difundidas estratégias e utilização de métodos que levariam a um melhor desempenho do professor em suas aulas, possibilitando uma melhor aprendizagem dos alunos. É nessa perspectiva que se orienta ao professor como manejar o material didático, utilizando “exemplos concretos e fáceis, ler com expressão para motivar o interesse pelo tema, trabalhar oralmente em aula e evitar que a dinâmica do trabalho polarize os debates e divida a sala” (Paulilo, 2012a, p. 328).

Tradicionalmente, faz parte do livro didático a presença de atividades com a função de fixar os conteúdos ensinados e avaliar a aprendizagem dos alunos. São atividades que buscam promover a aprendizagem dos alunos através de pesquisa, leitura, discussão, produção de texto, produção de materiais, etc. No Manual do Professor as atividades aparecem como parte das orientações para o trabalho em sala de aula. Dentro da estrutura do MP essa dimensão é classificada por Paulilo (2012a) como atividades ordinárias (rotina) e extraordinárias (eventuais).

Considerei atividades de rotina aquelas que aparecem constantemente indicadas em diversos temas desenvolvidos pela coleção didática e que, portanto, parecem ser cotidianas no ensino de história. Por outro lado, entendi como atividades eventuais aquelas que têm sentido fazer só no caso de compreender um determinado tema, de considerar o entorno social do aluno ou, então, de tratar de questões específicas do passado e da história ainda presentes atualmente e que, por isso, marcam momentos excepcionais de trabalho escolar. (Paulilo, 2012a, p. 329).

Nas atividades de rotina encontramos indicações que já são consolidadas nas práticas relacionadas ao ensino de História. Aparecem no Manual do Professor como instrução de atividades relacionadas ao conteúdo da disciplina que é abordado no livro didático. Essas tarefas buscam desenvolver nos alunos as habilidades relacionadas a formação intelectual, na medida em que reforçam a prática de “definir, comparar, explicar relações de significância, enumerar,

---

<sup>6</sup> Performance aqui é entendido, segundo a ideia de Paulilo (2012a), como o desempenho do professor no exercício das suas funções em sala de aula. É como ele constrói e expõe as narrativas sobre os conteúdos, como aborda os assuntos, as metodologias de ensino utilizadas, como maneja os materiais didáticos.

comentar, propor questões, sintetizar, lembrar, recapitular e ler individualmente e de forma antecipada os textos" (Paulilo, 2012a, p. 329).

Outras atividades bastante recorrentes são a produção material dos alunos (cartazes e material visual), os registros escritos, as práticas de leitura e o trabalho a partir de documentos. Essas são práticas de ensino que já fazem parte da didática de História e que nos Manuais aparecem com instruções para a aplicação dessas atividades a partir de metodologias atualizadas, em uma busca por questões que sejam motivadoras e problematizadoras.

No conjunto de atividades extraordinárias os Manuais indicam jogos, entrevistas e visitas a museus e monumentos históricos. Essas tarefas são propostas para que a aprendizagem dos alunos possa ser significativa através da materialização dos conteúdos em diferentes linguagens. Seria então um modo dos discentes vivenciarem uma concepção de História presente no seu cotidiano e de forma lúdica. Por meio das tarefas eventuais, "os expedientes práticos que se veiculam nos manuais do professor permitem incorporar o fazer dos alunos e seu produzir ao ensino da história" (Paulilo, 2012a, p. 331).

Nos manuais do professor, há um elenco de propostas sobre como conduzir as atividades ordinárias e extraordinárias em sala de aula. Trata-se de abordar os modos considerados adequados de externar os produtos da aprendizagem. As formas consagradas das exposições escolares permanecem uma referência importante. Assim, a apresentação oral, a elaboração de mural, painel ou cartaz e a dramatização teatral continuam tendo importante presença entre as sugestões indicadas nos manuais do professor das coleções didáticas de história. Expor os produtos da aprendizagem é uma preocupação que ratifica o uso de recursos e estratégias didáticas mais ativas no ensino de história (Paulilo, 2012a, p. 331)

A terceira dimensão da estrutura do Manual do Professor, caracterizado por Paulilo (2012a, p. 332), diz respeito aos insumos para a aula. No MP são compartilhados textos, referências e indicações de materiais que podem ser utilizados como suporte para o trabalho do professor. É um conjunto de informações complementares, visando aumentar o repertório de recursos e conhecimentos do professor, tendo em vista os assuntos tratados no livro didático. Neste aspecto, o Manual do Professor se pretende também um instrumento de "atualização docente", para usar os termos do edital do PNLD, na medida em que propõe uma ampliação do conhecimento do professor, por meio da indicação de referenciais teóricos e metodologias de ensino.

Os insumos indicados têm como objetivo estimular o contato com textos, fontes e outros materiais como forma de auxiliar nas condições de trabalho do professor em sala de aula. Os Manuais do Professor dos livros de História sugerem a utilização de uma série de materiais e recursos didáticos, além de técnicas para o ensino, evidenciando uma possibilidade de estudo

na “utilização dos documentos, das mídias e dos impressos escolares como recursos didáticos” (Paulilo, 2012a, p. 333). Essas indicações evidenciam ideias e tendências em circulação sobre a didática e o ensino de História, sendo então o MP um indício dessas práticas que, por sua vez, também são indícios da cultura escolar.

Paulilo salienta que as indicações dos insumos para a aula refletem a concepção de ensino e os referenciais dos autores das obras didáticas. Em alguns livros didáticos podemos observar a predominância de referências autores de obras clássicas da História, em outros são apresentadas indicações mais diversificadas e em outras linguagens como músicas, filmes, história em quadrinho e romances. Nesse sentido:

Insistir na autoridade que autores como Marc Bloch, Le Goff, François Dosse, Eric Hobsbawm ou Perry Anderson têm no campo da história e apoiar neles as referências de leitura indicadas ao professor reforçam a especialização docente e as premissas teórico-metodológicas do ofício do historiador. Do mesmo modo, a história problematizada por meio de canções e filmes e por meio da literatura, ou das histórias em quadrinhos, mostra o espaço que há no ensino de história para o trabalho com diferentes manifestações culturais (Paulilo, 2012a, p. 332)

O Manual do Professor é, portanto, um registro acerca de uma determinada maneira de pensar a didática, e aqui de forma especial, o ensino de História. Sendo assim esse tipo de texto didático e de formação profissional, voltado aos professores e professoras, articula os conteúdos disciplinares com concepções de ensino-aprendizagem, partindo de uma compilação de referências que servirão de base para os saberes e as práticas que caracterizam o trabalho docente.

## **2.2 Manual do professor como objeto de pesquisa**

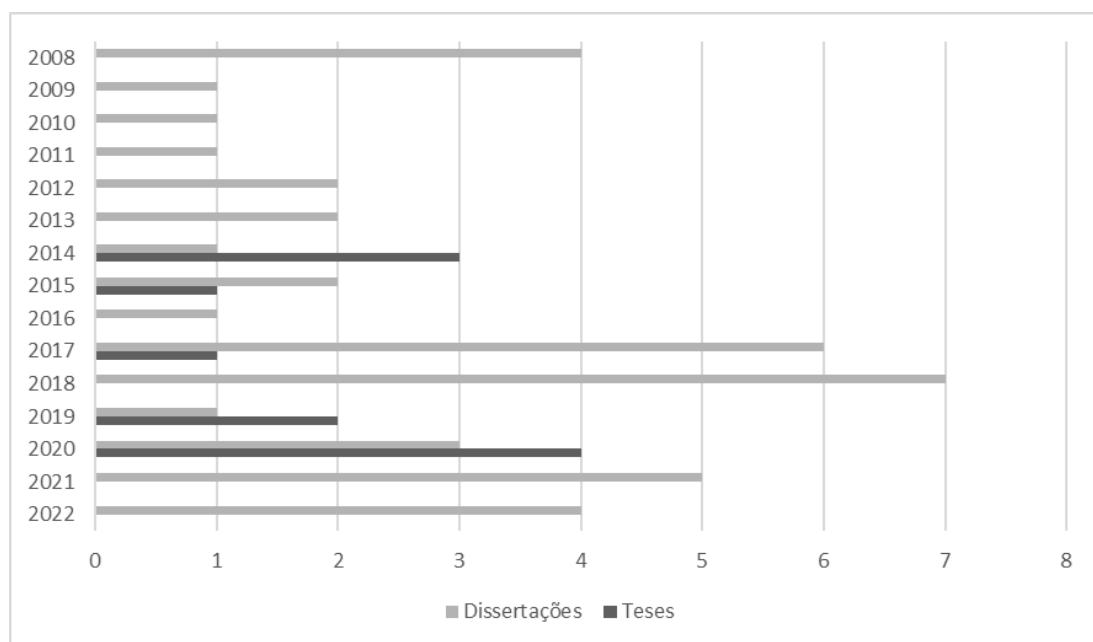
Recentemente, um outro objeto de pesquisa relacionado aos livros didáticos tem surgido como objeto de pesquisa: o Manual do Professor. Este material pode ser entendido como uma fonte que revela indícios sobre as concepções e as práticas de ensino difundidas pelas editoras e agregadas ao trabalho docente. O Manual do Professor é um gênero textual específico, que apresenta orientações ao trabalho do professor, metodologias de ensino, atividades e indicação de material de apoio. Sendo assim os Manuais podem ser entendidos como um documento importante nos estudos das “orientações sobre as condições, as finalidades e os objetivos do ensino” (Paulilo, 2012a, p. 326).

A presente pesquisa visa compreender, através do Manual do Professor, qual o lugar dos saberes históricos escolares em um contexto de um currículo por área de conhecimento para

o Ensino Médio a partir das recentes reformas curriculares com a aprovação da BNCC e do Novo Ensino Médio. Dessa forma, tomamos o MP como objeto central da análise, pois entendemos que este apresenta indícios que apontam para as discussões em torno de um currículo integrado, além de apresentar as escolhas teórico-metodológicas dos autores das obras didáticas, cujo alinhamento à BNCC e ao NEM é preconizado no texto didático.

A pesquisa acadêmica sobre o Manual do Professor vem se mostrando na última década um caminho para compreender os projetos de ensino e as práticas docentes. Para perceber como esse campo de pesquisa tem se construído, apresentamos um panorama sobre as pesquisas que têm o MP como objeto de análise. Fizemos uma busca no Catálogo de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando como termo de pesquisa “manual do professor”. Obtivemos como resultado 52 trabalhos entre os anos de 2008 a 2022, sendo 41 dissertações e 11 teses<sup>7</sup>.

**Gráfico 01 - quantidade de trabalhos por ano**



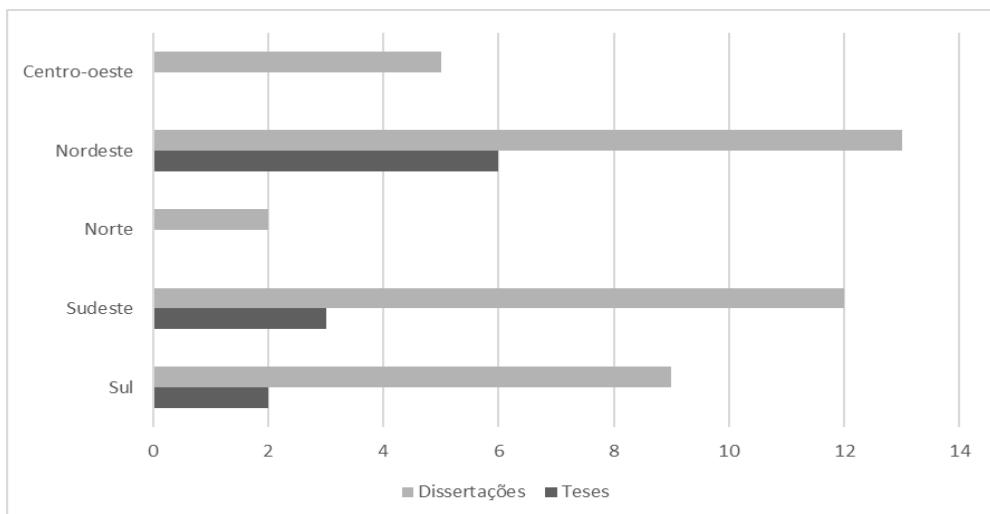
Fonte: eduCapes. Elaborado pela autora.

O gráfico acima nos mostra a distribuição dos trabalhos de mestrado e doutorado por ano de publicação. Entre os anos de 2008 e 2022 o número de pesquisas não varia muito, mantendo uma baixa produção de trabalhos que têm MP como objeto de análise. A média anual é de 3,5 produções, tendo o seu pico nos anos de 2017 e 2018 com 7 trabalhos cada. De modo

<sup>7</sup> O quadro com as informações do levantamento dos trabalhos acadêmicos sobre o Manual do Professor encontra-se no Anexo 1.

geral verificamos que este ainda é um tema de pesquisa pouco explorado nos programas de Pós-Graduação no Brasil.

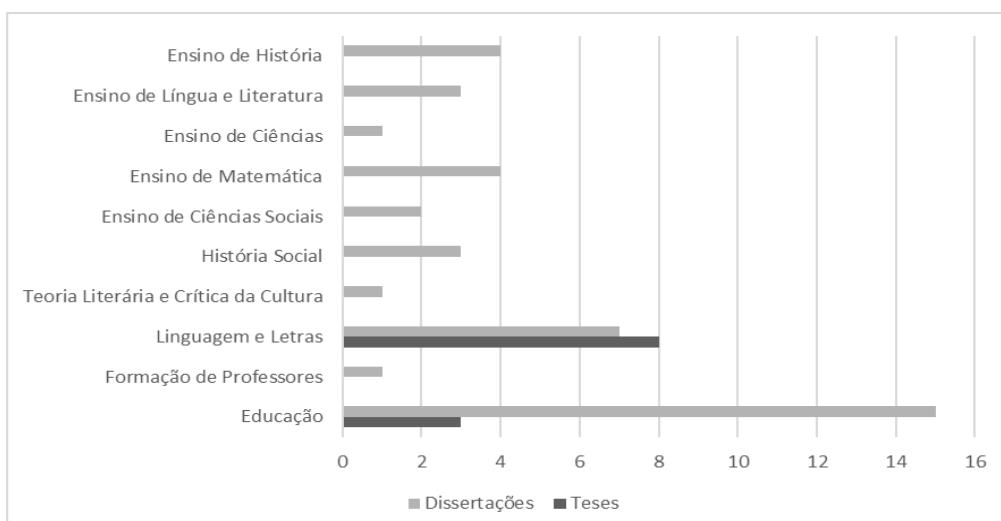
**Gráfico 02- quantidade de trabalhos por região do Brasil**



Fonte: eduCapes. Elaborado pela autora.

Existe a presença de produção de trabalhos em todas as regiões do Brasil. A maior concentração de pesquisas está na região Nordeste com 19 trabalhos, sendo 13 dissertações e 6 teses, correspondendo a 35,5% das publicações totais. Em seguida vem a região sudeste com 15 trabalhos (28,8%), com 12 dissertações e 3 teses. As outras regiões do país apresentam número menor de trabalhos, sendo o Sul com 9 dissertações e 2 teses, o Centro-oeste com 5 dissertações e o Norte com 2 dissertações.

**Gráfico 03- quantidade trabalhos por área**



Fonte: eduCapes. Elaborado pela autora.

Conforme o gráfico sobre a quantidade de trabalhos por área de conhecimento observamos os programas de Pós-Graduação que concentram a produção de pesquisas que têm como objeto o Manual do Professor. Os programas de mestrado e doutorado em Educação são os que agrupam a maior quantidade de trabalhos, sendo 15 dissertações e 3 teses, que correspondem a 34,6% do total das pesquisas. Esse é um indício de que os programas de Educação foram, e ainda são, o espaço onde as discussões e análises sobre ensino mais procurados pelos pesquisadores. Isso ainda se dá pela falta de espaço para as pesquisas concedidas nos programas acadêmicos, como por exemplo o de História, para as pesquisas que tratam de ensino.

Programas de Pós-Graduação em Linguagens e Letras concentram 8 dissertações e 7 teses, 28,8% dos trabalhos. Ao analisar o resumo das pesquisas dessa área, observamos que a maioria dos trabalhos abordam o MP como objeto de pesquisa sob a temática deste como gênero textual.

Com o surgimento a partir da década de 2010 dos programas de Pós-Graduação profissionais em Ensino os pesquisadores que recorriam aos programas de Educação para realizarem os seus trabalhos passaram a ter programas específicos que tratam do Ensino como campo de pesquisa nas mais diversas áreas. Nos programas de Ensino de História foram produzidos 4 trabalhos a nível de mestrado. Sendo estes listados abaixo:

Quadro 4 - Trabalhos de egressos do ProfHistória

Ano	Título	Autor	Instituição
2018	A História de África na escola, construindo olhares “outros”: as contribuições do manual do professor do livro didático de História do Ensino Médio	SILVA, Elisângela Coêlho da.	Mestrado Profissional em Ensino de História Universidade Federal de Pernambuco
2018	O manual do professor nos livros didáticos de história: apropriações e usos	GIARETTA, Sandra Marcia	Mestrado Profissional em Ensino de História Universidade Federal de Mato Grosso
2021	Livros didáticos de História: analisando o Manual do Professor e seu impacto na construção de novas metodologias para ensinar a partir de filmes	FELISBERTO, Edivane de Almeida	Mestrado Profissional em Ensino de História Universidade Federal do Paraná
2022	As relações étnico-raciais no Manual do Professor dos livros didáticos de História: análise da presença/ausência de uma pedagogia de conscientização contra o preconceito	JUSTINO, Maria das Graças	Mestrado Profissional em Ensino de História Universidade Federal da Paraíba

Fonte: eduCapes. Elaborado pela autora.

Todos os trabalhos acima são fruto de pesquisas realizadas no ProfHistória, em diferentes universidades e regiões do país. Com a criação deste programa de Pós-Graduação o Ensino de História enquanto campo de pesquisa atraiu professores que queriam discutir as suas práticas e as vivências no cotidiano escolar. Nesse cenário foram produzidos uma variedade de trabalhos sobre o ensino de História e o livro didático aparece como um objeto de pesquisa.

Margarida Maria Dias de Oliveira e Itamar Freitas (2022) escreveram o livro *PROFHISTÓRIA: o dito e o feito*, onde buscaram refletir sobre este Mestrado Profissional e os problemas de pesquisa que são apresentados pelos estudos na área de ensino de História desenvolvidos pelos discentes do programa. No quarto capítulo do livro, intitulado “Questões e soluções de pesquisa nas dissertações do ProfHistória (2016-2020)”, Oliveira e Freitas partem da hipótese que o livro didático foi ao longo do tempo perdendo espaço como “objeto do conhecimento das pesquisas realizadas pelos profissionais da educação básica, como mestrandos no Programa de Pós-graduação em Ensino de História - PROFHISTÓRIA. (Freitas e Oliveira, 2022, p. 61). Como forma de averiguar essa suspeita os autores buscaram no repositório de dissertações do ProfHistória os trabalhos que têm como objeto de pesquisa o livro didático.

Freitas e Oliveira (2022) classificaram as dissertações em categorias relacionadas às percepções dos mestres do ProfHistória sobre o livro didático: (1) artefato mercadológico; (2) instrumento de controle social; (3) objeto de regulação estatal; (4) objeto de pesquisa acadêmica; (5) recurso de ensino-aprendizagem. As pesquisas abordam as obras didáticas levando em conta essas percepções, sendo assim:

O livro é percebido como objeto de pesquisa acadêmica, como recurso de ensino-aprendizagem, como artefato submetido às leis de mercado e à regulação estatal. O segundo tipo está presente na ideia de livro didático como instrumento para o controle social, que também faz as vezes de objeto do controle social. Por fim, temos o tipo majoritário que é a ideia de livro didático como recurso de ensino-aprendizagem. Evidentemente, os autores empregam várias dessas categorias simultaneamente. (Freitas e Oliveira, 2022, p. 70)

Segundo os autores, das 105 dissertações dos egressos do ProfHistória que fazem algum tipo de referência ao livro didático em seu texto, por volta de ¼ dos trabalhos abordam a importância deste como objeto de pesquisa acadêmica. Na maior parte dos trabalhos a referência ao LD aparece como forma de problematizar e historicizar o objeto de pesquisa. Sendo assim os dados revelam que a utilização das obras didáticas nas pesquisas na geral desempenha a função de “indicar presenças e ausências e inventariar representações” (Freitas e

Oliveira, 2022, p. 77). Sobre os objetos de pesquisa relacionados às obras didáticas os autores apontam que:

A mais numerosa referência ao livro didático como objeto de pesquisa, por fim, está relacionada ao seu valor como veiculador de representações. Os objetos de pesquisa de maior prestígio são as representações sobre história dos povos negros, dos africanos, dos afrodescendentes, dos povos indígenas e das mulheres. Menos referidos são os sujeitos como os “sem-terra” e membros de “ligas camponesas” (PEREIRA, 2019; OLIVEIRA, 2019). Acontecimentos e processos, a exemplo da ditadura militar no Brasil e a experiência da escravidão, completam o rol de objetos. Entre os menos referidos, por fim, estão as questões relativas aos usos do livro didático em sala de aula e às representações e orientações metodológicas destinadas ao professor. (Freitas e Oliveira, 2022, p. 78)

Diante dessa perspectiva sobre os usos do livro didático em sala de aula e as orientações teórico-metodológicas para os docentes, Freitas e Oliveira afirmam que “é gritante a pouca reflexão sobre o que constitui o livro didático e a que ele serve no interior das práticas de ensino-aprendizagem de História” (Freitas e Oliveira, 2022, p. 79). Isso demonstraria, para os autores, a hierarquização da academia em relação à realidade do cotidiano escolar e das práticas de ensino de História. Esta visão se traduz na forma como as obras didáticas são abordadas nas pesquisas, normalmente nas partes iniciais da dissertação, como o enfoque em apontar as ausências ou erros dos livros didáticos.

É nesse contexto das dissertações defendidas no ProfHistória que têm como abordagem a temática do livro didático que se encontram as pesquisas listadas no quadro 4 que apresentam o Manual do Professor como objeto de pesquisa. Estes trabalhos contribuem para a compreensão da forma como são abordados os fundamentos teórico-metodológicos do ensino de História através do Manual do Professor. De forma breve iremos apresentar os objetivos e discussões tratados nesses estudos.

O primeiro trabalho defendido no ProfHistória tendo o Manual do Professor como objeto de pesquisa foi o de Elisângela Coêlho da Silva (2018), com o título “A História de África na escola, construindo olhares “outros”: as contribuições do manual do professor do livro didático de História do Ensino Médio”. Este estudo teve como objetivo a investigação sobre as orientações do MP dos livros didáticos de História do Ensino Médio das coleções que compõem o PNLD 2015 em relação à educação das relações étnico-raciais. Como problema, a pesquisa buscou “questionar em que medida estas orientações têm contribuído no sentido de questionar visões e versões históricas etnocêntricas, homogeneizantes e hierarquizantes de culturas e povos africanos” (Silva, 2018, p. 9). A metodologia utilizada pela pesquisadora foi a análise

documental do MP dentro de uma perspectiva teórica dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos e da constituição dos saberes históricos escolares.

Silva conclui que identificou avanços nas orientações do MP porque o material passou a inserir discussões em diálogo com autores africanos e uma historiografia atualizada sobre a história da África. Ainda assim, a pesquisadora salienta que esses avanços são ainda “restritos no tratamento histórico e pedagógico dos conteúdos selecionados nas coleções, e como desdobramento, reconhecemos uma contribuição limitada na tentativa de redefinição do lugar da África e dos africanos na história da humanidade” (Silva, 2018, p. 9). Como produto final, Silva produziu um material didático intitulado *AS IMAGENS DA ÁFRICA EM DISCUSSÃO: invenção e reinvenções*, com o objetivo de discutir as representações sobre a África e os africanos. O material produzido é voltado para os professores de História do Ensino Médio, com sugestões de Leituras e orientações teórico-metodológicas para o trabalho docente em sala de aula.

Também em 2018 foi defendida por Sandra Marcia Giaretta a dissertação intitulada "O manual do professor nos livros didáticos de história: apropriações e usos". A pesquisa realizada por Giaretta buscou analisar os usos e apropriações do Manual do Professor por professora de História. Em seus objetivos o estudo pretendeu: “a) compreender as relações entre os livros didáticos e os manuais didáticos e o ensino da História; b) contextualizar a investigação realizada; c) analisar os materiais empíricos da investigação” (Giaretta, 2018, p. 5). A pesquisa utilizou como metodologia a análise do Manual do Professor do livro didático selecionado e do estudo de caso de uma professora de História, buscando compreender os usos do MP enquanto elemento constituidor do *habitus* professoral.

A dissertação de Edivane de Almeida Felisberto (2021) buscou investigar as sugestões contidas no Manual do Professor de uma coleção da disciplina de História quanto ao uso de filmes como recurso didático nas aulas de História. Foi analisada a coleção didática *História Sociedade & Cidadania*, do autor Alfredo Boulos, aprovada no PNLD 2020 para o Ensino Fundamental séries finais. Durante a análise do MP, Felisberto identificou os filmes indicados pelo autor da obra didática, assim como as propostas para trabalhar com esse recurso didático em sala de aula como fonte histórica. Porém, a conclusão da pesquisa apontou que “houve a percepção de ausências, no livro didático, de sugestões e de encaminhamentos de atividades para o professor explorar o potencial da linguagem do cinema” (Felisberto, 2021, p. 8).

Como produto final, Felisberto desenvolveu o blog “Ensinando com Filmes”, voltado para professores de História. O objetivo é ser um guia para o uso de filmes como recurso didático e fonte histórica, reforçando a “importância das produções audiovisuais nas aulas de

História, como um facilitador do desenvolvimento do pensamento histórico” (Felisberto, 2021, p. 8). O filme *Olga* (2004) foi escolhido para a análise, estabelecendo relações entre o filme e outros documentos, para compreender as representações sobre o passado presentes na obra, valorizando assim o audiovisual como um recurso pedagógico para a interpretação e compreensão da História.

O quarto trabalho sobre o Manual do Professor defendido no ProfHistória foi o de Maria das Graças Justino (2022). O objetivo da pesquisa foi, através do Manual do Professor, identificar e analisar de que forma a questão étnico-racial aparece nas obras didáticas de História, relacionando com as Leis nº 10.639/2003 e 11645/2008. O trabalho desenvolvido por Justino tem a intenção de “contribuir com a discussão sobre o preconceito na escola e para sensibilização da sociedade em prol do fortalecimento da identidade, cultura e história dos povos afrodescendentes ao longo da história de nosso país” (Justino, 2022, p. 5)

Durante a análise do MP Justino buscou identificar as orientações presentes no material sobre as relações étnico-raciais e qual tipo de suporte oferecem aos docentes no sentido de combater as discriminações dentro da escola. A autora observou a pequena presença dessas discussões no MP e, como forma de suprir essa ausência, elaborou um manual de orientação aos professores para um ensino de História antirracista. Nesse material foi discutido conceitos e a fundamentação teórica sobre o tema da educação para as relações étnico-raciais, indicações de materiais de apoio e atividades para serem desenvolvidas pelos professores em sala de aula.

As quatro dissertações de egressos do ProfHistória, que tomam o Manual do Professor como objeto de pesquisa, apontam para a compreensão dessas obras como um suporte utilizado para a orientação dos professores em seu trabalho em sala de aula. As pesquisas de Silva (2018) e Justino (2022) buscam analisar as representações contidas nas orientações do MP, respectivamente, sobre as imagens sobre a África e a educação para as relações étnico-raciais. Esses trabalhos abordam o MP como forma de problematizar os seus temas de pesquisa e apontar as ausências contidas nessas obras didáticas. A dissertação de Felisberto (2021) busca compreender o papel do MP em orientar os docentes no uso do audiovisual como recurso didático, nesse mesmo sentido a pesquisa de Giaretta (2018) buscou compreender os usos do MP no cotidiano escolar pelos docentes.

Para André Luiz Paulilo (2012b) o Manual do Professor, enquanto objeto de pesquisa, traz representações acerca do ensino. Nessa perspectiva de análise, o MP “contém um sistema didático construído e uma compreensão de ensino úteis para a pesquisa do como ensinar” (PAULILO, 2012b, p. 200). O autor fundamenta sua investigação na ideia de que o MP

apresenta em seu conteúdo um importante discussão acerca da didática sobre o ensino da História.

Paulilo (2012a, 2012b) desenvolveu um estudo sobre o Manual do Professor das obras didáticas de História para o Ensino Fundamental séries finais aprovadas no PNLD 2008. A principal questão de pesquisa levantada é de “com o que” e “como” o MP oferece instrumentos para o ensino da matéria. Nessa perspectiva o autor visa compreender quais são os indícios “sobre os métodos pedagógicos usuais, sobre critérios de seleção de conteúdos, sobre os pressupostos teóricos que orientam as iniciativas de ensino e sobre as políticas de formação continuada de professores” (Paulilo, 2012b, p. 185).

O Manual do Professor exerce a função de orientar o professor sobre as práticas de ensino em sala de aula. Este apresenta metodologias e possibilidades didáticas que os autores das obras optaram em seguir. Nesse sentido, o MP enquanto objeto de pesquisa, aponta indícios:

Para se compreender algo das relações que o Manual do Professor mantém com as práticas de aula. Nesse modo de compreender a construção social do discurso competente, em vez de mera manifestação de uma exigência de interiorizar regras e normas, o Manual do Professor pode ser percebido como uma fonte de pesquisa a respeito das formas como se vêm tratando os paradigmas organizadores do discurso sobre as práticas de ensino. (Paulilo, 2012b, p. 206)

Como destaca Paulilo (2012b), o Manual do Professor vai além de um simples conjunto de regras e normas a serem interiorizadas. Ele serve como uma importante ferramenta para compreender as práticas de ensino, ao oferecer uma visão sobre os paradigmas que organizam o discurso pedagógico. Dessa forma, o Manual do Professor se revela não apenas como um guia prático, mas também como um documento fundamental para o estudo e desenvolvimento de práticas educacionais mais eficazes e contextualizadas.

### **2.3 PNLD e o Manual do Professor**

Nos primeiros anos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) as obras didáticas eram escolhidas diretamente pelos professores das escolas da Educação Básica e a partir disso compradas e distribuídas pelo Estado. Essa prática da política sobre o livro didático gerou muitos questionamentos sobre a qualidade dos livros que chegavam nas escolas, pois as obras não passavam por um processo de avaliação prévia. Como forma de resolver o problema da qualidade dos livros didáticos distribuídos nas escolas pelo PNLD foi instituída através da Portaria nº 1.130 de 6 de agosto de 1993, uma comissão de especialistas para avaliar as obras

didáticas. A comissão tinha como objetivo analisar os conteúdos e as concepções metodológicas e pedagógicas dos livros didáticos, estabelecendo assim critérios para a compra de novas remessas de livros didáticos pelo Estado.

Como produto do processo de melhoria da qualidade dos livros didáticos comprados pelo Estado, foi publicada em 1994 pelo MEC a Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos – Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências/ 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> (Brasil, 1994). Este material apresentou os resultados das comissões de trabalho que avaliaram as dez obras didáticas mais solicitadas pelos professores em 1991, em cada área de conhecimento. O objetivo era divulgar o parecer sobre as avaliações desses livros didáticos como forma de auxiliar os professores na escolha do LD, assim como contribuir para construir critérios para o estabelecimento do processo de avaliação sistematizado pelo PNLD.

No processo de avaliação das obras didáticas o Manual do Professor também se tornou objeto de análise por parte da comissão, buscando compreender “em que medida oferecem informações adicionais em relação ao livro texto do aluno e se os mesmos contribuem para a formação e atualização do professor” (Brasil, 1994, p. 69). Porém o MP foi alvo de críticas em relação ao seu conteúdo e finalidade, pois segundo os avaliadores em muitos casos a única diferença entre o livro do aluno e do professor eram as soluções das atividades propostas, somente com algumas páginas no final do livro do aluno (Brasil, 1994, p. 63). Em alguns comentários dos avaliadores a crítica foi bastante rígida ao concluírem que “não há necessidade de indicar, como é feito, que o manual do professor tem "venda proibida". Afinal, quem em sã consciência compraria esse produto?” (Brasil, 1994, p. 289).

Os pareceres sobre o MP nos *Critérios* de 1994 revelam que este material não cumpria efetivamente a função de ser um orientador do trabalho docente:

Ausência de um manual do professor realmente instrutivo e participativo, que efetivamente contribua para o processo pedagógico; os livros do professor ou não trazem mais que as respostas aos exercícios ou trazem uma introdução que não corresponde efetivamente ao conteúdo da obra, e um plano de curso cuja finalidade é poupar o professor das obrigações formais com a supervisão escolar; as considerações iniciais incorporam o novo discurso pedagógico e os avanços na Linguística muito mais com finalidades mercadológicas que didáticas. Não é à toa que estes manuais se repetam idênticos em todas as séries! (Brasil, 1994, p. 54)

No documento da *Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos* foram propostas sugestões de parâmetros para análise do MP. À época, a comissão que avaliou as obras didáticas de Matemática fez a seguinte recomendação:

O manual do professor proporciona-lhe oportunidade para reflexão, aprofundamento e melhoria de sua prática didática. Não pode ser uma simples lista de respostas e atividades e um plano de curso sem qualquer relação com o desenvolvimento dos conteúdos previstos. Assim, deve-se examinar:

5.1 Apresentação da fundamentação didático-pedagógica que orientou a elaboração do texto.

5.2 Justificação da proposta de conteúdo apresentada e exame de sua coerência com a fundamentação didático-pedagógica do autor.

5.3 Existência de prefácio e introdução, com indicação do público alvo, as características do livro e seus objetivos. Espera-se algo mais do que os chavões usuais do tipo "o objetivo deste livro é tornar a Matemática uma ciência viva e interessante", "Fazer com que a Matemática seja construída pelo aluno, a partir de sua vivência".

5.4 Apresentação da bibliografia matemática e psico-pedagógica utilizada pelo autor na elaboração da obra.

5.5 Recomendações bibliográficas para uso próprio do professor e para uso na sala de aula, com os alunos (livros paradidáticos, por exemplo).

5.6 Existência de recomendações bibliográficas para os estudantes.

5.7 Existência de plano de curso específico para cada uma das séries. (Brasil, 1994, p. 60)

Como resultado do trabalho das comissões de avaliadores foi sugerido no documento a sistematização da análise dos livros didáticos através do Programa Nacional do Livro Didático:

Sugeriu, por fim, que se elaborasse um programa mínimo obrigatório, com objetivos, conteúdos e orientação pedagógica, uma vez que nem todos os Estados possuem uma proposta curricular atualizada, acabando por usar o livro didático para tal fim; instituição de uma comissão permanente para avaliação do livro didático, como forma de garantir que sejam adquiridos pelos professores apenas materiais de qualidade; desenvolvimento de campanha sistemática para divulgação dos resultados da avaliação, a fim de que todos os usuários e aqueles que mantenham contato com o livro possam agir como fiscais; como última recomendação, menciona o incentivo à renovação dos livros didáticos. (Soares, 2021, p. 101)

Oficialmente, foi em 1996 que o MEC concretizou o processo de avaliação dos livros didáticos comprados e distribuídos pelo PNLD. Foram formadas comissões por áreas de conhecimento para estabelecer os critérios de avaliação e classificação das obras didáticas. Os resultados da avaliação passaram a ser divulgados por meio dos *Guias de Livros Didáticos*, como forma de orientar os docentes na escolha dos livros que seriam adotados nas escolas. (Cassiano, 2013, p. 81)

Dessa forma ficou consolidado que para as obras didáticas serem distribuídas nas escolas públicas de Educação Básica do Brasil primeiro elas precisam passar por um processo de avaliação. É através dos Editais do PNLD que os critérios de avaliação, compra e distribuição das obras são estabelecidos. No Edital são descritos parâmetros de classificação e eliminação, as características das obras, condições de participação do certame, especificações técnicas das obras, negociação, contrato e entrega do material.

Faremos um panorama dos *Editais* do PNLD de 2007 a 2021, com o objetivo de perceber mudanças e permanências na forma como o MP é definido e caracterizado pelos editais do PNLD. A estrutura dos *Editais* apresenta pouca variação, inclusive permanecendo com a mesma redação do texto. Ao longo das edições, reconhecemos que muitos trechos se repetem, principalmente os que abordam os critérios eliminatórios e classificatórios das obras didáticas. Sendo assim, traremos passagens dos certames que apresentam modificações e novas recomendações sobre o MP ao longo dos anos.

Dentre os critérios para a participação dos certames do PNLD está a obrigatoriedade do Manual do Professor das obras didáticas que serão avaliadas. Este é um item que aparece em praticamente todos os *Editais*:

3.1.1. As obras didáticas deverão estar acompanhadas, obrigatoriamente, dos respectivos manuais do professor, que não devem ser uma cópia do livro do aluno com os exercícios resolvidos. É necessário que ofereçam orientação teórico-metodológica e de articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento; ofereçam, também, discussão sobre a proposta de avaliação da aprendizagem, leituras e informações adicionais ao livro do aluno, bibliografia, bem como sugestões de leituras que contribuam para a formação e atualização do professor. (Brasil, 2005a, p. 2)

Este trecho, retirado do Edital do PNLD 2007 para o Ensino Fundamental Séries Iniciais, se repete nos *Editais* seguintes, com pouca variação inclusive na forma como é escrito o texto. Aqui podemos perceber que, após o estabelecimento dos parâmetros de avaliação das obras didáticas, as exigências sobre Manual do Professor passaram a aparecer como um critério para a aprovação das obras. Para além da obrigatoriedade de as obras estarem acompanhadas do MP, este deve cumprir a finalidade de ser um orientador do trabalho do professor e não meramente a cópia do livro do aluno.

Nessa direção, os *Editais* descrevem os requisitos para a qualificação do Manual do Professor. No Edital de 2007, para o Ensino Médio, podemos identificar a estrutura do MP descrita por Paulilo (2012a) com as dimensões das ordens de serviço e estratégias de aula, atividades ordinárias e extraordinárias, insumos para a aula. Desta forma recomenda que o Manual do Professor:

- descreva a estrutura geral da obra, explicitando a articulação pretendida entre suas partes e/ou unidades e os objetivos específicos de cada uma delas;
- oriente, com formulações claras e precisas, os manejos pretendidos ou desejáveis do material em sala de aula;
- sugira atividades complementares, como projetos, pesquisas, jogos etc.;
- forneça subsídios para a correção das atividades e exercícios propostos aos alunos;

- discuta o processo de avaliação da aprendizagem e sugira instrumentos, técnicas e atividades;
- informe e oriente o professor a respeito de conhecimentos atualizados e/ou especializados indispensáveis à adequada compreensão de aspectos específicos de uma determinada atividade ou mesmo de toda a proposta pedagógica da obra (Brasil, 2005b, p. 37-38)

O Manual do Professor passa a ser tratado como critério classificatório e eliminatório das obras didáticas que passam pelo processo de avaliação do PNLD. Dessa forma o MP deve cumprir uma série de exigências quanto a sua finalidade de orientação e atualização do professor. Sendo assim, o Manual deve:

deixar clara a opção teórica e metodológica do autor, fornecer bibliografia diversificada e outros recursos que contribuam para a formação do professor, e, ainda, trazer orientação visando à articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas de conhecimento. Deve ainda apresentar potencialidades da obra, variedade de caminhos que podem ser seguidos a partir dos recursos apresentados nos livros e trazer informações complementares às legendas das imagens constantes nos livros, incentivando o professor a iniciar seus trabalhos – como mais uma opção – pelo debate destas. Além disso, é desejável que estimule o professor a compreender a leitura docente como parte constitutiva das suas condições de trabalho e que seu local de atuação (cidade, bairro, sítio) deve e pode ser utilizado como fonte de recursos e materiais didáticos por meio dos seus museus, arquivos, praças, meio-ambiente, e toda a cultura material aí envolvida (jornais, roupas, objetos etc.). Deve conter proposta e discussão sobre avaliação da aprendizagem e sugestões de atividades e de leituras para os alunos (Brasil, 2005b, p.69)

Na avaliação das obras didáticas os pressupostos teórico-metodológicos são um dos itens dos critérios de análise. O conteúdo e abordagens dos livros devem ser coerentes com a proposta pedagógica que está presente no Manual do Professor (Brasil, 2006, p. 34). No Edital do PNLD 2008, por exemplo, para os anos finais do Ensino Fundamental encontramos expressa a atenção para a coerência e adequação metodológica das obras didáticas. Os pressupostos teórico-metodológicos relacionados aos conteúdos disciplinares e às questões didáticas de ensino-aprendizagem são a base para o trabalho docente e “devem estar presentes, explícita ou implicitamente, na elaboração dos livros didáticos e discutidas no Manual do Professor” (Brasil, 2006, p. 46).

O *Edital* do PNLD de 2010 para dos anos iniciais do Ensino Fundamental trouxe uma importante abordagem sobre a caracterização do Manual do Professor como um tipo de impresso, do qual se espera uma exposição e discussão sobre:

- (i) os saberes esperados na formação do professor;
- (ii) a relação disciplina de referência (científica) e disciplina escolar;
- (iii) os principais documentos públicos nacionais que orientam o ensino dos componentes curriculares para o ensino fundamental;

- (iv) as concepções de aprendizagem e, principalmente, sobre a concepção que orienta a obra didática;
- (v) as estratégias e recursos de ensino;
- (vi) formas de avaliação;
- (vii) a produção, escolha e usos do livro didático. (Brasil, 2007, p.30)

O Manual do Professor articularia, portanto, em seu texto as orientações didáticas do trabalho docente, abordagens metodológicas, os conhecimentos disciplinares e as concepções dos documentos curriculares. Nesse sentido, ele deve ser um instrumento que “propicie ao professor uma reflexão aprofundada sobre a opção teórico-metodológica ali presente”, pois é um repositório de “ideias a serem apropriadas pelos professores de acordo com a realidade da escola e outros referenciais que o norteiam” (Brasil, 2007, p.31).

Ao tratar das obras didáticas de História, o *Edital* de 2010 concebe o MP como um material importante na orientação sobre o ofício do historiador e do conhecimento histórico. Desse modo, o MP, nos livros da área, seria então uma fonte de informação sobre a:

aprendizagem histórica do professor (como os professores leem a realidade, como compreendem o passado, como concebem a ciência da história e o ensino de história), da natureza do conhecimento histórico profissionalizado no livro didático do aluno (definições, finalidades, conceitos fundamentais e princípios de investigação da ciência da história), das principais orientações das políticas públicas para o ensino de história (relevância desse componente curricular sugerido pela LDBN, PCN e descritores de competências do SAEB), de como os alunos compreendem o passado, dos conceitos fundamentais (conteúdos) a serem trabalhados, das estratégias e recursos didáticos necessários para a construção dos conceitos em história. (Brasil, 2007, p.38)

Sendo assim o Manual assume a função de expressar a “abordagem das representações do ensino de história produzidas pela edição desses textos” (PAULILO, 2012a, p. 324). Os autores das obras didáticas produzem este material embasados em uma fundamentação teórico-metodológica sobre a História enquanto ciência e a didática do conhecimento histórico escolar. Essas discussões aparecem no MP compondo o arcabouço conceitual assumido pelos autores dos livros didáticos.

Ainda sobre as orientações sobre o Manual do Professor, o Edital de 2010 aponta que “deve estar clara a opção teórica e metodológica do autor e a organização dada ao conhecimento histórico (história temática, integrada, intercalada ou outra)” (BRASIL, 2007, p.39). Ao serem utilizados na sala de aula pelos professores os livros didáticos assumem a função de referencial curricular, contendo a diretriz programática de como os conteúdos são abordados (Choppin 2004, p.553). Nessa perspectiva, os LDs revelam concepções curriculares dos autores das obras,

bem como da política educacional vigente e/ou em processo de implementação, como é o caso do corpus analisado neste trabalho.

No Edital do PNLD de 2011 para os anos finais do Ensino Fundamental a função do MP de orientar sobre as concepções curriculares e pedagógicas também esteve presente. Segundo o certame:

O Manual do Professor deve visar, antes de mais nada, a orientar os docentes para um uso adequado da coleção, constituindo-se, ainda, num instrumento de complementação didático-pedagógica e atualização para o docente. Nesse sentido, o Manual deve organizar-se de modo a propiciar ao docente uma efetiva reflexão sobre sua prática. Deve, ainda, colaborar para que o processo de ensino-aprendizagem acompanhe avanços recentes, tanto no campo de conhecimento do componente curricular da coleção, quanto no da pedagogia e da didática em geral. (Brasil, 2008, p. 38)

Com a promulgação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, o ensino da história e cultura indígena, afro-brasileira e africana se tornou obrigatório nos estabelecimentos de ensino Fundamental e Médio no Brasil. A partir do Edital do PNLD de 2011 essa questão é abordada e o MP assume a função de formação e atualização dos docentes ao orientar “o professor sobre as possibilidades oferecidas pela coleção didática para a implantação do ensino de História da África, da cultura afro-brasileira e da História das nações indígenas” (Brasil, 2008, p. 48). Nos *Editais* seguintes esse item se repete como um critério de qualificação das obras didáticas.

A interdisciplinaridade é uma temática que está presente no Manual do Professor como uma orientação para o trabalho docente. Esta é uma abordagem característica de perspectivas curriculares que buscam integrar e/ou estabelecer conexões temáticas e conceituais entre as áreas de conhecimento. No Edital de 2012 para o Ensino Médio, este tópico aparece ao recomendar que o MP deve “indicar as possibilidades de trabalho interdisciplinar na escola, a partir do componente curricular abordado no livro” (Brasil, 2008, p. 21). Percebe-se então uma crescente discussão curricular na perspectiva interdisciplinar para o Ensino Médio. Este é um debate que deve ocorrer no MP por exigência do Edital. No certame de 2015, também para o Ensino Médio, a perspectiva da interdisciplinaridade é contemplada, e como forma de apresentar e abordar os conteúdos se recomenda que se deve “explicitar claramente, no manual do professor, a perspectiva interdisciplinar explorada pela obra, bem como indicar formas individuais e coletivas de planejar, desenvolver e avaliar projetos interdisciplinares” (Brasil, 2013, p. 41).

No ensino de História o uso de imagens está consolidado como recurso didático nas práticas escolares e na literatura sobre ensino e aprendizagem da área. O Edital do PNLD de

2013 para os anos iniciais do Ensino Fundamental, por exemplo, orienta que os Manuais do Professor para a área de História devem conter “orientações que possibilitem a condução das atividades de leitura das imagens, sobretudo, como fontes para a escrita da História” (Brasil 2010, p. 44). Ainda sobre as possibilidades de fontes históricas no ensino o Edital aponta que o MP deve ser um material que oriente o docente a “considerar o seu local de atuação como fonte histórica e como recurso didático através do estudo de meio, bem como a percepção e compreensão do espaço construído e vivido pelos cidadãos, além de toda a cultura material e imaterial aí envolvida” (Brasil, 2010, p. 45).

Ao passo que a tecnologia foi avançando e fazendo parte do cotidiano da sociedade, podemos observar que ela impactou também a área da educação. No Edital do PNLD de 2015 pela primeira vez passa a fazer parte da avaliação os livros digitais. Assim o certame orienta sobre as características específicas para esse tipo de material. As obras digitais devem integrar o conteúdo dos livros impressos com ferramentas educacionais digitais. O Manual do Professor nesse contexto de inovações tecnológicas para a educação deve cumprir o seu papel de orientação e formação dos professores para os usos didáticos do livro digital e das suas ferramentas educacionais (Brasil, 2013, p. 3).

No Edital seguinte, no PNLD de 2016 para os anos iniciais do Ensino Fundamental, os materiais didáticos digitais ganham mais espaço, assim como aumentam as orientações e os critérios avaliativos para esse tipo de material. O Edital afirma que é direito dos docentes baixar o PDF do MP de todas as obras aprovadas, devendo "ser disponibilizado e acessado de forma gratuita pelos professores em domínios virtuais das próprias editoras por plataformas múltiplas e equipamentos variados", com a obrigatoriedade de permanecerem disponíveis por no mínimo três anos, período entre este e o próximo certame para este segmento da Educação Básica (Brasil, 2014, p.6). Os Manuais digitais devem apresentar os objetos educacionais clicáveis no próprio material a serem utilizados individualmente pelos docentes para a elaboração das aulas ou em conjunto com os alunos em sala de aula (Brasil, 2014, p.3).

Os objetos educacionais são descritos pelo Edital como “vídeos, imagens, áudios, textos, gráficos, tabelas, tutoriais, aplicações, mapas, jogos educacionais, animações, infográficos, páginas web e outros elementos” (Brasil, 2014, p.3). Estes devem aparecer em um índice de referência no MP digital. Os Manuais impressos se integram ao material devendo ter “ainda que iconográfica, uma identificação visual dos objetos educacionais digitais que estão disponíveis nos Manuais do Professor digitais correspondentes” (Brasil, 2014, p.5). Mas o certame salienta que o MP impresso deve “permitir a efetivação autônoma e suficiente da

proposta didático-pedagógica da obra, independentemente dos Manuais do Professor digitais” (Brasil, 2014, p.5).

O Edital de 2016 ainda traz uma importante discussão sobre a “dicotomia” pesquisador-professor:

A revolução científica iniciada no século XVI já continha no seu seio o conceito indissolúvel da produção científica e do ensino, mostrando que o pesquisador e o professor são a mesma pessoa. Portanto, é necessário superar a dicotomia entre os que produzem e os que ensinam e assim repensar o papel do professor, valorizando sua competência também como produtor do saber. Ao oferecer uma orientação construtiva aos seus alunos, o professor também se envolve na pesquisa. Torna-se um professor-pesquisador que, quando ensina, cria e aprende. (Brasil, 2014, p. 67 e 68)

Sendo assim o Manual do Professor deve estimular os docentes a serem também pesquisadores. Para auxiliar os docentes na sua inserção das discussões recentes dos seus componentes curriculares o material deve apresentar “variadas referências bibliográficas, revistas especializadas, obras disponíveis em bibliotecas (da escola, da cidade, de instituições de ensino superior, dentre outras), além de mapas e obras e/ou textos confiáveis e originais obtidos por meio da rede mundial de computadores (internet)” (Brasil, 2014, p. 65).

As obras didáticas digitais receberam ainda mais destaque no Edital de 2017 para os anos finais do Ensino Fundamental. Neste certame, esses materiais passaram a ser chamados de Multimídias por vincular diversos suportes e ferramentas voltados para o ensino. O Manual do Professor Multimídia e, conforme o *Edital*, deveriam ampliar os conteúdos didáticos que podem estar limitados no material impresso devido às características desse suporte. Sendo assim o MP Multimídia “deverá conter a reprodução do Manual impresso atrelado a conteúdos digitais, tais como vídeos e animações, voltados à abordagem, demonstração ou aprofundamento do estudo de metodologias, concepções, conteúdos ou conceitos apresentados no Manual do Professor impresso” (Brasil, 2015, p. 4).

Este Edital ainda aponta outras funções para o Manual do Professor Multimídia:

O Manual do Professor Multimídia poderá permitir:

1. superar limitações intrínsecas ao material impresso;
2. propiciar oportunidades formativas do docente para trabalho interdisciplinar;
3. possibilitar a compreensão de procedimentos metodológicos alternativos;
4. auxiliar na visualização de situações educacionais variadas por meio do uso de linguagens e recursos que o impresso não comporta. (Brasil, 2015, p. 44)

No que se refere aos critérios de avaliação específicos das obras didáticas de História podemos perceber uma preocupação com fundamentação teórica sobre essa área de

conhecimento. Para a aprovação desses livros didáticos de História o PNLD de 2018 em seu Edital para o Ensino Médio estabelece como parâmetros de avaliação sobre o Manual do Professor dois principais aspectos no que se refere a fundamentação teórico-metodológica das obras e a seleção dos conteúdos disciplinares:

Na avaliação das obras do componente curricular História, será observado, ainda, se o manual do professor:

- a. considera a produção recente no campo da História, da Pedagogia e do Ensino de História para a explicitação da fundamentação teórico-metodológica da coleção, incorporando obras clássicas e também obras de referência produzidas nos últimos dez anos;
- b. apresenta justificação clara e fundamentada acerca dos recortes temporais adotados e da seleção de conteúdos assumidos, explicitando os critérios de progressão de conhecimento que a diferenciam de uma obra dos anos finais do ensino fundamental e os critérios de progressão que diferenciam os três volumes desta coleção de ensino médio (Brasil, 2016, p. 47)

O Edital de 2019 ainda aponta a necessidade do Manual do Professor articular os conteúdos disciplinares com outras áreas do conhecimento (Brasil, 2016, p. 2). Este deve explicitar “a perspectiva interdisciplinar explorada pela obra”, orientar o planejamento e a prática dos projetos interdisciplinares e indicar as possibilidades de articular o conteúdo dos livros com outros componentes curriculares (Brasil, 2016, p. 34).

As possibilidades de um currículo integrado aparecem também para as obras didáticas das séries iniciais do Ensino Fundamental. No Edital do PNLD de 2019 fizeram parte da avaliação, além das obras disciplinares, livros interdisciplinares (História e Geografia; Ciências, História e Geografia) e livros dos Projetos Integradores (no mínimo dois componentes curriculares). Para as coleções interdisciplinares o Manual do Professor deve “explicitar a interdisciplinaridade e a contextualização de forma clara, definindo os pontos de integração dos conceitos dos diversos campos de expressão” (Brasil, 2017, p. 38). Nas Obras de Projetos Integradores:

O manual do professor deve apoiá-lo no planejamento e desenvolvimento dos projetos junto aos alunos, explicitando as habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo e ao final de cada projeto. O manual do professor deve ser voltado para professores que trabalham habitualmente com aprendizagem baseada em projetos, mas também para aqueles que nunca trabalharam com essa metodologia. (Brasil, 2017, p. 37 e 38)

Desde então, os Editais do PNLD passaram a avaliar e distribuir obras didáticas disciplinares, interdisciplinares e projetos integradores. Estas obras se fazem presentes dos Editais de 2020 e 2021, os mais recentes certames.

Em 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovada e passou a ser parâmetro para os critérios de avaliação dos livros didáticos. O Edital do PNLD de 2020 para os anos finais do Ensino Fundamental é o primeiro a exigir a adequação das obras didáticas à BNCC. Sendo assim o Manual do Professor deve “explicitar a correspondência do conteúdo com os objetos de conhecimento e habilidades da BNCC” e evidenciar de que forma esses conteúdos se relacionam com “conhecimentos anteriores e posteriores, em conformidade com a BNCC” (Brasil, 2018, p. 43 e 44).

O Edital de 2020 exige que as coleções de obras didáticas devem conter, além do Manual do Professor impresso, o Manual do Professor Digital. O material digital tem como objetivo a atualização do professor e oferecer contribuições para o trabalho em sala de aula. O Edital orienta que a estrutura do MP Digital deve ser composto por: a) Texto inicial: apresentação dos recursos presentes na obra e as suas relações com o MP impresso; b) Plano de desenvolvimento: bimestral, devendo evidenciar os objetos de conhecimentos e habilidades trabalhados no livro do estudante e sugestão de metodologias para o trabalho em sala de aula; c) Sequência didática: no mínimo 3 por bimestre, abordando os objetos de conhecimento e habilidades previstos pelo plano de desenvolvimento para o período; d) Proposta de Acompanhamento da Aprendizagem: instrumentos de verificação da aprendizagem sobre as habilidades previstas para o período (Brasil, 2019, p. 44 e 45).

Para o plano de desenvolvimento, o Edital orienta que este desenvolva os seguintes tópicos:

- i. Explicitar os relacionamentos entre os objetos de conhecimento e respectivas habilidades na BNCC específicos do plano de desenvolvimento;
- ii. Propor ao menos um projeto integrador que reúna os objetos de conhecimento e habilidades constantes no plano de desenvolvimento, de pelo menos dois componentes curriculares, e favoreça o desenvolvimento das competências gerais constantes na BNCC. Utilizar como referência a descrição de projetos integradores disposta no Item 3.3.2 do Edital, que se refere ao livro de projetos integradores.
- iii. Propor atividades que devem ser recorrentes na sala de aula que favoreçam o desenvolvimento de habilidades propostas para o período.
- iv. Explicitar a relação entre a prática didático-pedagógica e as habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno;
- v. Indicar ou comentar outras fontes de pesquisa como sites, vídeos, filmes, revistas e artigos de divulgação científica voltadas para o professor usar em aula ou apresentar ao aluno;
- vi. Fornecer, quando necessário, orientações adicionais, específicas para o trabalho no período;
- vii. Orientar o professor em relação à gestão da sala de aula diante das habilidades a serem trabalhadas naquele período;
- viii. Orientar o professor quanto ao acompanhamento constante das aprendizagens dos alunos e quanto às abordagens diferenciadas com os alunos que necessitem de maior investimento para alcançar as aprendizagens esperadas, para que todos tenham condições de avançar em suas aprendizagens;

ix. Informar quais habilidades são essenciais para que os alunos possam dar continuidade aos estudos. (Brasil, 2019, p. 44 e 45)

A partir do plano de desenvolvimento bimestral devem ser propostas sequências didáticas abordando os seguintes tópicos:

- i. Apresentar planejamento aula a aula, abordando a organização dos alunos, do espaço e do tempo por atividade proposta;
- ii. Definir objetivos de aprendizagem, explicitando os objetos de conhecimento e habilidades da BNCC a serem desenvolvidos por sequência didática;
- iii. Oferecer atividades complementares às do livro do aluno, que possam ser aplicadas independentemente do livro impresso;
- iv. Apresentar formas de aferição do objetivo de aprendizagem para cada sequência didática:
  - a. Sugerir diferentes formas de acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens do aluno, incluindo projetos, trabalhos em grupo, apresentações, entregas em meios digitais (vídeos, fotos, apresentações, websites etc.) e propostas de autoavaliação pelos alunos;
  - b. Apresentar questões que auxiliem o professor na avaliação do desenvolvimento das habilidades relacionadas nas sequências didáticas (no mínimo duas questões por sequência). (Brasil, 2019, p. 45)

No que diz respeito à função de orientar o trabalho docente, o Edital estabelece quais tópicos devem ser desenvolvidos no MP. De modo mais específico podemos observar que os critérios para a abordagem no plano de desenvolvimento e nas sequências didáticas são bastante extensos. Isso é um indício do que se espera do MP enquanto instrumento relacionado ao ensino, principalmente sobre dois aspectos: 1) o seu uso na rotina de trabalho docente, ao orientar sobre as práticas de ensino, organização dos conteúdos, sugestões de atividades, indicação de material e bibliografia; 2) explicitar a fundamentação teórico-metodológica que orienta a coleção didática, relacionando às habilidades e competências a serem desenvolvidas de acordo com os documentos curriculares orientadores.

Ao longo dos anos, os Editais do PNLD apresentam uma estrutura bastante semelhante, principalmente na forma como o texto apresenta os critérios para a avaliação e a aprovação das obras didáticas. Sendo assim, em muitos trechos praticamente não aparece variação na escrita, repetindo os mesmos parâmetros e orientações sobre a produção das obras. Sobre o Manual do Professor este padrão na redação dos Editais também se repete, trazendo a mesma caracterização da função que se espera deste material. Segundo as exigências do PNLD o MP desempenha o papel de orientar os docentes em sua prática e explicitar as concepções teórico-metodológicas dos autores da obra didática.

Ainda com essa permanência na estrutura e redação dos *Editais*, podemos observar que os certames também retratam as mudanças educacionais no decorrer do tempo. Essas

modificações podem ser vistas, por exemplo, nos *Editais* publicados após aprovação de leis, como é o caso da obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena, afro-brasileira e africana através das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, assim como as mudanças curriculares como a mais recente decorrente da aprovação da BNCC e do NEM. Sendo assim, no decorrer das edições, as exigências vão tornando o MP mais prescritivo, detalhando cada vez mais os critérios que deve atender para a sua aprovação. Nesse sentido o Manual do Professor está propenso às mudanças e reflete as concepções curriculares e de ensino de um dado contexto.

## 2.4 O PNLD 2021 - O Manual do Professor

Os anos de 2017 e 2018 são marcos para duas importantes reformas educacionais para o Ensino Médio, respectivamente, a Reforma do Ensino Médio com a aprovação da Lei nº 13.415/2017 e aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a etapa do Ensino Médio em dezembro de 2018. Estas reformas trouxeram mudanças na organização da estrutura, carga horária e currículo do que ficou denominado como o Novo Ensino Médio (NEM). Tais transformações passaram a fazer parte dos critérios de aprovação das obras didáticas avaliadas pelo PNLD 2021.

O Edital do PNLD 2021 para o Ensino Médio tem como objetivo a convocação de obras didáticas divididas em cinco objetos: Objeto 1 - Obras Didáticas de Projetos Integradores e de Projeto de Vida; Objeto 2 - Obras Didáticas por Áreas do Conhecimento e Obras Didáticas Específicas; Objeto 3 - Obras de Formação Continuada destinadas aos professores e à equipe gestora; Objeto 4 - Recursos Digitais; Objeto 5 - Obras Literárias.

Os materiais didáticos estão distribuídos nos objetos conforme quadro abaixo:

Quadro 05 - Objetos do PNLD 2021

Objeto 1	Obras Didáticas de Projetos Integradores e Projeto de Vida	Projetos Integradores da área de Linguagens e suas Tecnologias
		Projetos Integradores da área de Matemática e suas Tecnologias
		Projetos Integradores da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias
		Projetos Integradores da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
		Projeto de Vida

Objeto 2	Obras didáticas por área do conhecimento	Linguagens e suas Tecnologias
		Matemática e suas Tecnologias
		Ciências da Natureza e suas Tecnologias
		Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
	Obras Didáticas Específicas	Língua Portuguesa
		Língua Inglesa
		Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em diálogo com a Matemática
Objeto 3	Obras de Formação Continuada	Equipe gestora (diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos, supervisores, chefes de secretaria etc.)
		Língua Portuguesa, Inglês, Educação Física, Música, Teatro, Dança, Artes Visuais (Linguagens e suas tecnologias)
		Matemática (Matemática e suas Tecnologias, com enfoque em pensamento computacional)
		Biologia, Física e Química (Ciências da Natureza e suas Tecnologias)
		Filosofia, Geografia, História, Sociologia (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas)
Objeto 4	Recursos Digitais	Videoaulas
		Propostas de instrumentos pedagógicos
		Itens de avaliação resolvidos e comentados
Objeto 5	Obras Literárias	Língua portuguesa
		Língua inglesa

Fonte: Brasil (2019). Elaborado pela autora.

Estas obras do Objeto 2 do PNLD 2021 são interdisciplinares e integram os conteúdos das disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Observamos que os livros

interdisciplinares apareceram em Editais anteriores (2019 e 2020) para os outros segmentos da Educação Básica. Contudo, é no Edital de 2021 que aparece pela primeira vez a indicação de obras por área de conhecimento para o Ensino Médio. Isso se relaciona às mudanças curriculares e de estrutura no EM, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio (NEM).

Nas considerações gerais sobre os critérios de avaliação das obras de todos os objetos, o Edital apresenta uma série de parâmetros para a produção do Manual do Professor. Sobre a adequação e pertinência das orientações ao professor o Edital estabelece:

O manual do professor deve:

- a. Disponibilizar a formação disciplinar do professor indicado para trabalhar, de forma prioritária, com cada segmento correspondente da obra.
- b. Disponibilizar subsídios para o planejamento individual e coletivo (com professores do mesmo ou de outros componentes curriculares) para cada segmento correspondente da obra.
- c. Disponibilizar subsídios para a autonomia do professor, possibilitando diferentes modos de apresentação e ordenação do conteúdo.
- d. Demonstrar a diferença de se trabalhar com competências gerais, com competências específicas e com habilidades a partir de exemplos concretos da obra.
- e. Demonstrar o que implica trabalhar com a BNCC de forma consistente, oferecendo esclarecimentos sobre o trabalho com conhecimentos, habilidades, atitudes e valores.
- f. Apresentar procedimentos para mapear os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que o estudante detém ao chegar à sala de aula e procedimentos correlatos de como planejar as aulas a partir desses diagnósticos.
- g. Apresentar procedimentos para se trabalhar com grupos grandes de estudantes que possuam diferenças significativas de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores.
- h. Apresentar procedimentos para se trabalhar as culturas juvenis e o Projeto de Vida, de forma transversal, com estudantes de diferentes perfis.
- i. Apresentar soluções detalhadas de todos os problemas, atividades e exercícios, além de como tirar o melhor proveito dessas tarefas.
- j. Oferecer orientações claras e precisas de como desenvolver a capacidade de produzir análises críticas, criativas e propositivas em estudantes de diferentes perfis.
- k. Oferecer orientações claras e precisas de como desenvolver a capacidade de argumentar (oralmente e pela escrita) em estudantes de diferentes perfis.
- l. Oferecer orientações claras e precisas de como ensinar estudantes de diferentes perfis a atingir sistematicamente o nível inferencial nos processos de leitura.
- m. Oferecer orientações claras e precisas de como ensinar estudantes de diferentes perfis a desenvolver o pensamento computacional.
- n. Propor diferentes atividades que estimulem, por meio de interação, o reconhecimento da diferença e o convívio social republicano junto à família; à comunidade escolar e à sociedade em geral, especialmente, em relação ao mercado de trabalho.
- o. Propor diferentes atividades que promovam o combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying).
- p. Propor diferentes atividades que promovam a saúde mental dos estudantes.
- q. Alertar, sistematicamente, para a necessidade de se promover a cultura de paz na comunidade escolar e na sociedade em geral.
- r. Alertar para os eventuais riscos na realização das atividades e dos experimentos propostos, garantindo a integridade física de estudantes, professores e demais pessoas envolvidas no processo educacional.
- s. Estimular, de forma recorrente, o pluralismo de ideias e a investigação científica.

(Brasil, 2019, p. 54 e 55)

Considerando as orientações gerais para as obras didáticas, podemos inferir o que se espera do Manual do Professor e quais funções ele deve cumprir. Por se tratarem em sua maioria de obras interdisciplinares, o Edital deixa explícito a necessidade de apontar a qual conhecimento disciplinar os conteúdos presentes no livro se relacionam. Nesse sentido, o MP é posto como uma forma de auxiliar na articulação dos professores da área para abordar em sala de aula os conteúdos, oferecendo ferramentas e recursos para o planejamento do trabalho dos docentes.

No contexto das mudanças curriculares promovidas pela BNCC, o MP deve então cumprir o papel de atualização do professor, principalmente no que diz respeito a como trabalhar com a concepção curricular de competências e habilidades. Sendo assim, o MP deve evidenciar de que forma o docente pode articular os conteúdos do livro didático com os parâmetros curriculares da BNCC. O Manual deve ainda fornecer ao professor ferramentas para a avaliação dos conhecimentos e aprendizagem dos alunos, orientações didáticas e resoluções detalhadas das atividades propostas.

As orientações que devem estar presentes no MP também recaem sobre outros aspectos do processo educacional. O Edital aponta a necessidade de o Manual instrumentalizar o professor para lidar com questões de ordem socioemocionais. Sendo assim, deve orientar o professor a ensinar alunos com diferentes perfis e níveis de conhecimento prévio, assim como tratar de demandas relacionadas à saúde mental, convívio social e evitar a violência no ambiente escolar, principalmente a prática do bullying.

O Edital traz ainda considerações específicas para a avaliação das obras didáticas por área de conhecimento. São apresentados características e objetivos que as obras didáticas devem cumprir para a sua aprovação no certame. De forma específica para as obras da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o Edital orienta que:

O manual do professor deve apresentar de forma destacada os seguintes itens:

1.4.1.19. A abordagem teórico-metodológica que embasa o tratamento das ciências humanas e sociais aplicadas no conjunto dos seis volumes de forma integrada (destacando a interdisciplinaridade com as ciências da natureza no que tange à contextualização e à problematização da ciência e da tecnologia).

1.4.1.20. Objetivo(s) a ser(em) desenvolvido(s) em cada volume.

1.4.1.21. Justificativa da pertinência desse(s) objetivo(s).

1.4.1.22. Identificação de todas competências gerais, competências específicas e habilidades que serão trabalhadas.

1.4.1.23. Texto introdutório que explique como, a partir da abordagem teórico-metodológica(s), se articulam o(s) objetivo(s), a(s) justificativa(s) e as principais competências e habilidades que serão trabalhadas.

1.4.1.24. Diferentes propostas de avaliação condizentes com as características da obra didática por área de conhecimento das ciências humanas e sociais aplicadas, tanto de caráter formativo quanto de preparação para os exames de larga escala.

- 1.4.1.25. Sugestões de cronogramas (bimestral, trimestral e/ou semestral).
- 1.4.1.26. Proposições e subsídios sistemáticos para a construção de aulas em conjunto com professores de outras áreas de conhecimento, principalmente, com biólogos, físicos e químicos (ciências da natureza).
- 1.4.1.27. Referências bibliográficas complementares comentadas, para pesquisa ou consulta (sites, vídeos, livros etc.), diferentes das do livro do estudante e que expressem os últimos avanços, nacionais e internacionais, do respectivo campo de ensino.
- 1.4.1.28. Conteúdos multimodais (textos verbais e imagéticos) de forma arrojada, criativa e atrativa para os professores. (Brasil, 2019, p. 85 e 86)

Como já abordamos anteriormente, no Manual do Professor é apresentada a concepção teórico-metodológica adotada pelos autores do livro didático. No caso dos livros de CHSA o MP deve contemplar a fundamentação teórica desta área de conhecimento, salientando a interdisciplinaridade presente na obra. Sendo assim espera-se que seja feita contextualização e problematização das ciências humanas em articulação aos conteúdos abordados no livro didático de modo integrado, explorando os conceitos da área para a análise da realidade social que os alunos estão inseridos (Brasil, 2019, p. 84).

O Edital estabelece ainda que o MP deve articular os conteúdos presentes na coleção didática as competências e habilidades específicas para a área de ciências humanas, identificando as competências trabalhadas, os objetivos e a justificativa para as escolhas metodológicas. Observamos ainda a presença das características que são atreladas à função assumida pelo MP de orientar o trabalho docente com sugestão de planejamento, atividades, propostas didáticas e material de apoio.

Soares (2021) reforça a importância crescente do Manual do Professor como uma ferramenta essencial para a atualização docente:

Dessa forma, não é à toa que ao longo das edições tenha havido uma valorização do Manual do professor como ferramenta de atualização dos professores, através da sugestão de leituras e textos de aprofundamento, de reflexão em torno da prática docente e da discussão de referenciais teóricos e metodológicos, ao mesmo tempo em que apresenta sugestões didáticas de atividades, avaliação e formas de trabalho com os alunos. Em outras palavras, o que se tem é a valorização desse recurso que passou a ser essencial ao livro didático, quem dirá uma das marcas de sua especificidade. (Soares, 2021, p. 187)

Ao longo de suas edições, o manual tornou-se um elemento indispensável, integrando práticas didáticas com a discussão de referenciais metodológicos e teóricos que embasam o ensino. Dessa maneira, o manual não se limita a ser um suporte complementar ao livro didático, mas se consolida como um recurso fundamental para a formação contínua dos professores, refletindo as transformações e demandas da educação contemporânea.

O livro didático, e em especial o Manual do Professor, é um objeto que está relacionado à prática docente e faz parte da cultura escolar, presente no cotidiano do espaço escolar. Nessa direção, as obras didáticas refletem as transformações didáticas e curriculares que ocorreram ao longo do tempo.

## 2.5 Análise do corpus documental - as coleções de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

O corpus documental deste trabalho é composto por duas coleções aprovadas no PNLD 2021 para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, sendo estas apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 6 - Coleções didáticas selecionadas

Coleção	Autores	Editora/Ano
Conexões - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Alexandre Alves, Angela Correa da Silva, Gilberto Vieira Cotrim, José Ruy Lozano Rubino Júnior, Letícia Fagundes de Oliveira, Marília Bárbara Fernandes Garcia Moschkovich	Editora Moderna LTDA 2020
Multiversos - Ciências Humanas	Alfredo Boulos Júnior, Edilson Adão Cândido da Silva, Laercio Furquim Júnior	Editora FTD S. A. 2020

Fonte: Elaborado pela autora.

A seleção das coleções didáticas foi baseada na análise das avaliações dos especialistas registradas no Guia do PNLD 2021. Além disso, considerou-se as editoras que, estatisticamente<sup>8</sup>, tiveram maior adoção no PNLD 2021 e em editais anteriores, estando entre as mais consolidadas no mercado de livros didáticos no Brasil.

As coleções didáticas são compostas de 6 volumes cada. Estes volumes não são sequenciais, ou seja, podem ser utilizados na ordem escolhida pelos docentes. Além disso o conteúdo dos livros é autocontido no volume, dessa forma os assuntos são abordados e finalizados no próprio exemplar.

Para o estudo do corpus documental estabelecemos critérios de análise, sendo estes: (1) a presença e a organização dos conteúdos históricos nos manuais; (2) a abordagem dos conceitos e temas históricos; (3) a articulação entre a História e as demais disciplinas da área de Ciências Humanas.

<sup>8</sup> Informações extraídas do site do FNDE no link: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>

### **2.5.1 Coleção Multiversos - Ciências Humanas (Editora FTD)**

A coleção de livros didáticos Multiversos - Ciências Humanas da Editora FTD é dividida nos seguintes volumes e capítulos conforme o quadro abaixo:

Quadro 7- Volumes e capítulos da Coleção Multiversos - Ciências Humanas (Editora FTD)

<b>Volumes</b>	<b>Capítulos</b>
1. Globalização, tempo e espaço	1. Globalização: que fenômeno é esse? 2. Globalização: espaço, tempo e técnicas 3. As relações internacionais contemporâneas 4. Formação do território onde hoje é o Brasil 5. Formação do território da América espanhola   6. Formação do território da América do Norte
2. Populações, territórios e fronteiras	1. O encontro com a diferença 2. A resistência à dominação 3. Independências: África e Ásia 4. A população mundial 5. Migrações, nacionalismos e conflitos 6. A sociedade brasileira
3. Sociedade, natureza e	1. Produção, consumo e questões socioambientais

sustentabilidade	<p>2. Recursos naturais</p> <p>3. Água</p> <p>4. A questão socioambiental: relações entre sociedade e natureza</p> <p>5. A questão socioambiental no âmbito global</p> <p>6. Sustentabilidade na cidade e no campo no Brasil</p>
4. Trabalho, tecnologia e desigualdade	<p>1. Os jovens e o mundo do trabalho</p> <p>2. Trabalho no tempo e no espaço</p> <p>3. Trabalho e pensamento econômico</p> <p>4. Trabalho, indicadores e desigualdades sociais</p> <p>5. Trabalho e tecnologia no campo e na cidade no Brasil</p> <p>6. Relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios</p>
5. Ética, cultura e direitos	<p>1. Ética: da Idade Média ao Renascimento</p> <p>2. Ética, revoluções e Iluminismo</p> <p>3. A universalidade não tão universal</p> <p>4. Direito à moradia e segregação urbana</p> <p>5. A violência</p>

	6. Impasses éticos da atualidade
6. Política, conflitos e cidadania	1. Indígenas e afrodescendentes no Brasil: protagonismos e demandas
	2. Populismo, autoritarismo e paternalismo na América Latina
	3. Experiências autoritárias na América Latina
	4. Organismos internacionais e governança global
	5. Conflitos internacionais, ajuda humanitária e direitos humanos
	6. As diferentes faces da desigualdade brasileira

Fonte: Boulos Júnior *et al.* (2020a), (2020b), (2020c), (2020d), (2020e), (2020f). Elaborado pela autora.

Todos os volumes da coleção apresentam a mesma estrutura no Manual do Professor, que nesta obra didática é chamado de “Orientações ao Professor”, e encontra no final do exemplar depois da reprodução do livro do aluno. O MP inicia com uma introdução que está presente com a mesma redação em todos os volumes com as seguintes seções: Projetos educacionais e o Novo Ensino Médio; O Novo Ensino Médio; Temas Contemporâneos Transversais; Metodologias Ativas de Aprendizagem; Avaliação; As seções do Livro e Referências bibliográficas. Em seguida as Orientações ao Professor são apresentadas e estão divididas com referência aos capítulos do livro do aluno.

O texto introdutório do MP aborda questões importantes para a compreensão das concepções teórico-metodológicas adotadas pelos autores da obra. Este começa com um breve histórico da educação no Brasil para chegar no seguinte questionamento que vai direcionar a obra:

Passado o século XX, caracterizado por desenvolvimentismo, ditadura e redemocratização, e chegando à segunda década do século XXI, cabe perguntar: na linha de sucessão desse longo passado, o que nós desejamos para a geração mais jovem? Ou seja, qual educação será elaborada a partir do encontro entre a nossa geração e aquela que, em breve, alcançará a maturidade? (Boulos Júnior *et al.*, 2020a, p. 165)

O argumento que está presente no texto acima se relaciona a necessidade de mudanças na forma que os conteúdos são organizados e em novas metodologias de ensino. Essas ideias são repetidas ao longo do MP e estão alinhadas ao pensamento de que principalmente as transformações curriculares são capazes de resolver as questões da educação nos dias atuais. Os autores criticam a concepção tradicional de educação e apontam para a necessidade de repensar a posição ocupada pelo docente, sendo assim “o professor é convocado a se colocar no papel de mediador no processo de ensino-aprendizagem” (Boulos Júnior *et al.*, 2020a, p. 166) e os discentes assumem atribuição de “protagonista no processo de ensino e aprendizagem” (Boulos Júnior *et al.*, 2020a, p. 167).

Por se tratar de obras interdisciplinares, esta concepção curricular é bastante abordada na introdução do MP. Os autores apontam a necessidade de discutir a divisão disciplinar dos conhecimentos. Essa questão é fundamentada a partir das abordagens do sociólogo francês Edgar Morin e parte do pressuposto que “essa divisão disciplinar, apesar de ser fruto do avanço dos saberes, causa problemas por não permitir uma visão abrangente do conhecimento, por fatiar o mesmo objeto em saberes dispersos e incomunicáveis” (Boulos Júnior *et al.*, 2020a, p. 167) e que “o modo de conhecimento fundado sobre a separação em domínios disciplinares é incapaz de lidar com a complexidade dos problemas contemporâneos” (Boulos Júnior *et al.*, 2020a, p. 178). Sendo assim, a perspectiva integrada dos conteúdos é defendida nos termos:

A BNCC faz um caminho bastante afinado com a proposição de Morin. Em vez de trabalhar os conhecimentos por disciplinas, os saberes são apresentados em áreas do conhecimento. Isso não significa a anulação das disciplinas, nem mesmo que houve diminuição no número de componentes curriculares que serão abordados no Novo Ensino Médio. Os componentes curriculares foram agrupados em áreas mais abrangentes, de modo que, utilizando as palavras de Morin, o conhecimento não seja concebido de maneira “fragmentada e dividida”. (Boulos Júnior *et al.*, 2020a, p. 170)

A integração dos conhecimentos é fundamentada também nos estudos do epistemólogo maranhense Hilton Japiassu. Segundo os autores (Boulos Júnior *et al.*, 2020a, p. 178 e 179), Japiassu propõe uma distinção clara entre multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e interdisciplinaridade no contexto das relações entre disciplinas. A multidisciplinaridade, segundo ele, refere-se à presença de várias disciplinas abordadas simultaneamente, mas sem que suas inter-relações sejam evidenciadas. Já a pluridisciplinaridade, por sua vez, envolve a justaposição de diferentes disciplinas, organizadas de forma que as conexões entre elas sejam explícitas, permitindo uma maior compreensão das inter-relações existentes. A interdisciplinaridade vai além da simples justaposição ou coexistência de disciplinas, sendo caracterizada pela intensidade das trocas entre especialistas de distintas disciplinas e pelo grau

real de integração dessas disciplinas, promovendo uma colaboração que visa superar as fronteiras tradicionais de cada campo do saber.

Os autores (Boulos Júnior *et al.*, 2020a, p. 189) mobilizam a concepção de transdisciplinaridade de Maria Cândida de Moraes que destaca a relevância da educação transdisciplinar ao considerar que essa abordagem explora os diferentes níveis dos objetos de conhecimento e reencontra o sentido do sujeito que transcende as disciplinas. A transdisciplinaridade, segundo Moraes, reafirma uma nova epistemologia do sujeito e da subjetividade humana, abrindo o campo do conhecimento não só para os saberes acadêmicos, mas também para as histórias de vida, os saberes não formais e as tradições. A perspectiva transdisciplinar parte de uma ideia “inclusiva que reconhece a importância dos contextos e do vínculo de pertencimento dos jovens e valoriza o saber científico aliado à sabedoria humana” (Boulos Júnior *et al.*, 2020a, p. 189).

Guacira Miranda é outra autora abordada na obra (Boulos Júnior *et al.*, 2020a, p.189) onde ressalta a importância da interdisciplinaridade no ensino ao enfatizar a necessidade de retomar as relações entre as áreas de conhecimento. Segundo a educadora, a ressignificação das finalidades do ensino trouxe à tona discussões sobre a limitação do ensino fragmentado por disciplinas, uma vez que o objetivo da escola vai além da simples transmissão de conteúdos, visando à formação integral do aluno. Para ela, o conhecimento só tem significado quando é percebido de forma integrada e relacionado à realidade do aluno. Caso contrário, os conteúdos são vistos como informações desconectadas, facilmente esquecidas.

A partir dos autores citados na obra em tela, fica evidente que a integração curricular é considerada como a forma mais adequada de organizar os conhecimentos escolares. A coleção didática em concordância com essas concepções aponta que a BNCC e o Novo Ensino Médio foram construídos para “apresentar uma solução qualificada, com vistas ao desenvolvimento socioeconômico do Brasil” (Boulos Júnior *et al.*, 2020a, p. 170). Isso demonstra o que já abordamos anteriormente sobre a compreensão da Reforma do Ensino Médio e a mudança curricular como solução para os problemas educacionais enfrentados por essa etapa da Educação Básica.

A Coleção didática faz a todo momento referência à Base Nacional Comum Curricular, principalmente, para fundamentar os conceitos de competências e currículo integrado. Sobre a definição de competência e habilidade os autores dizem:

Ao analisá-las, da competência geral até a habilidade, fica evidente a integração entre elas. A habilidade e as competências dizem respeito à capacidade de realizar determinados manejos práticos do conhecimento; porém, trata-se de operações em

diferentes níveis de especialização. A habilidade opera em um nível bastante específico, a competência específica trata de um nível intermediário e a competência geral, em outro ainda mais abrangente. (Boulos Júnior *et al.*, 2020a, p. 174)

Em outro trecho da obra:

Na BNCC do Ensino Médio, as competências e as habilidades da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas foram definidas levando-se em consideração as categorias fundamentais dessas ciências. Essas categorias tangenciam todos os componentes curriculares dessa área e permitem o acesso e o trabalho integrado com conceitos formulados no interior das tradições disciplinares da Sociologia, Filosofia, História e Geografia. Essas categorias fundantes são: Tempo e Espaço, Território e Fronteira, Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética e Política e Trabalho (Boulos Júnior *et al.*, 2020a, p.176)

Sobre a interdisciplinaridade presente na BNCC os autores apontam:

Desse modo, pode-se dizer que a interdisciplinaridade é uma premissa norteadora de toda a estrutura da BNCC. A organização dos componentes curriculares em áreas do conhecimento e o ensino movido por competências e habilidades são elaborações que permitem diálogos amplos, interconexões múltiplas e abordagens radicalmente interdisciplinares, que possibilitam uma abordagem holística dos saberes. (Boulos Júnior *et al.*, 2020a p. 179)

A interdisciplinaridade dos conteúdos abordados na BNCC é uma premissa fundamental que orienta toda a estrutura do documento. A organização dos componentes curriculares em áreas do conhecimento, aliada ao ensino focado no desenvolvimento de competências e habilidades, propõe diálogos e múltiplas interconexões entre as disciplinas. Os autores salientam que o conhecimento disciplinar não é desconsiderado, mas ocorre nova “organização desse conhecimento de maneira que seja possível a composição de quadros maiores para a compreensão dos fenômenos” (Boulos Júnior *et al.*, 2020a, p. 179).

Outra temática abordada na obra são os Tema Transversais. Estes aparecem inicialmente nos PCNs da década de 1990 e “se dividiam em seis eixos: saúde, ética, orientação sexual, pluralidade cultural, meio ambiente e Trabalho e consumo” (Boulos Júnior *et al.*, 2020a, p.180). Com a promulgação da BNCC “os Temas Transversais tiveram seu alcance ampliado, com a inserção de questões sociais que devem acompanhar a formação do estudante, agora em caráter de obrigatoriedade, para a composição do currículo” (Ibid., p. 181). Os Temas Contemporâneos Transversais são postos na BNCC com a seguinte divisão: 1) Ciência e Tecnologia; 2) Meio Ambiente (Educação Ambiental e Educação para o Consumo); 3) Economia (Trabalho, Educação Financeira e Educação Fiscal); 4) Saúde (Saúde, Educação Alimentar e Nutricional); 5) Cidadania e civismo (Vida Familiar social, Educação para o Trânsito, Educação em Direitos

Humanos, Direitos da Criança e do Adolescente, Processo de envelhecimento, respeito e valorização do Idoso); 6) Multiculturalismo (Diversidade Cultural, Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais Brasileiras) (Boulos Júnior *et al.*, 2020a, p. 182).

Os Temas Transversais envolvem questões que atravessam a sociedade e a vivência dos alunos no mundo contemporâneo. A abordagem interdisciplinar está presente nas temáticas e buscam demonstrar a relação de diferentes componentes curriculares “bem como de fazer sua conexão com situações vivenciadas pelos estudantes em suas realidades, contribuindo para trazer contexto e contemporaneidade aos objetos do conhecimento descritos na BNCC” (Boulos Júnior *et al.*, 2020a, p. 182). Sendo assim:

Os Temas Contemporâneos trabalhados dentro do ambiente escolar de forma transversal permitem que os assuntos ultrapassem as barreiras disciplinares e sejam incorporados às próprias realidades e escolhas, sendo subsídios para que os jovens desenvolvam as diversas leituras do mundo, conforme preconizado pela BNCC. (Boulos Júnior et al, 2020a, p. 183)

Após essas discussões presentes na introdução do Manual do Professor aqui abordadas são apresentadas as Orientações ao Professor. A estrutura das Orientações é dividida em: 1) Introdução, onde são apresentados os principais conteúdos e conceitos a serem trabalhados no capítulo; 2) Objetivos do capítulo; 3) Justificativa; 4) Competências gerais da BNCC; 5) Competências específicas e habilidades da BNCC; 6) Orientações didáticas; 7) Referências bibliográficas comentadas. Essa estrutura se repete em todos os volumes da coleção.

A seção “orientações didáticas” do MP é a mais extensa e concentra as instruções para o trabalho docente, as abordagens conceituais dos conteúdos, proposição de atividades e material de apoio. As atividades presentes no Manual em sua maioria são as contidas no livro do aluno, onde são debatidas e apresentadas as respostas para a correção durante as aulas. As atividades têm modelos diferentes durante o capítulo e são divididas nas seguintes seções: Retomando (presente em todos os capítulos, questões objetivos e discursivas abordando as os principais conteúdos abordadas); Dialogando (questões para serem discutidas oralmente); Para refletir e argumentar (questões discursivas para discutir e argumentar a partir de textos, imagens, gráficos ou tabelas sobre os conteúdos estudados); Integrando com Ciências da Natureza e Suas Tecnologias (traz questões interdisciplinares sobre os temas estudados); Atividade síntese (reflexão sobre problema, conceito ou tema específicos trabalhados no capítulo).

Além dessas atividades presentes no livro do aluno, a obra propõe ao longo de todo o MP atividades com base na chamada metodologia ativa. Os autores sugerem atividades para que os alunos pesquisem sobre diversos conteúdos abordados no livro e debaterem em sala de aula, desenvolver textos, construir projetos, dentre outras ações a serem realizadas pelos alunos. Sobre a utilização de metodologias ativas os autores apontam:

Sugerimos a aplicação de metodologias ativas, fornecendo orientações de como trabalhá-las com a intenção de desenvolver um processo de ensino e aprendizagem focado no protagonismo do estudante, na sua participação ativa na construção do conhecimento e das habilidades e na contribuição para o projeto de vida desses jovens, com foco no embasamento ético, no desenvolvimento de competências variadas e na sua preparação como agente social e inserido no mundo do trabalho. As propostas de metodologias ativas vêm acompanhadas de avaliações processuais, em que todas as etapas das atividades pedagógicas recebem o olhar atento do professor, inclusive para realizar diagnósticos que efetivem o planejamento das abordagens seguintes, de modo a torná-las eficientes e significativas. (Boulos Júnior *et al.*, 2020a, p. 167)

Apesar de serem livros interdisciplinares, podemos perceber a divisão disciplinar conduzindo a construção dos capítulos da obra. Existe a preponderância de um conhecimento disciplinar sobre os outros a depender do volume e do capítulo. Mesmo assim os saberes das outras disciplinas são acionados para contextualizar, exemplificar e articular outras discussões aos assuntos trabalhados em primeiro plano.

No volume “Globalização, tempo e espaço” os três primeiros capítulos abordam mais os conhecimentos da Geografia ao tratar dos temas globalização e relações internacionais, articulando temas como espaço, lugar, território, Estado, imigração, dentre outros. Nos capítulos 4, 5 e 6 percebemos uma abordagem maior dos conhecimentos históricos ao abordar a formação do território do Brasil, América espanhola e América do Norte. Esses assuntos abordam a formação territorial, um conceito geográfico, ao seu contexto histórico tratando do processo de colonização que levou a ocupação desses espaços e a posterior expansão.

No volume “Populações, territórios e fronteiras” o primeiro e o segundo capítulo tratam de conhecimentos estudados pela Sociologia trazendo conceitos como alteridade, diferença; relativismo cultural, dominação, ideias sociais e políticas do século XIX: o liberalismo, o socialismo e o anarquismo, taylorismo e fordismo. O terceiro capítulo aborda as independências na África e na Ásia, com o enfoque no processo histórico. Os capítulos 4, 5 e 6 têm como perspectiva o conhecimento da Geografia ao apresentar temáticas como população, demografia, expectativa de vida, taxa de natalidade, taxa de mortalidade e migração.

O capítulo 1, do volume “Sociedade, natureza e sustentabilidade”, aciona os conhecimentos da Sociologia para apontar os conceitos de obsolescência programada, produção

e consumo. A questão da produção e do consumo vai ser desdoblada nos capítulos seguintes analisando a relação com o impacto nos recursos naturais, na questão socioambiental e na sustentabilidade. Estes temas são tratados a partir principalmente de conceitos da Geografia. O volume “Trabalho, tecnologia e desigualdade” aborda o conceito de trabalho articulando em especial os conhecimentos da Sociologia. São tratados temas como diferentes tipos de trabalho, modos de produção, pensamentos econômicos e desigualdade. Os conhecimentos da Geografia também estão bastante presentes neste volume, principalmente nos capítulos 4, 5 e 6 com o estudo sobre urbanização, PIB, IDH, industrialização e agropecuária.

No volume “Ética, cultura e direitos” tem como enfoque os conhecimentos da Filosofia onde são abordados na maioria dos capítulos o conceito de ética que se desdobra em diversos assuntos. São estudados também neste volume assuntos como direitos humanos, gênero, raça e violência articulando os conhecimentos da Sociologia. O último volume Política, conflitos e cidadania traz nos três primeiros capítulos assuntos conduzidos pelo conhecimento histórico abordando a escravidão e tráfico atlântico, governos populistas e ditatoriais no Brasil e na América latina. Os capítulos seguintes são direcionados pela Geografia e Sociologia ao tratar de temas como organismos internacionais e governança global, conflitos internacionais e desigualdade na sociedade brasileira.

A História conduz de forma mais evidente alguns capítulos, como abordado acima. Mas o conhecimento histórico permeia a maioria dos capítulos como podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 8 - Conhecimento histórico na coleção Multiversos - Ciências Humanas (Editora FTD)

<b>Volume 1. Globalização, tempo e espaço</b>	
CAP. 1	Tempo.
CAP. 2	Não é abordado diretamente no capítulo.
CAP. 3	Processo de formação dos Estados Modernos. Guerra dos Trinta Anos. Guerras Mundiais. Guerra Fria.
CAP. 4	Processo de formação do território brasileiro. Colonização do Brasil. Bandeirantismo. Economia da borracha no Norte do Brasil (séc. XIX E XX). Questão do Acre.
CAP. 5.	Teses da ocupação humana das Américas. Sociedade Maia. Império Asteca. Império Inca. Colonização espanhola na América. Independência da América Espanhola.
CAP. 6	Colonização inglesa da América do Norte. Reforma Protestante na Inglaterra. Independência das Treze Colônias. Imperialismo dos EUA. Guerra Fria.

<b>Volume 2. Populações, territórios e fronteiras</b>	
CAP. 1	Holocausto.
CAP. 2	Imperialismo no século XIX. Segunda Revolução Industrial. Partilha da dominação no continente africano.
CAP. 3	Independências na África e na Ásia.
CAP. 4	Revolução Industrial.
CAP. 5.	Revolução Francesa. Segunda Guerra Mundial. Guerra dos Balcãs.
CAP. 6	Política de imigração para o Brasil durante o período colonial, imperial e republicano. Abolição da escravidão
<b>Volume 3. Sociedade, natureza e sustentabilidade</b>	
CAP. 1	Crise de 1929 no Brasil.
CAP. 2	Colonização do Congo. Revolução Industrial.
CAP. 3	Guerra dos Seis Dias. Primeira Revolução Industrial.
CAP. 4	Movimento da contracultura na década de 1960.
CAP. 5.	Guerra Fria.
CAP. 6	Não é abordado diretamente no capítulo.
<b>Volume 4. Trabalho, tecnologia e desigualdade</b>	
CAP. 1	Direitos trabalhistas no Estado Novo de Vargas. Revolução Industrial.
CAP. 2	Pré história do Brasil. Escravidão na Antiguidade. Escravidão nas colônias da América
CAP. 3	Revolução Industrial. Imperialismo dos EUA. Crise de 1929. Segunda Guerra Mundial, Guerra fria
CAP. 4	Não é abordado diretamente no capítulo.
CAP. 5.	Não é abordado diretamente no capítulo.
CAP. 6	Revolução Industrial. Segunda Guerra Mundial. Independências dos países africanos

<b>Volume 5. Ética, cultura e direitos</b>	
CAP. 1	Idade Média. Renascimento
CAP. 2	Revolução Científica do século XVII. Iluminismo. Revolução Francesa
CAP. 3	Revolução Francesa. Independência no Haiti.
CAP. 4	Governos de Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek.
CAP. 5.	Não é abordado diretamente no capítulo.
CAP. 6	Não é abordado diretamente no capítulo.
<b>Volume 6. Política, conflitos e cidadania</b>	
CAP. 1	Relatório Figueiredo (Ditadura Militar). Assembleia Constituinte 1988. Tráfico atlântico. Resistência à escravidão
CAP. 2	Estado Novo. Governo de Juan Perón. Revolução Mexicana. Governo de Lázaro Cárdenas
CAP. 3	Guerra Fria. Ditaduras militares no Brasil, Chile e Argentina.
CAP. 4	Conflitos entre países pós-Guerra Fria.
CAP. 5.	Criação do Estado de Israel. Crises do petróleo da década de 70. Conflitos entre Israel e países árabes. neocolonialismo na África.
CAP. 6	Colonização. Escravidão.

Fonte: Boulos Júnior *et al.* (2020a), (2020b), (2020c), (2020d), (2020e), (2020f). Elaborado pela autora.

A abordagem mais direta do conhecimento Histórico no volume “Globalização, tempo e espaço” está concentrada nos capítulos 4, Formação do território onde hoje é o Brasil, 5, Formação do território da América espanhola, e 6, Formação do território da América do Norte. De forma semelhante, os três capítulos tratam do processo de colonização desses territórios até a formação atual desses países. Sobre o capítulo 4, os autores dizem:

Este capítulo busca trabalhar uma ampla gama de temáticas relacionadas ao longo processo de formação do território brasileiro. A partir do “achamento” do Brasil, são estudadas as formas de ocupação do território brasileiro e as dinâmicas econômicas, sociais e territoriais da colônia. Ao fim do capítulo, são abordadas questões contemporâneas sobre a construção territorial e populacional do Brasil atual. (Boulos Júnior *et al.*, 2020a, p. 249)

O estudo nesse capítulo se estrutura no processo histórico da formação do Brasil. Mas essa análise se encontra com tema geral do volume, que é a questão territorial. Sendo assim, o capítulo tem uma abordagem interdisciplinar ao “discutir uma das categorias fundamentais das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: o território” (Boulos Júnior *et al.*, 2020a, p. 249).

Essa relação de tempo-espacó é bastante apontada em todo o capítulo e é tratada de modo interdisciplinar, principalmente ao propor atividades e metodologias ativas, como a aula invertida. Quando o assunto dos povos indígenas e a colonização é posto no MP os autores sugerem uma atividade com a atualização de mapa das terras indígenas para a reflexão sobre o passado e o presente desses povos no território brasileiro a partir da seguinte pergunta: “Qual é a relação entre a colonização e a atual disposição geográfica das terras indígenas no Brasil?” (Boulos Júnior *et al.*, 2020a, p. 252).

Ao abordar a expansão pecuária e a mineração no século XVIII os autores propõem uma aula invertida como metodologia para estudar o tema: Nessa atividade podemos perceber a articulação do conhecimento histórico com o geográfico:

Em uma aula invertida, os estudantes podem produzir em casa um mapa que localize as principais áreas pecuárias do território do Brasil. Em sala de aula, eles deverão apresentar as localizações espaciais que encontraram. Por meio de uma aula dialogada, os estudantes dimensionarão o papel da pecuária na produção de ouro durante o século XVIII e no processo de ocupação do interior. É muito importante que eles identifiquem que as práticas pecuárias do período histórico, como sua localização espacial, são as mesmas da atualidade. Nesse momento, os conhecimentos prévios devem ser avaliados e valorizados, pois a atividade pecuária já foi estudada no Ensino Fundamental. Pela aula dialogada, é possível diagnosticar eventuais fragilidades de conhecimentos ou habilidades e solicitar uma atividade extra focada no ponto a ser melhorado.

A associação entre o processo de expansão pecuária no período aurífero e a disposição espacial da atividade econômica na atualidade deve ser trabalhada interdisciplinarmente, de modo que os estudantes estabeleçam as conexões entre fatores históricos e geográficos. (Boulos Júnior *et al.*, 2020a., p. 256).

No capítulo 5 é feita a mesma análise histórica sobre a formação dos países que surgiram na América a partir da colonização espanhola. Para abordar os impactos da chegada dos europeus na América é proposta uma atividade interdisciplinar com a área de Ciências da Natureza:

Ao trabalhar a combinação de fatores que possibilitaram a conquista espanhola da América, é possível desenvolver o tema de forma interdisciplinar com o professor de Biologia, pois, se os professores das Ciências Humanas auxiliam os estudantes a compreender as diferentes construções de moral e visões de mundo de acordo com a sociedade em que estavam inseridos, o professor de Biologia pode retomar os mecanismos de defesa do sistema imune inato e adaptativo, como forma de reconhecer os impactos das doenças trazidas pelos espanhóis para a população nativa. (Boulos Júnior *et al.*, 2020a, p. 267)

De modo interdisciplinar com a Geografia e a História é recomendada uma atividade com a utilização de mapa para compreender a divisão territorial a partir da independência das colônias espanholas na América. Nesta atividade os alunos devem analisar um mapa da América Espanhola e comparar com a divisão atual do continente. A partir dessa observação “das mudanças dos limites e das fronteiras internas, é interessante abrir espaço para discussão sobre as possíveis causas dessas alterações”. (Boulos Júnior *et al.*, 2020a., p. 269)

No capítulo 6 é abordado o processo de formação dos EUA, de semelhante modo aos capítulos anteriores. Os autores apontam como objetivos do capítulo as seguintes questões:

Este capítulo possui a proposta de apresentar o itinerário histórico que levou à constituição do país mais rico, poderoso e influente do mundo atual. Ao acompanhar os temas e questões dispostos pelo capítulo, parte-se dos primórdios da colonização europeia da América do Norte, passando pelas diferentes relações socioeconômicas estabelecidas nas Treze Colônias, chegando à Independência e à posterior hegemonia cultural estadunidense. Esse percurso toca nas relações sociais e econômicas, muitas vezes paradoxais e, também, complementares, entre as colônias do Centro-Norte e as colônias do Sul. No capítulo são discutidos os condicionantes e os principais atores da Independência dos Estados Unidos e as inovações políticas e institucionais do primeiro grande país independente da América. No entanto, também são ressaltados os limites impostos à cidadania dos negros, mulheres e indígenas, que era vista como um entrave para a expansão territorial da América branca, cujo Destino Manifesto serviu de força condutora para o extermínio dos povos originários e conquista do Oeste. Por fim, são abordadas questões ligadas à política externa que levou os Estados Unidos a ocupar o lugar de principal potência mundial a partir de meados do século XX. (Boulos Júnior *et al.*, 2020a, p. 273)

Além da abordagem interdisciplinar com a geografia para tratar da questão territorial, são feitas análises em conjunto com a Sociologia para estudar o seguinte tópico:

Ao tratar sobre as diferenças entre os colonos portugueses e os ingleses, o livro oportuniza o trabalho com o componente de Sociologia. Assim, é possível trabalhar as relações entre religiosidade e trabalho a partir das teses do clássico da Sociologia, Max Weber. Na obra A Ética protestante e o espírito do capitalismo, Weber demonstra como as teologias daquilo que ele chama de protestantismo ascético – aquele que valoriza o autocontrole e a disciplina corporais e espirituais como o caminho divino – criaram uma relação com o trabalho na qual a dedicação a essa atividade mundana se tornou um sinal divino de salvação. (Boulos Júnior *et al.*, 2020a, p. 275)

Sobre o processo de independência das Treze Colônias, é proposto um trabalho integrado com a Filosofia. A atividade consiste em analisar textos de filósofos como Montesquieu, Voltaire e Jean-Jacques Rousseau. A partir das ideias iluministas desses autores “são disponibilizadas aos estudantes ferramentas para compreender quais eram os ideais de

liberdade e de estrutura de governo que nortearam os colonos que reivindicavam a independência em relação à Inglaterra" (Boulos Júnior *et al.*, 2020a, p. 276)

No volume "Populações, territórios e fronteiras" o capítulo 3 Independências: África e Ásia aborda a partir do conhecimento histórico a independência das colônias nesses continentes. Sobre os objetivos do capítulo os autores apontam:

O tema deste capítulo são as lutas anticoloniais travadas ao longo do século XX na África e na Ásia, que serão trabalhadas a partir de uma perspectiva interdisciplinar, com um viés especial para a produção cultural ao longo deste período. A partir do estudo das lutas pela independência na África e na Ásia, o capítulo propõe um olhar sobre as relações de desigualdade no mundo, um panorama sobre as diferentes lutas contra os países europeus e reflete sobre ideias sociais e políticas, como o pan-africanismo e a negritude, aproximando essas discussões das questões de identidade e de autoconhecimento da juventude. (Boulos Júnior *et al.*, 2020b, p. 232)

Durante as discussões sobre as lutas por independência na África surge o conceito de pan-africanismo. Para trabalhar esse tema os autores buscam aproximá-lo do contexto dos estudantes e sugerem a seguinte atividade:

Sugere-se uma atividade de ensino por investigação a partir de uma questão - problema: houve influência do movimento pan-africano no Brasil? É importante que os estudantes sejam orientados a buscar o máximo de informações a respeito, como o processo em que essa influência se deu, os principais nomes do país relacionados à causa etc. No processo de pesquisa de eventos históricos, orientar os estudantes a buscar fontes, como jornais, estudos acadêmicos e publicações que passem por um processo de checagem.

A pesquisa dos alunos chegará às figuras de Abdias do Nascimento, Solano Trindade e Oliveira Silveira, importantes nomes do pan-africanismo no Brasil. É importante dar sequência à investigação dos estudantes por meio de uma discussão sobre as inovações trazidas por Abdias para o movimento pan-africano internacional, como a desconstrução do mito do paraíso racial na América Latina. Ao final, os estudantes poderão divulgar os resultados de seus trabalhos digitalmente, por meio de um vídeo explicativo hospedado no site gratuito com o qual eles estiverem mais familiarizados. (Boulos Júnior *et al.*, 2020b, p.235 e 236)

No último volume, intitulado "Política, conflitos e cidadania", o conhecimento histórico ganha novamente destaque na abordagem dos assuntos a serem estudados. No capítulo 1 é discutida a trajetórias das populações indígena e negra no Brasil. São apontados os impactos da chegada dos europeus na América, as políticas indigenistas durante o Império e República. O capítulo dá seguimento discutindo a escravidão, tráfico atlântico, as resistências, movimento abolicionista e as organizações negras no pós-abolição. O capítulo finaliza apontando as questões políticas e culturais dos povos indígenas e das populações negras na contemporaneidade do Brasil.

Ao desenvolver a temática indígena, é mobilizado um contexto mais recente da História do Brasil, a Constituinte de 1988, onde Ailton Krenak discursou em defesa dos povos indígenas.

Os autores sugerem apresentar o vídeo do discurso em sala de aula e promover uma reflexão sobre esse momento histórico:

No entanto, é importante retomar o contexto histórico e político no qual o discurso foi proferido para que os estudantes possam fazer uma interpretação mais profunda das palavras de Ailton Krenak. Assim, antes de exibir o vídeo do discurso, incentive os estudantes a relembrar traços contextuais gerais.

Uma alternativa para elidir esse contexto de uma maneira em que se valorize a autonomia dos estudantes é fazer uma associação de ideias (brainstorm), escrevendo no centro do quadro algo como “indígenas” e “1988” e solicitar que eles contribuam com ideias afins do que foi escrito. No entanto, é importante mediar essa atividade preparatória, garantindo que os estudantes tenham em mente a efervescência política do período pós-ditadura e a organização dos povos indígenas, que lutavam contra os ideais assimilacionistas vigentes em período anterior. (Boulos Júnior *et al.*, 2020f, p. 210)

Ao abordar o período escravagista os autores sugerem uma atividade interdisciplinar com a área de Linguagens com a análise o poema “Navio Negreiro”, de Castro Alves:

Ao desenvolver esses tópicos, é importante engajar os estudantes, o que pode ser feito por meio da ativação dos conhecimentos prévios deles a respeito do tema. Assim, pode ser proveitoso solicitar que os próprios estudantes exponham o que sabem sobre o Romantismo e que tentem identificar figuras de linguagem, o esquema de rimas e a métricas empregadas no referido canto.

Em um segundo momento, cabe fazer a ligação entre contexto histórico e literário, aspectos formais e o conteúdo do quarto canto. Desse modo, vale ressaltar que os horrores do transporte de pessoas escravizadas são notabilizados pela linguagem poética de Castro Alves, o que possibilita a adição de tons emocionais à denúncia feita pelo poeta. Além disso, é importante que os estudantes saibam que, entre os séculos XVI e XIX, o trato com os escravizados e o tráfico atlântico consumiram milhões de vida. (Boulos Júnior *et al.*, 2020f, p. 210 e 211)

No capítulo 2 é debatido os desdobramentos dos governos de Juan Domingo Perón e de Getúlio Vargas. O objetivo é compreender o conceito de populismo, as semelhanças e diferenças entre esses dois governos, “contextualizando com os eventos internos, assim como com os mundiais, como a Guerra Fria. As atividades visam estimular as habilidades de conexão pelos estudantes” (Boulos Júnior *et al.*, 2020f, p. 224). Os autores fazem uma comparação entre as questões trabalhistas no governo Vargas e o contexto atual do Brasil e sugerem que seja feita uma pesquisa pelos alunos sobre “as principais alterações nas Consolidações das Leis Trabalhistas após a reforma de 2017 no Brasil, evidenciando a situação dos trabalhadores antes da Era Vargas, após a conquista dos direitos e, atualmente, após a reforma” (Boulos Júnior *et al.*, 2020f, p. 224).

O foco do capítulo 3 está nos governos ditoriais na América Latina, em especial no Chile, Argentina e Brasil. Nele são discutidos os conceitos de autoritarismo, ditadura,

democracia real e democracia formal e abordadas as semelhanças e particularidades dessas experiências. O capítulo também se propõe a estabelecer a relação desses governos com as consequências no presente:

Os estudos e reflexões propostos ao longo deste capítulo trazem à luz processos políticos fundamentais para a compreensão tanto do devir histórico quanto da situação presente da América Latina. As profundas marcas deixadas pelas ditaduras militares podem ser observadas na região até os dias atuais. Desse modo, mesmo eventos políticos contemporâneos, como a onda de protestos ocorrida no Chile em 2019, só se tornam compreensíveis à luz das políticas implementadas durante o governo de Augusto Pinochet. Além disso, o capítulo possibilita a reflexão crítica sobre as violações aos Direitos Humanos cometidas durante as ditaduras latino-americanas. Desse modo, são fornecidos elementos para que os estudantes reflitam sobre a história brasileira e latino-americana, possibilitando a compreensão mais aprofundada sobre eventos do presente e permitindo discussões críticas sobre a necessidade de serem praticados valores democráticos pautados no respeito aos Direitos Humanos. (Boulos Júnior *et al.*, 2020f, p. 230 e 331)

Mesmo não aparecendo como discussão central nos outros capítulos dos volumes da coleção, o conhecimento histórico se faz presente principalmente com a função de contextualizar ou exemplificar os assuntos que estão sendo abordados pelos autores. No capítulo 1, do volume “Globalização, tempo e espaço”, um conceito fundamental para a História é destacado: o tempo. Os autores apontam que as “divisões e maneiras de contar o tempo não são, de maneira alguma, inatas” (Boulos Júnior *et al.*, 2020a, p. 210). A obra apresenta a ideia de tempo como uma construção social e relaciona com a temática da globalização da seguinte forma:

Nesse tópico, cabe o estabelecimento de um diálogo entre os componentes curriculares das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, como Sociologia e História, pois, ao tratar da intensificação das trocas comerciais e da circulação de pessoas ocorridas com a globalização, é possível também tratar da ideia de tempo como uma construção social. Ou seja, o tempo não é visto como um mero dado da natureza, mas algo que depende de mediações socioculturais para ser apreendido. A seguir, propomos uma forma de desenvolver as reflexões a respeito do tempo, a contextualização da globalização e as vivências pessoais dos estudantes enquanto personagens históricos do contexto global atual. (Boulos Júnior *et al.*, 2020a, p. 209)

Na perspectiva do estudo sobre espaço-tempo, os autores propõem a atividade a seguir:

Sugere-se uma atividade investigativa a ser realizada pelos estudantes junto a pessoas de seu convívio ou de sua comunidade. Construam conjuntamente um roteiro com as questões a serem respondidas pelos entrevistados selecionados pelos estudantes. Essa prática mobiliza a Competência Geral 2 por meio do estímulo aos processos investigativos. As questões devem abordar as noções de tempo, tanto no dia a dia quanto na história de vida dessas pessoas, e as mudanças tecnológicas relacionadas às dimensões espaço-tempo. Para atingir os objetivos das atividades, é importante que os estudantes entrevistem ao menos uma pessoa na faixa etária de seus pais e outra

pessoa com idade que equivaleria à de seus avós. A atividade adquire maior relevância quando os entrevistados relatam as mudanças tecnológicas que presenciaram. Ao final, os grupos produzirão uma linha do tempo em que constarão as experiências de seus entrevistados, os contextos históricos em que esses eventos estavam inseridos e as percepções autorais dos estudantes, inserindo-se, eles próprios, como personagens do histórico do processo de globalização. (Boulos Júnior *et al.*, 2020a, p. 210 e 211)

Conforme exposto no quadro sobre os conhecimentos históricos na coleção podemos observar a recorrência de alguns temas: Revolução Industrial, Guerras Mundiais e Guerra Fria. Mesmo não sendo alvo de um estudo detalhado sobre esses assuntos, com a explicação sobre como se deram historicamente, estes são tomados para contextualizar temporalmente os assuntos tratados nos capítulos. As Guerras Mundiais e a Guerra Fria são mobilizadas ao abordar as relações internacionais, os conflitos entre os países, as questões econômicas, sociais e políticas no século XX. A título de ilustração podemos observar como esses temas são desenvolvidos no volume “Globalização, tempo e espaço” no capítulo 3 e no volume “Sociedade, natureza e sustentabilidade” no capítulo 4, respectivamente:

Durante as discussões sobre ordens mundiais, é muito importante garantir que os estudantes façam a ligação entre as guerras mundiais e a Guerra Fria com as disputas por poder político e econômico que conformaram os diferentes equilíbrios entre as potências mundiais nos séculos XIX e XX. (Boulos Júnior *et al.*, 2020a, p. 239)

É importante contextualizar o momento histórico em que se deram o Clube de Roma e a Conferência de Estocolmo: a Guerra Fria. Desse modo, é possível propor que os estudantes realizem um estudo por investigação a partir de uma questão-problema: Quais são as dicotomias associadas à Guerra Fria e como elas se associam aos acordos ambientais ocorridos nesse período? (Boulos Júnior *et al.*, 2020c, p. 262)

No que se refere à Revolução Industrial, os seus impactos políticos, econômicos e sociais são amplamente utilizados para discutir as transformações vivenciadas na Europa inicialmente e o seu alcance mundial com o passar do tempo. Ao se discutir a questão populacional os autores salientam a importância de os alunos perceberem que a “Revolução Industrial, durante o século XIX, levou ao crescimento das cidades, onde se concentravam as ofertas de emprego, e à posterior modernização da sociedade, em países europeus, principalmente, mas também nos Estados Unidos e Japão” (Boulos Júnior *et al.*, 2020b, p. 247). Outro exemplo é a relação entre a Revolução Industrial, a utilização de recursos naturais e as relações de trabalho, conforme pode ser visto no volume “Sociedade, natureza e sustentabilidade” no capítulo 2:

Entre os séculos XVIII e XIX, estima-se que a Inglaterra, pioneira na Revolução Industrial, tenha extraído cerca de 100 milhões de toneladas de carvão todos os anos. 225 É possível discutir com os estudantes a evolução das técnicas que permitiram a

transformação na forma de extração do carvão mineral, que, antes do emprego de tecnologia, era realizada a partir de trabalho braçal e com o uso intenso de força animal. O trabalho de crianças era bastante usual, sendo, muitas vezes, as responsáveis por abrir caminhos nas minas. Pode-se conduzir as discussões acerca da evolução da noção de infância e do papel do trabalho na construção dessa identidade. (Boulos Júnior *et al.*, 2020c, p. 224 e 225)

Ao analisar a coleção, verificamos que a interdisciplinaridade ocorre entre as disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, principalmente com o objetivo de ampliar o estudo dos temas abordados na obra. A abordagem disciplinar permanece presente, evidenciando os conhecimentos específicos de cada disciplina. No entanto, a interação entre essas disciplinas é essencial para contextualizar e aprofundar o estudo sobre os conteúdos.

### **2.5.2 Coleção Conexões - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Editora Moderna)**

A coleção de livros didáticos Conexões - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Editora Moderna é dividida nos seguintes volumes e capítulos conforme o quadro abaixo:

Quadro 9 - Volumes e unidades da Coleção Conexões - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Editora Moderna)

<b>Volumes</b>	<b>Unidades</b>
1. Ciência, cultura e sociedade	1. Saber é poder 2. O domínio da cultura 3. A estrutura da sociedade 4. Sociedade, tempo e espaço
2. População, territórios e fronteiras	1. Território e poder 2. Fluxos: as dinâmicas populacionais e econômicas e a contemporaneidade 3. Os impactos da globalização 4. Revoluções na indústria e nas tecnologias
3. Sociedade e meio ambiente	1. A natureza e a presença humana 2. Problemas e políticas ambientais

	3. O ser humano e o meio ambiente
	4. Consumo, economia e sustentabilidade
4. Ética e cidadania	1. Ética e justiça social
	2. Direitos Humanos
	3. A luta pela cidadania e por direitos
	4. Exclusão e inclusão
5. Estado, poder e democracia	1. Concepções de mundo
	2. Estado, política e relações de poder
	3. Estado e nação no Brasil e na América Latina
	4. Poder, desigualdade e globalização
6. Trabalho e transformação social	1. Trabalho e projeto de vida
	2. O trabalho nas sociedades pré-industriais
	3. O Trabalho na modernidade industrial
	4. O trabalho no mundo globalizado

Fonte: Cotrim *et al.* (2020a), (2020b), (2020c), (2020d), (2020e), (2020f). Elaborado pela autora.

Todos os exemplares do Manual do Professor desta coleção têm a mesma estrutura e organização. Primeiro é apresentada as Orientações Gerais com as seguintes seções: A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Professor reflexivo para uma aprendizagem significativa; A BNCC, o Novo Ensino Médio e o ensino por competências; Fundamentos teórico-metodológicos da coleção; A Proposta didático-pedagógica da coleção; Avaliação da aprendizagem; Organização geral da Obra. Logo em seguida são expostas as Orientações específicas para o livro, que são as orientações ao professor divididas com referência aos capítulos do livro do aluno. Por fim é reproduzido o exemplar do livro do estudante.

A seção “Orientações Gerais” é uma introdução ao MP que está presente em todos os

volumes da coleção com a mesma redação. Esta traz importantes reflexões sobre as concepções curriculares, metodológicas, teóricas e didáticas da obra. Os autores iniciam abordando a importância da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para a promoção de uma cidadania democrática:

As Ciências Humanas e Sociais Aplicadas são indispensáveis à democracia, pois instrumentalizam os estudantes a pensar por si mesmos, a debater e discutir ideias considerando a opinião do outro, a entender o significado da experiência humana em toda a sua diversidade e a se tornar conscientes dos problemas econômicos, sociais, políticos e ambientais que os afetam direta ou indiretamente. Também contribuem decisivamente para o desenvolvimento da empatia, ou seja, do “raciocínio posicional” que permite que nos coloquemos no lugar dos outros, reconhecendo seus sofrimentos, dificuldades e realizações. (Cotrim *et al.*, 2020a, p. 5)

A função do professor é reforçada a partir das ideias do filósofo francês Jacques Rancière, onde “pressupõe o diálogo entre educador e educando como ponto de partida e condição necessária para o próprio processo educativo”, recusando a mera transmissão de conhecimentos por parte do docente (Cotrim *et al.*, 2020a, p. 9). Os alunos devem assumir um papel ativo no processo de aprendizagem, se apropriando dos conteúdos ensinados. Nesse sentido:

O ensino só é significativo quando há envolvimento, troca e diálogo entre educador e educando. Além disso, numa época como a nossa, em que há abundância de informação, o papel tradicional do educador de transmitir conhecimento deixa de ser relevante. Passa a ser muito mais importante a tarefa de ensinar a pesquisar, filtrar, classificar, hierarquizar, compreender e contextualizar a informação disponível para apoiar a aprendizagem. Por meio da internet, temos acesso a um verdadeiro oceano de informações sobre todos os assuntos e temas imagináveis. Porém, nem toda essa informação é confiável. Ao lado de fontes de pesquisa úteis e valiosas, há notícias falsas, mitos, boatos e mentiras circulando. Por isso, saber escolher fontes de informação confiáveis, separando o sinal do ruído, é essencial para ser um cidadão ativo e bem-informado no século XXI. (Cotrim *et al.*, 2020a, p. 10).

Os autores resgatam o contexto da década de 1990, na qual, fundamentados nos direcionamentos da Unesco e do Banco Mundial, reconhecem o cenário de crise na educação e delineiam quais seriam as expectativas para o futuro. Sobre a atuação da Unesco, os autores dizem:

Desde a década de 1990, com o avanço da globalização e a difusão das novas tecnologias, há uma preocupação das sociedades, dos governos e das organizações internacionais com o futuro da educação. Uma das organizações que mais contribuíram com essa discussão foi a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), que tem trabalhado no delineamento de normas para políticas públicas na área de educação dirigidas a países do mundo todo. Em 1990, a Unesco lançou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, no contexto

da Conferência de Jomtien, na Tailândia, que estabeleceu o compromisso mundial para garantir a todas as pessoas uma educação. (Cotrim *et al.*, 2020a, p. 10).

Em outro trecho sobre o Banco mundial:

O fenômeno da escolarização sem aprendizagem tem se tornado uma preocupação de governos e organizações ao redor do globo. Um relatório realizado em 2018 pela divisão de educação do Banco Mundial diagnosticou uma “crise de aprendizagem” no mundo todo. Segundo esse documento, milhões de estudantes chegam à idade adulta sem as habilidades mais básicas para a vida, pois, apesar de terem frequentado a escola, não desenvolveram as competências necessárias para se tornarem intelectualmente autônomos. (Cotrim *et al.*, 2020a, p. 11)

As perspectivas defendidas pelo Banco Mundial e pela Unesco influenciaram as reformas curriculares que ocorreram desde a década de 1990, como já discorremos em outro momento, e continuam orientando as discussões atuais. Esses organismos internacionais contribuíram para a construção da concepção de um currículo por competências. Sendo assim, em meio aos questionamentos sobre a questão da educação no Brasil no século XXI, os autores disseram que “há amplo apoio à ideia de que um currículo baseado em metodologias ativas de ensino e na aprendizagem por projetos e por competências é mais adequado ao contexto produtivo do novo século” (Cotrim *et al.*, 2020a, p. 12).

As definições de competências e habilidades apresentadas na obra são as descritas pela Unesco. Ao citar a conceituação da Unesco, os autores (Cotrim *et al.*, 2020a, p. 12) destacam a importância das habilidades e competências no contexto educacional e de formação profissional. As habilidades referem-se a capacidades práticas e intelectuais que permitem a uma pessoa desempenhar funções específicas, como análise de problemas, comunicação, criatividade e empreendedorismo, fundamentais para o mercado de trabalho. Em contraste, as competências envolvem um uso mais abrangente e integrado do conhecimento, que inclui não apenas habilidades, mas também valores e compreensão, aplicados de maneira criativa e responsável. Assim, enquanto as habilidades se concentram em tarefas e processos específicos, as competências ampliam essa capacidade ao englobar o uso do conhecimento de forma a promover a inovação e construir conexões significativas com outras pessoas. Isso reforça a necessidade de uma educação que não apenas prepare o indivíduo para tarefas concretas, mas também fomente uma visão mais ampla e adaptativa ao mundo em constante mudança.

Podemos perceber o alinhamento entre concepção de currículo por competência no fragmento seguinte:

De acordo com a Unesco, habilidades como criatividade e empreendedorismo são

importantes para a competitividade econômica dos países e o sucesso dos indivíduos no mercado de trabalho. Porém, o papel de uma educação integral vai além dessas habilidades instrumentais. Competências como a capacidade de mediar e resolver conflitos, o raciocínio crítico e – a mais importante de todas – a capacidade de selecionar, processar e utilizar informação de qualidade são igualmente importantes para ser um cidadão do século XXI. (Cotrim *et al.*, 2020a, p. 12)

Ao tratar dos fundamentos teórico-metodológicos da coleção, os autores dizem que adotaram “uma visão humanista da educação, segundo a qual o objetivo do processo educativo é a formação integral do ser humano como ser autônomo, solidário, responsável, crítico e criativo” (Cotrim *et al.*, 2020a, p. 18). A obra adere à concepção humanista de educação defendida no documento *Repensar a Educação*, da Unesco, onde é posto que “o propósito fundamental da educação no século XXI deve ser o de preservar e promover a dignidade, as capacidades e o bem-estar do ser humano, em relação aos outros e à natureza” (Cotrim *et al.*, 2020a, p. 18).

A seleção dos conteúdos abordados na obra, segundo os autores, tem como objetivo “a construção de uma visão menos fragmentada do conhecimento e mais próxima da realidade dos estudantes, visando tornar a aprendizagem mais concreta”, interligando “componentes curriculares e áreas do conhecimento” (Cotrim *et al.*, 2020a, p. 18). Sobre a escolhas dos temas presentes na obra:

No interior de cada uma das quatro Unidades dos seis Livros que compõem esta Coleção, selecionamos temas que procuram representar a diversidade das experiências humanas e as relações que existem entre elas, ao lado das mudanças que se processam na sociedade e os impactos sobre o meio ambiente, especialmente pelo uso inapropriado dos recursos naturais. Muitos dos conteúdos abordados nesta Coleção serão passíveis de reelaboração futura, sobretudo por conta de acontecimentos políticos, econômicos e sociais sempre dinâmicos, do acesso a novos documentos e testemunhos, do desenvolvimento de novas tecnologias. (Cotrim *et al.*, 2020a, p. 20)

No que tange à proposta didático-pedagógica da coleção, os autores reforçam o papel da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas de “fornecer recursos aos estudantes para que investiguem o mundo à sua volta” (Cotrim *et al.*, 2020a, p. 21). A obra defende que a fragmentação do conhecimento deve ser evitada necessitando de um “esforço conjunto e pela colaboração de diversos componentes curriculares que formam o saber escolar, orientados para um objetivo claramente definido, de forma interdisciplinar e integrada” (Cotrim *et al.*, 2020a, p. 24). Sobre a integração dos conteúdos é apontado:

Nesta Coleção, os conteúdos foram selecionados e construídos a partir de uma abordagem integrada, com os diferentes componentes da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – História, Sociologia, Geografia e Filosofia – em diálogo

constante, e muitas vezes em diálogo também com outras áreas do conhecimento, especialmente Ciências da Natureza e suas Tecnologias, mas também Linguagens e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias. A integração entre os componentes da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e com as demais áreas, bem como a interdisciplinaridade, está presente ao longo dos textos, das atividades e das seções especiais. (Cotrim *et al.*, 2020a, p. 24)

A interdisciplinaridade é fundamentada a partir das ideias de Edgar Morin:

Morin tornou-se célebre como um dos maiores defensores das abordagens interdisciplinares e transdisciplinares na área da educação. Na sua visão, o mundo globalizado, chamado por ele de “era planetária”, necessita de outro tipo de educação, capaz de formar um ser humano mais consciente de si mesmo e de seu meio ambiente. Faz parte de sua proposta de interdisciplinaridade a crítica ao excesso de especialização e a defesa de uma formação ampla e global. (Cotrim *et al.*, 2020a, p. 24)

No livro do aluno as seções temáticas têm a sinalização de qual disciplina deve conduzir o conteúdo a ser estudado. Os autores salientam que a indicação dos professores dos componentes curriculares é uma sugestão que parte da opinião “obviamente subjetiva”, e que deve levar em consideração o critério do grupo docente para “a definição de quem conduzirá cada trecho” (Cotrim *et al.*, 2020a, p. 28).

Depois dessas discussões introdutórias das Orientações Gerais do Manual do Professor, são apresentadas as Orientações específicas para o livro. A estrutura dessas Orientações é dividida em: Objetivos; Justificativa; As Competências Gerais, as Competências Específicas e as Habilidades trabalhadas na Unidade; Respostas e orientações sobre as atividades propostas na Unidade; Sugestão de atividade complementar; Texto complementar para o professor.

O Manual do Professor traz poucas orientações mais diretas sobre a condução dos conteúdos abordados no exemplar do estudante. Dessa forma, para identificar os conhecimentos históricos presentes na obra, consultamos também o conteúdo do livro do estudante além do Manual do Professor. Os conteúdos da História estão demonstrados do quadro abaixo:

Quadro 10 - Conhecimento histórico na coleção Conexões - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Editora Moderna)

<b>Volume 1. Ciência, cultura e sociedade</b>	
CAP. 1	Grécia antiga. Período Moderno (Navegações, descobrimentos e colonização). Renascimento e Revolução Científica. Iluminismo.
CAP. 2	Narrativas mitológicas (iorubá, judaico-cristã e tupi-guarani). Datação por Carbono-14. A evolução humana. A origem do ser humano na América

CAP. 3	Organização da sociedade. Sociedade estamental (feudalismo). Sociedade no Estado Moderno. Escravidão.
CAP. 4	Tempo. Revolução Industrial.
<b>Volume 2. População, territórios e fronteiras</b>	
CAP. 1	Guerra Fria. Colonialismo na África e no Oriente Médio. Processo de formação territorial do Brasil.
CAP. 2	Revolução Industrial. Revolução Inglesa. Revolução Francesa. Colonialismo na África. Descolonização na África.
CAP. 3	Segunda Guerra Mundial. Guerra Fria. Desintegração da União Soviética. Redemocratização do Brasil. Governos de Collor, FHC e Lula.
CAP. 4	Revolução Industrial.
<b>Volume 3. Sociedade e meio ambiente</b>	
CAP. 1	Os seres humanos e sua fixação no planeta. Revolução Industrial. Mineração no período colonial. Processo de ocupação das regiões Centro-Oeste e Norte. Guerra de Canudos.
CAP. 2	Revolução Industrial.
CAP. 3	Reforma Protestante. Renascimento científico. Imigração no Brasil no século XIX. Economia cafeeira no século XIX e XX.
CAP. 4	Contexto do surgimento do dinheiro
<b>Volume 4. Ética e cidadania</b>	
CAP. 1	Independências na América. Iluminismo. Idade Média.
CAP. 2	Independência dos Estados Unidos. Revolução Francesa. Guerras mundiais. Holocausto. Guerra Fria.
CAP. 3	Revolução Francesa. Ditadura Militar. Redemocratização.
CAP. 4	Os fatores históricos do subdesenvolvimento (colonização). Lutas pela independência nas colônias da América, África e Ásia. Escravidão e resistência.
<b>Volume 5. Estado, poder e democracia</b>	
CAP. 1	Mitologia grega. Renascimento científico.
CAP. 2	Estado Moderno. Mercantilismo. Guerra dos Cem Anos. Guerra das Duas Rosas. Revolução inglesa. Revolução Francesa. Grécia antiga. Democracia ateniense.
CAP. 3	Colonização na América latina. Crise do sistema colonial. Independência do Haiti. Independências da América espanhola. Independência do Brasil. Brasil Império. Movimento abolicionista.

	Proclamação da República. Primeira República. Populismo no Brasil e na América Latina. Ditadura Militar no Brasil, Chile e Argentina. Processos de redemocratização.
CAP. 4	Pós Guerras, criação da ONU.
<b>Volume 6. Trabalho e transformação social</b>	
CAP. 1	Função do trabalho ao longo da história (antiguidade, medieval, moderna e contemporânea). Revolução Industrial.
CAP. 2	Pré-história. Escravidão na antiguidade. Feudalismo. Escravidão na modernidade.
CAP. 3	Revolução Industrial. Movimento operário no século XIX. Origens do socialismo e do anarquismo.
CAP. 4	Contexto da segunda metade do século XX.

Fonte: Cotrim *et al.* (2020a), (2020b), (2020c), (2020d), (2020e), (2020f). Elaborado pela autora.

Nesta coleção da Editora Moderna, os conteúdos da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas estão distribuídos de forma mais equilibrada nos capítulos dos volumes. A partir de um tema gerador os conteúdos vão sendo desctrinchados por meio dos conhecimentos disciplinares. Podemos perceber na maioria dos capítulos a presença e o desenvolvimento dos conhecimentos de cada uma das disciplinas da área de humanas sendo contemplados, com exceção de alguns poucos capítulos que acabam tendo o enfoque em alguma disciplina específica.

No volume “Ciência, cultura e sociedade” o primeiro capítulo se dedica a tratar da temática da ciência, buscando compreender o que é o conhecimento, desenvolvimento da consciência e a relação entre a ciência e a sociedade. Neste capítulo a História é acionada para discutir os caminhos da ciência ao longo da história humana. No segundo capítulo o foco é a cultura, tratando de temáticas como a origem da humanidade, natureza e cultura, diversidade, multiculturalismo, etnocentrismo e alteridade. O conhecimento histórico vai então discutir as teorias de origem dos seres humanos assim como as narrativas mitológicas de diversas sociedades. O terceiro capítulo aborda a estrutura da sociedade, debatendo organização social, vida em sociedade, estratificação social e desigualdade no Brasil. Para tal é feito a contextualização das diferentes formas de organização da sociedade ao longo do tempo. No quarto capítulo trata das diferentes visões de tempo, tempo geológico, tempo social, ocupação do espaço e a produção do território. A história contribui com a conceituação de tempo e o processo de industrialização na Europa que refletiram nas transformações do tempo-espaco.

O volume 2 “População, territórios e fronteiras” inicia com a discussão do capítulo

sobre território e poder, fronteira, territorialidades, urbanização e dinâmica das cidades, tendo uma importante contribuição da História para compreender a formação territorial do Brasil ao longo do tempo. O segundo capítulo aborda as dinâmicas populacionais e econômicas, com um enfoque na política colonial europeia no período moderno e no neocolonialismo europeu na África. O terceiro capítulo discute os impactos da globalização, a integração econômica global, guerras, fronteiras e movimentos populacionais no mundo globalizado. O conhecimento histórico está presente para tratar dessas temáticas no contexto do século XX trazendo as Guerras Mundiais e o pós-guerra, assim como a redemocratização do Brasil e dos governos que se seguiram. No último capítulo, a discussão recai sobre as revoluções na indústria e nas tecnologias, tendo como foco do conhecimento histórico a Revolução Industrial.

No volume 3 “Sociedade e meio ambiente”, o primeiro capítulo reflete sobre a presença humana da natureza, mudanças no planeta, as bases físicas do Brasil, a distribuição de água no planeta e os desafios ambientais contemporâneos. A História tem a função de contextualizar a fixação humana no planeta, assim como os seus impactos para a natureza ao longo do tempo como na Revolução Industrial, a mineração no período colonial e os conflitos gerados pela ocupação do território. O capítulo 2 trata das políticas ambientais, recursos energéticos, aquecimento global, desenvolvimento sustentável e consciência ambiental. A Revolução Industrial aparece novamente para debater os seus impactos na natureza. O capítulo 3 aborda as origens da crise ecológica, urbanização, meio ambiente, os problemas urbanos e do campo no Brasil. O conhecimento histórico apresenta os acontecimentos do período moderno (Reforma e Renascimento) e do período contemporâneo no Brasil (Imigração e economia cafeeira). O quarto capítulo discute consumo, capitalismo, massificação e indústria cultural e diferentes sistemas econômicos, com a contribuição da História para compreender o surgimento e uso do dinheiro pela sociedade.

No volume 4 “Ética e cidadania”, o capítulo 1 aborda os conceitos de ética, valores, liberdade e justiça social, tendo a contribuição do conhecimento histórico para compreender as diferentes perspectivas da ética na História da humanidade. O capítulo 2 trata da temática dos Direitos Humanos e a sua relação com as revoluções e guerras. Neste capítulo, a História é importante para apontar essa delação dos Direitos Humanos com a Revolução Francesa, holocausto e os conflitos durante a Guerra Fria. No capítulo 3, o conteúdo estudado é a luta pela cidadania e por direitos. No contexto da História do Brasil são estudos os conteúdos da Ditadura Militar e o processo de redemocratização para discutir a luta por democracia e participação política. No último capítulo a discussão é em torno das desigualdades socioeconômicas no mundo globalizado, e tem a contribuição da História para compreender os fatores históricos do

subdesenvolvimento de países na América, África e Ásia com raízes na colonização.

O quinto volume “Estado, poder e democracia”, no capítulo 1, discute a temática da condição humana e sua especificidade como um ser entre dois mundos: a natureza e a cultura. Este capítulo apresenta as principais visões de mundo e cosmologias das sociedades ocidentais ao longo da história, da metafísica grega até a ciência moderna. O segundo capítulo tem foco nas relações de poder, Estado e política, discutindo a partir do conhecimento histórico conteúdos relacionados à democracia ateniense e a formação dos Estados modernos.

No capítulo 3 a contribuição da História é bastante expressiva para abordar os conceitos de Estado e nação no contexto da América latina, apresentando conteúdos como a formação da sociedade colonial na América Latina, a Independência e a construção do Estado nacional no Haiti e na América hispânica, Estado e formas de governo no Brasil (da monarquia à república, populismo, paternalismo e autoritarismo). O capítulo 4 discute o papel dos organismos multilaterais internacionais nas relações de poder, desigualdade e globalização. O conhecimento histórico presente se relaciona principalmente ao contexto pós Segunda Guerra Mundial e a criação da ONU.

O último volume “Trabalho e transformação social” inicia, no primeiro capítulo, discutindo sobre projeto de vida e traz a concepção de trabalho como a atividade transformadora humana, tratando da função do trabalho ao longo da história. O capítulo 2 aborda a organização do trabalho nas sociedades antes da industrialização. Sendo assim, são contempladas as diferentes formas de trabalho ao longo do tempo, da pré-história, passando pela escravidão na antiguidade, feudalismo e a escravidão no período moderno. No capítulo 3, é abordado a transformação do trabalho após a Revolução Industrial. O último capítulo discute o trabalho no mundo globalizado, refletindo sobre a sua flexibilização e precarização na atualidade.

O Manual do Professor desta coleção é bastante sucinto, dando ênfase na resolução dos exercícios presentes no livro do aluno. Uma dessas atividades que contribui para a análise da abordagem interdisciplinar dos conteúdos da obra é a seção “Entre saberes”. Os autores a definem da seguinte forma:

Esta seção trabalha as aproximações entre componentes curriculares da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Filosofia, Geografia, Sociologia e História) e também entre áreas diversas com abordagens complementares (as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas com as Ciências da Natureza e suas Tecnologias, com Linguagens e suas Tecnologias e com Matemática e suas Tecnologias), indicando como os componentes e as áreas dialogam e convergem no que diz respeito a determinados assuntos. Está presente nas quatro Unidades de todos os Livros desta Coleção. (Cotrim *et al.*, 2020a, p. 27)

No MP, além da resolução da atividade “Entre saberes”, os autores propõem planos de aulas entre professores de diferentes áreas e componentes para serem exploradas as temáticas interdisciplinares apresentadas nesta seção. A integração nesta seção ocorre não somente entre as disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, mas também com componentes de outras áreas do conhecimento, principalmente as disciplinas de Língua Portuguesa, Química e Biologia. No plano de aula é apresentado o tema, objetivo, desenvolvimento e avaliação. Abaixo estão os planos de aulas com entre o conhecimento histórico e o de outros componentes disciplinares:

Quadro 11 - Planos de aulas interdisciplinares entre a disciplina de História e outros componentes na seção “Entre saberes”

<b>Volume 1. Ciência, cultura e sociedade</b>	
Cap. 2	Fraudes e falsificações na arte e na arqueologia desmascaradas pela datação por Carbono-14 Objetivo: compreender aspectos da datação por Carbono-14, em uma aula compartilhada entre os professores de História e Química.
Cap. 2	A evolução humana e as pesquisas genéticas Objetivos: debater o trabalho do sequenciamento de genoma e a importância das políticas públicas de saúde, em uma aula compartilhada entre os professores de História e Biologia.
<b>Volume 3. Sociedade e meio ambiente</b>	
Cap. 1	A caatinga na literatura Objetivos: compreender a relação entre clima e vegetação em diferentes representações, inclusive artístico-literárias, reconhecendo a importância destas para a sensibilização da sociedade em relação ao meio ambiente, em uma aula compartilhada com os professores de História, Língua Portuguesa e Biologia.
Cap. 3	Etnociência Objetivo: valorizar e preservar modos de vida que promovam a sustentabilidade nas sociedades contemporâneas, em uma aula compartilhada entre os professores de História e Geografia.
Cap. 4	História da Arte Objetivo: refletir sobre questões que envolvem a relação entre o desenvolvimento tecnológico e a produção artística nos tempos atuais, em uma aula compartilhada entre os professores de História e Arte.
<b>Volume 4. Ética e cidadania</b>	
Cap. 2	A igualdade na fala e nas roupas Objetivo: desenvolver habilidades socioemocionais a partir do contato com personagens clássicos da literatura em uma aula compartilhada com os professores de Sociologia e/ou de História e de Arte.
Cap. 3	Educação Física e esportes Objetivo: analisar o esporte enquanto fenômeno social e histórico em uma aula compartilhada com os professores de História e de Educação Física.

Cap. 4	<p><b>Negritude</b>  <b>Objetivos:</b> relacionar a produção literária a seu contexto histórico e social de produção e recepção; discutir a dominação colonial e suas consequências por meio de suas manifestações literárias, em poemas produzidos por escritores negros, em uma aula compartilhada com os professores de História e de Língua Portuguesa.</p>
<b>Volume 5. Estado, poder e democracia</b>	
Cap. 1	<p><b>Linguagem da arte</b>  <b>Objetivo:</b> refletir sobre o papel social de diferentes linguagens artísticas, em uma aula compartilhada com os professores de História, Filosofia e Arte.</p>
Cap. 2	<p><b>Os meios de comunicação de massa</b>  <b>Objetivo:</b> investigar a relação entre linguagem e política por meio do estudo de caso da censura aos jornais durante a ditadura civil-militar brasileira, instaurada em 1964.</p>
Cap. 3	<p><b>Os números falam: revelações do Censo Geral do Império de 1872, considerado o primeiro censo geral do Brasil</b>  <b>Objetivo:</b> compreender, em uma aula compartilhada com os professores de História e de Matemática – preferencialmente –, aspectos da Estatística a partir de dados do primeiro Censo Geral do Brasil.</p>
<b>Volume 6. Trabalho e transformação social</b>	
Cap. 1	<p><b>O amante poeta</b>  <b>Objetivo:</b> valorizar expressões artísticas brasileiras e ampliar o repertório cultural do estudante, em uma aula compartilhada com os professores de História e de Arte.</p>
Cap. 2	<p><b>Cidades medievais convulsionadas</b>  <b>Objetivo:</b> analisar um documento histórico do século XIV, pertencente à região de Flandres (atuais França, Bélgica e Holanda), em uma aula compartilhada com os professores de História e de Língua Portuguesa.</p>
Cap. 3	<p><b>Literatura e movimento operário no Brasil</b>  <b>Objetivo:</b> refletir sobre a relação entre a literatura modernista brasileira e o crescimento do movimento operário no início do século XX no país, em uma aula compartilhada com os professores de História e de Língua Portuguesa.</p>

Fonte: Cotrim *et al.* (2020a), (2020b), (2020c), (2020d), (2020e), (2020f). Elaborado pela autora.

A maioria dos planos de aulas que contemplam a História é integrado à área de Linguagens, sendo 10 ocorrências do total de 14. Um exemplo dessa integração está no volume 4 no capítulo 4, onde é discutido no “Entre saberes” o movimento de resgate das raízes culturais dos negros que recebeu o nome negritude, fundado pelo poeta senegalês Léopold Senghor e o poeta francês Aimé Césaire. O plano de aula relacionado a esta temática é o seguinte:

**Plano de aula compartilhada acompanhando a seção "Entre saberes": Negritude**  
**Objetivos:** relacionar a produção literária a seu contexto histórico e social de produção e recepção; discutir a dominação colonial e suas consequências por meio de suas manifestações literárias, em poemas produzidos por escritores negros, em uma aula compartilhada com os professores de História e de Língua Portuguesa.  
**Desenvolvimento:** ao professor de História caberá apresentar um painel informativo sobre os movimentos de independência das colônias europeias na África, que ocorreram em período relativamente recente em termos históricos, entre os anos 1950

e 1970. Também é importante realçar o papel de intelectuais e artistas como participantes desses movimentos de emancipação nacional, como Pepetela, em Angola, e Senghor, no Senegal. O professor de Língua Portuguesa trabalhará as metáforas do poema e seu potencial expressivo, em vista da manifestação de sentimentos como dor e sofrimento, presentes na imagem central das máscaras. A partir dessa reflexão, o professor poderá propor aos estudantes que pesquisem a importância das máscaras produzidas pelos povos tradicionais africanos (artes plásticas), a fim de compreender sua presença no poema.

**Avaliação:** é esperado que os estudantes sejam capazes de reconhecer a valorização da cultura africana e sua importância para a superação da dominação política e cultural do colonialismo, presentes no poema. (Cotrim *et al.*, 2020d, p. 75)

A interdisciplinaridade dentro da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, entre a História e a Geografia, aparece como sugestão no volume 3, no capítulo 3, ao tratar sobre sistema agrícola tradicional:

**Plano de aula compartilhada acompanhando a seção “Entre saberes”: Etnociência**

**Objetivo:** valorizar e preservar modos de vida que promovam a sustentabilidade nas sociedades contemporâneas, em uma aula compartilhada entre os professores de História e Geografia.

**Desenvolvimento:** o professor de Geografia pode analisar alguns ciclos biogeoquímicos e fenômenos naturais relacionados à agricultura, mais especificamente, à coivara. Já o professor de História pode explicar as origens das comunidades quilombolas no Brasil e a importância de preservá-las, identificando a localização de algumas delas. Depois, ambos os professores podem solicitar aos estudantes que pesquisem práticas agrícolas contemporâneas consideradas sustentáveis. Por fim, os estudantes, organizados em duplas ou em grupos, devem apresentar aos demais colegas um seminário sobre as práticas que foram pesquisadas.

**Avaliação:** espera-se que os estudantes compreendam a necessidade de implementação de políticas sustentáveis e de proteção às comunidades tradicionais, visando ao consumo responsável e ao combate à poluição sistêmica. (Cotrim *et al.*, 2020c, p. 67)

Podemos observar a interdisciplinaridade entre a História e a Matemática, o que não ocorre com muita frequência. O exemplo disso está no Volume 5, no capítulo 3, onde a seção “Entre saberes” discute o recenseamento de 1872 e analisa os dados por ele produzidos. Os autores sugerem o seguinte plano de aula sobre o tema:

**Plano de aula compartilhada acompanhando a seção “Entre saberes”: Os números falam: revelações do Censo Geral do Império de 1872, considerado o primeiro censo geral do Brasil**

**Objetivo:** compreender, em uma aula compartilhada com os professores de História e de Matemática – preferencialmente –, aspectos da Estatística a partir de dados do primeiro Censo Geral do Brasil.

**Desenvolvimento:** o professor de Matemática pode iniciar a aula explicando como funciona uma pesquisa de população. O censo demográfico investiga a composição da população recolhendo e agrupando dados como: quantidade de habitantes, idade, ocupação, gênero, escolaridade, renda, entre outros. Esses dados são organizados e disponibilizados publicamente com o objetivo de traçar um retrato da população do país e, dessa forma, prover o Estado de informações para subsidiar políticas públicas. O primeiro censo do Brasil, em 1872, revelou que a população LXV do Império era

de 9.930.478 de habitantes. No início do século XX, esse número saltou para 17.318.556 e, no fim do mesmo século, atingiu 169.799.170 habitantes; isso mostra o crescimento exponencial da população. Para facilitar a análise dos dados disponíveis nessa seção, o professor pode organizar tabelas e gráficos revelando outras maneiras de apresentar e interpretar dados estatísticos. Dessa forma, os estudantes aprendem a avaliar a adequação de diferentes tipos de gráficos para representar um conjunto de dados de uma pesquisa. Para saber mais, consulte o portal IBGE Educa, disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/professores>> (acesso em: 29 jun. 2020). Nesse portal, os professores podem também compartilhar suas experiências.

O professor de História, por sua vez, pode discutir inicialmente a relevância dos dados estatísticos como fonte de pesquisa histórica no trabalho de coletar e cotejar fontes para determinado objeto de pesquisa; no caso, a história do trabalho escravo no Brasil. Vale lembrar que o documento é a base para o julgamento histórico e, sem ele, nada poderia ser dito por um historiador. Essas fontes estatísticas fornecem informações importantes por si só e, com outras do mesmo período, podem compor um conjunto documental capaz de investigar e analisar determinado problema. Os dados apresentados na seção podem ser analisados para avaliar, juntamente com os estudantes, se confirmam, ou refutam, ou, ainda, se não permitem chegar à conclusão lançada pelo pesquisador. É importante exercitar com os estudantes a fala e a escuta embasada em argumentos pautados em dados confiáveis para reforçar os argumentos de que, em 1872, a maior parte da população negra já era livre.

Na escravidão brasileira parecia bastante generalizado o costume de concessão de alforria ao cativo que conseguisse indenizar seu preço ao senhor. Ainda que fosse difícil ao escravo chegar a amealhar economias suficientes para alcançar seu valor de mercado, vários o conseguiam, mais nas cidades do que no campo [...]. CHALHOUB, Sidney. População e sociedade. In: SCHWARCZ, Lilia M. (org.). História do Brasil Nação: 1808-2010. v. 2. Rio de Janeiro: Objetiva/Fundación Mapfre, 2012. p. 56.

Por fim, o professor de História pode ampliar a discussão solicitando aos estudantes que pesquisem o ano de 1872, reunindo outras fontes sobre a escravidão para formar um dossiê sobre a alforria. O objetivo é conhecer outras fontes confiáveis de pesquisa em ambiente digital, cotejando e analisando de acordo com o tema proposto. Sugerimos a consulta ao portal da Fundação Biblioteca Nacional, que abriga o maior volume documental preservado sobre a história do Brasil. Disponível em: Acesso em: 29 jun. 2020.

**Avaliação:** é esperado que os estudantes compreendam o funcionamento de um censo demográfico ao analisar e interpretar dados estatísticos do censo histórico de 1872, descortinando o contexto social refletido nos dados. (Cotrim *et al.*, 2020e, p. 66)

Em todos os planos de aula apresentados, percebe-se que os conhecimentos disciplinares estão integrados e se relacionam com outros componentes curriculares, promovendo uma compreensão mais abrangente do tema abordado. Essa abordagem interdisciplinar permite que os alunos conectem conceitos de diferentes áreas do conhecimento, enriquecendo seu entendimento e estimulando uma aprendizagem mais contextualizada. A divisão de temas e abordagens se torna ainda mais clara, já que os planos foram elaborados com a participação conjunta dos professores de várias disciplinas. Essa colaboração reforça a importância de se trabalhar os conteúdos de forma integrada, favorecendo o desenvolvimento de competências que vão além dos limites de cada disciplina.

A integração dos conteúdos na coleção da Editora Moderna é feita sem comprometer os conhecimentos disciplinares. A estrutura dos capítulos reflete essa divisão de temas, pois os autores indicam, ao longo do texto, qual professor de cada disciplina deve conduzir cada

assunto. Além disso, é possível perceber, em praticamente todos os capítulos, a presença equilibrada de conhecimentos das diversas disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Cada componente curricular contribui de maneira significativa para o debate dos temas propostos, enriquecendo a discussão a partir de suas perspectivas específicas.

As duas coleções analisadas, publicadas pelas editoras FTD e Moderna, apresentam o conhecimento histórico estruturado a partir de temáticas. A disciplina de História, ainda que em diferentes graus de profundidade, cumpre o papel de contextualizar temporalmente os assuntos tratados. Embora essa abordagem se distancie do modelo tradicional e cronológico, em muitos casos o conhecimento acaba sendo apresentado de forma superficial, sem o aprofundamento necessário.

Os Manuais do Professor das duas coleções enfatizam a interdisciplinaridade como base curricular das obras. Essa escolha teórico-metodológica reflete a defesa da interdisciplinaridade como a perspectiva mais eficaz para articular os conhecimentos disciplinares ao contexto de aprendizagem dos alunos. Elaborados como guias didáticos, os Manuais do Professor das duas editoras têm como referência as concepções pedagógicas dos autores das obras. Esses materiais são apropriados pelos docentes, funcionando, na prática, como uma espécie de currículo em ação, adaptado às demandas do ensino em sala de aula.

### **3. Currículo em ação - Práticas docentes**

O currículo é prescrito pelas autoridades e editado nos livros didáticos, mas se efetiva na prática pedagógica. O currículo em ação refere-se à ideia de que o currículo vai além dos documentos oficiais e se materializa na prática educativa, nas interações e no cotidiano escolar. Para Sacristán (2013) o currículo em ação é a interpretação que os professores fazem do currículo oficial e a adaptação ao contexto em que estão inseridos. O autor enfatiza a importância da autonomia docente e como o currículo é ressignificado na prática.

Sobre o conceito de currículo em ação, Macedo (2018) aponta:

O conceito de currículo em ação ou vivido aparece em diferentes autores no campo do currículo, no geral, se referindo, ao que ocorre nas escolas. A ideia de complementaridade em relação ao currículo prescrito também perpassa a maioria dos sentidos que ele vai assumindo na literatura, dando conta da impossibilidade do currículo formal fazer jus às experiências imprevisíveis que ocorrem no dia a dia da sala de aula. (Macedo, 2018, p. 29)

Sendo assim, neste capítulo buscamos compreender como o currículo prescrito (BNCC) e o currículo editado (PNLD) estão sendo interpretados e colocados em prática pelos docentes em suas práticas pedagógicas. Para tal, produzimos como Solução Mediadora de Aprendizagem (SMA) o podcast “Sala dos Professores”, e com a colaboração de alguns professores refletimos sobre essas questões do currículo em ação.

#### **3.1 A Solução Mediadora de Aprendizagem - Podcast**

Como produto final, ao qual neste trabalho nos referimos como Solução Mediadora de Aprendizagem, escolhemos o podcast como forma de reconhecer práticas educativas de docentes de História e relacioná-las às reflexões sobre as temáticas discutidas ao longo desta dissertação. Este formato foi escolhido porque, além de oportunizar a escuta sensível dos professores convidados, é uma mídia que tem cada vez mais se popularizado no Brasil e se mostra como uma ferramenta potente para a área de educação.

Podemos definir o podcast como sendo “um arquivo digital de áudio, disponível online, que, em vez de uma música, contém programas que podem se utilizar de falas, de músicas ou de ambos” (Freire, 2017, p.56). Sobre a origem do podcast Falcão e Temer (2019) pontuam:

A palavra podcast é uma junção de “Pod”, de iPod , cuja sigla significa Personal on Demand, ou “pessoal sob demanda” e cast, que vem de broadcast, ou “transmissão”.

Embora já fosse comum ouvir e baixar arquivos de áudio na internet, quando surgiu o podcast, em 2004, ainda era preciso acessar blogues e endereços específicos para ter acesso a esse conteúdo, procurando manualmente por atualizações. Para facilitar a vida do ouvinte internauta, Adam Curry, ex-apresentador do canal americano MTV, criou o podcast. Segundo Medeiros (2005), Adam queria que o usuário pudesse ter acesso a um novo conteúdo de forma instantânea, no momento de sua publicação, e o podcast surge enquanto ferramenta técnica. (Falcão e Temer, 2019, p. 2)

Os primeiros podcasts começaram a surgir no Brasil a partir de 2004. Sobre a produção de podcasts no país Cardoso e Hipólito (2022) apontam:

A primeira produção em podcast ocorreu no ano de 2004, empreendida por Danilo Medeiros, o Digital Minds (descontinuado), que tratava de Tecnologia e assuntos correlatos. Junto ao Digital Minds estavam como pioneiros o Gui Leite, que tinha a intenção de explicar o que era e como fazer o podcast, e o Perhappines, de Rodrigo Stalzer e o Código Live de Ricardo Macari. Um dos eventos que fortaleceram a cultura podcaster no Brasil inicialmente foi a Conferência Brasileira de Podcast (PodCon Brasil) que ocorreu no Paraná em 2005. Entretanto neste mesmo ano ocorreu o que ficou conhecido como podfade, fenômeno que se caracterizou pelo fim de vários podcasts no Brasil e no Mundo. A volta do aquecimento da produção de podcasts brasileiros tem seu start em 2006 e em 2008 quando o Prêmio iBest inclui a categoria podcast, ocorrendo assim, um novo estímulo. (Cardoso e Hipólito, 2022, p.7)

O podcast apresenta algumas características que são importantes para entendermos a sua estrutura:

Tipo - Apresenta-se em quatro dimensões: Expositivo/Informativo, feedback/comentário, instruções/orientações e materiais autênticos;  
Formato - Apresentado em áudio, vídeo com locução ou apenas vídeo, ou vídeocast e por fim o screencast que corresponde a captação da tela ou ecrã com locução;  
Autor - Docente, discente e outros participantes (entidades especialistas, personalidades...); Estilo - Diz respeito à linguagem utilizada, podendo ser formal ou informal;  
Funcionalidade - Informar, divulgar, motivar, orientar entre outras. (Cardoso e Hipólito, 2022, p.10)

Sobre a duração dos episódios estes podem ser classificados em curta, média e longa duração:

Podemos dividir a duração dos podcast em três: a) os de curta duração, ele são, em geral bem pequenos, com média de 5 minutos, neles você pode introduzir o conteúdo desejado, despertando curiosidade, fazendo uma breve explicação, encenação ou demonstração; b) os de média duração, esses são os mais comuns de se encontrar na internet, possuem em torno de 30 minutos podendo chegar a uma hora de duração. Para esses podcast já é interessante a participação de mais de uma pessoa, gerando uma espécie de conversa em que o ouvinte se senta participante dela; c) os de longa duração, que duram mais que uma hora, alguns chegam a ter duas horas ou mais de duração. Esses exigem do ouvinte uma certa fidelidade, pois o tempo de consumo do produto é grande. Eles podem relatar fatos históricos, científicos, ter característica de entrevista ou mesa redonda, enfim tem liberdade para tratar de muitos temas, sempre

em direcionados a um público e com um tema muito bem definido. (Taborda, 2021, p. 9 e 10)

Como material educacional, o podcast tem se mostrado eficaz ao “aproximar o educando ao conteúdo pedagógico que se pretende abordar, levando em consideração o lado atrativo da ferramenta” (Melo, 2021, p. 15). O uso da tecnologia já é uma realidade na educação e se bem utilizadas podem ser instrumentos potentes na divulgação de conhecimento:

Podemos perceber algumas potencialidades da ferramenta Podcast nas situações de transmissão de conhecimentos. Sua real funcionalidade como recurso pedagógico está relacionada com inúmeras questões, como conteúdo, tipos das mensagens, clareza das gravações, objetivo do ensino, entre outras. O perfil agregador que as mídias sociais possuem somente tem a acrescentar o contexto educacional, onde educadores podem, cada vez mais tornar os conteúdos didático-pedagógicos interessantes e atrativos aos educandos, relacionando-os ao meio em que os mesmos estão inseridos. (Melo, 2021, p. 17 e 18)

O podcast produzido, como Solução Mediadora de Aprendizagem do presente trabalho, tem como nome “Sala dos professores”. A ideia do nome surgiu justamente desse local de encontro dos professores, onde são compartilhadas ideias, reflexões e experiências da vida docente. O podcast conta inicialmente com três episódios com duração média de 15-30 minutos, com a possibilidade de continuidade futura, abordando outras temáticas relacionadas às práticas docentes. A estrutura básica dos episódios é organizada da seguinte maneira: 1) introdução, com a saudação, apresentação do tema e dos convidados; 2) desenvolvimento do tema, a partir da exposição do assunto e de entrevistas; 3) conclusão, resumo do conteúdo e considerações finais.

No primeiro episódio, intitulado “De onde vem a Reforma? Novo Ensino Médio e BNCC”, o objetivo é discutir as origens da Reforma do Ensino Médio no Brasil, resgatando o contexto das reformas educacionais das décadas de 1990 e 2000, que culminaram na atual Reforma iniciada em 2016, durante o governo de Michel Temer, e que resultou no Novo Ensino Médio e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A estrutura é narrativa, com o conteúdo baseado nas reflexões do primeiro capítulo deste trabalho. Um texto foi produzido a partir dessas discussões, seguido pela gravação da leitura do material.

O segundo episódio, intitulado “O PNLD 2021: o que os professores acham dele?”, busca analisar, junto com a colaboração de alguns professores, as obras didáticas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Neste episódio tivemos a entrevista concedida por escrito por Graça Viviane Pereira, aluna egressa do ProfHistória. Foram feitas para Graça perguntas relacionadas a sua percepção sobre as coleções disponibilizadas pelo PNLD 2021.

Além desta entrevista, o episódio conta com algumas reflexões compartilhadas por alguns colegas da turma de 2022 do ProfHistória/UNEB. Através de um formulário do Google, estes colegas, que são professores de História do Ensino Médio da rede estadual de educação da Bahia, emitiram suas opiniões sobre as obras didáticas escolhidas nas suas escolas.

O terceiro episódio, “Os usos do Manual do Professor dos livros didáticos”, aborda as experiências de duas docentes da Educação Básica com o Manual do Professor. Através de um vídeo chamada foi feita a entrevista com as professoras Emily Machado e Jéssica Lopes, mestres em História Social pela Universidade Federal da Bahia. As docentes apontaram como fazem uso do MP para a preparação de suas aulas, além de opinarem sobre os pontos positivos e negativos deste material de orientação para os professores.

Para a gravação do primeiro e segundo episódios foi utilizado o aplicativo gravador do meu aparelho celular. No terceiro episódio foi utilizado o áudio da gravação da vídeo chamada realizada através da plataforma StreamYard. Posteriormente os áudios dos três episódios foram editados por meio do Audacity. Após a finalização do material este foi postado no YouTube<sup>9</sup>.

### **3.2 Percepções sobre as práticas docentes - As entrevistas**

Partindo da concepção de currículo em ação buscamos no podcast, através das entrevistas com os docentes, compartilhar as suas práticas pedagógicas e as suas ideias em relação ao currículo e materiais didáticos que lhes são apresentados pelo Estado e pelo mercado editorial. A socialização da vivência desses professores aponta as suas percepções sobre as suas experiências docentes no contexto das transformações curriculares provocadas pela Reforma do Ensino Médio e pela BNCC. Nesta seção vamos refletir sobre o conteúdo das entrevistas concedidas ao podcast Sala dos Professores, a Solução Mediadora de Aprendizagem.

No segundo episódio do podcast contamos com a colaboração de Graça Viviane Pereira. Abaixo temos a reprodução das respostas concedidas por ela:

**Pergunta: Fale um pouco sobre você, sua formação, experiência profissional e o que mais julgar importante para a sua trajetória docente.**

Graça: Meu nome é Graça Viviane Pereira, terminei a graduação Plena em Licenciatura em História em 1995, fiz pós-graduação lato sensu em Metodologia e Ensino de História, e fiz Mestrado em Ensino de História. Sou uma mulher negra, tenho 3 filhos, sou casada pela segunda vez, e sou professora efetiva da rede estadual há 26 anos. Sou filha de uma professora

---

<sup>9</sup> Link para acesso aos episódios do podcast:  
<https://youtube.com/@podcastsaladosprofessores?si=YRDbOWv5fN82UnbG>

alfabetizadora e de um secretário escolar, ambos da rede estadual, além disso cursei toda a minha vida escolar em colégios públicos, no Fundamental I, onde meus pais trabalhavam. Amo o que faço, nunca trabalhei na rede privada, por opção, acredito no poder da educação como força emancipatória e que a docência exige um trabalho de atualização perene.

**P: Como foi o processo de escolha dos livros didáticos do PNLD 2021 na sua escola? Qual a coleção escolhida?**

G: Infelizmente, meus colegas escolheram o livro que daria menos “trabalho” e que tivesse a menor quantidade de conteúdos, eu fui voto vencido. Hoje muitos veem que é impossível utilizar o livro como fonte e buscam outros materiais, mas na época fui taxada de conteudista. O livro adotado no Ensino Médio foi “Ser Protagonista”, não faltam só os conteúdos, mas todo o resto.

**P: Qual é a sua opinião sobre a qualidade e a relevância dos materiais didáticos oferecidos pelo PNLD 2021?**

G: Os livros são horríveis! Com grande quantidade de figuras, que não tem finalidade alguma além de ilustrar e ocupar espaço, os textos são rasos e não levam a contextualização e nem a problematização dos fatos históricos. Não conseguem preparar os estudantes para nada!

**P: Você acredita que o material didático do PNLD 2021 facilita o trabalho interdisciplinar em Ciências Humanas? De que forma?**

Não! Eles não facilitam nada, principalmente por não terem nada a acrescentar. Não realizam quaisquer conexões entre as diversas áreas e nem como livro da extinta disciplina de Estudos Sociais não prestam. Inclusive, por serem tão ruins, os colégios da rede particular adotaram módulos e deixaram os livros didáticos de lado. Assim, os livros atuais não cumprem o seu papel de ser uma fonte de estudos para os alunos e nem um recurso didático para os professores.

**P: Como você avalia a presença e o desenvolvimento do conhecimento histórico na coleção didática de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas adota na sua escola?**

G: A coleção é muito ruim e parece uma revista mal feita, não apresenta os conteúdos e nem reflexões sobre os conhecimentos históricos. Eu prefiro produzir os meus materiais e disponibilizar aos estudantes, algumas vezes para os colegas também.

**P: Quais mudanças ou melhorias você acredita que poderiam ser feitas no material**

## **didático fornecido pelo PNLD?**

A primeira mudança é cada disciplina ter o seu material didático e com diversos recursos disponíveis, segundo que houvesse portais, assim como nos sistemas de ensino da rede privada, onde fossem disponibilizados hipertextos e diversas ferramentas educacionais, depois que os estudantes tivessem a oportunidade de trabalhar com a disciplina contextualizada, ampliando as possibilidades de desenvolverem a progressão da consciência histórica e dando sentido para o que estão aprendendo na escola. Um material que tenha sentido tanto para os professores, quanto para os estudantes. Para mim, o material didático, livro deveria ser baseado na Educação Histórica, multiperspectivado e relacionado a vida prática dos estudantes.

Ao observar as respostas dadas por Graça Viviane vemos duras críticas à coleção didática escolhida em sua escola. É perceptível a insatisfação com o material didático disponibilizado pelo PNLD 2021, principalmente no que diz respeito à utilização dele.

O episódio também contempla as reflexões de outros professores da rede pública estadual da Bahia, que por meio de um formulário do Google, responderam às seguintes perguntas: 1) Qual coleção didática de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas foi escolhida na sua escola?; 2) Qual a sua opinião sobre a qualidade e relevância dos materiais didáticos oferecidos pelo PNLD 2021?; 3) Como você avalia a presença e o desenvolvimento do conhecimento histórico na coleção didática de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas adotada na sua escola?

Sobre as coleções escolhidas em suas escolas, os professores sinalizaram que a coleção escolhida foi a “Multiversos” da Editora FTD, a “Ser Protagonista” da Editora SM e “Módulos para o Novo Ensino Médio” da Editora AJS. Mas alguns colegas alegam desconhecer a coleção escolhida, pois a direção alega que chegaram poucas unidades e por isso não distribuíram as obras para os alunos e professores.

Sobre a qualidade e relevância dos materiais didáticos, os docentes apontaram importantes opiniões como “achei que os livros de forma geral são muito superficiais. Ressalto que esse produto é o principal instrumento de acesso aos conteúdos e reflexões” (Professor A). Um outro professor apontou algo semelhante ao que disse Graça ao dizer que a coleção mascara uma interdisciplinaridade “meio que lembrando coleções ou antigas apostilas do velho componente Estudos Sociais” (Professor B).

Na última questão sobre a presença e o desenvolvimento do conhecimento histórico na coleção didática fica evidente que os professores veem como negativo a forma como o conteúdo é apresentado na obra. Um professor expressou: “Sinto falta do livro de História. É possível

trabalhar a transdisciplinaridade e interdisciplinaridade sem compilar tudo misturado e reduzido em uma só coleção” (Professor C). No mesmo sentido um outro professor disse: “Como opinião creio que a volta dos livros por componentes curriculares agregadas a um módulo de proposições temáticas interdisciplinares possíveis seria o melhor caminho metodológico a ser construído” (Professor B).

O que se pode perceber das afirmações desses educadores é que a utilização diária dos livros didáticos do PNLD 2021 é praticamente inviável. Isso decorre da organização das aulas por componente curricular, bem como da segmentação do conhecimento em disciplinas distintas. Este material didático não se alinha com a estrutura curricular real. Os educadores reconhecem a importância de abordar os assuntos de forma interdisciplinar para aprimorar as discussões em torno dos tópicos, no entanto na prática, a articulação com professores de outros componentes para utilizar o mesmo material tem se mostrado bastante complexa.

No contexto da História, ela é apresentada nos livros didáticos organizados em torno de eixos temáticos, mas na prática pedagógica o conhecimento histórico continua estruturado de forma tradicional e cronológica. Isso representa mais um impedimento para a utilização efetiva desses livros didáticos. Apesar dos esforços de alguns educadores para empregar esses recursos, existe um desafio adicional, em várias escolas os livros didáticos nem mesmo foram distribuídos aos alunos e professores, sob a justificativa de que não chegaram em número suficiente. Reconhecemos que o PNLD representa uma política pública importante no campo da educação, facilitando o fornecimento de materiais didáticos às escolas públicas e garantindo o acesso ao conhecimento para milhares de estudantes. No entanto, a forma como esses materiais foram idealizados e produzidos não reflete adequadamente as realidades curriculares e as práticas pedagógicas.

No terceiro episódio foram entrevistadas Emily de Jesus Machado e Jéssica Santos Lopes da Silva. Emily é graduada, mestre e doutoranda em História pela Universidade Federal da Bahia e professora da rede particular de Salvador. Jéssica é graduada e mestre em História pela mesma instituição e professora da rede estadual da Bahia. Foram feitas perguntas referentes aos usos que elas fazem do Manual do Professor, assim como as críticas e sugestões que elas fazem a esse material.

**A primeira pergunta foi: Você utiliza o Manual do Professor dos livros didáticos em suas aulas? Com que frequência?**

As duas professoras falaram que usam diariamente o Manual do Professor em suas práticas pedagógicas. Emily abordou que utiliza o MP para verificar o gabarito, as análises e os comentários que acompanham as respostas das atividades do livro do aluno. Jéssica apontou

que o uso é diário, pois o livro didático é o principal material didático na escola pública, então esse é o seu principal suporte e recurso.

**A segunda pergunta: Em que aspectos o manual do professor tem sido útil para o planejamento e desenvolvimento das aulas?**

Emily respondeu que em sua escola no livro o conhecimento histórico não é apresentado da forma tradicional e linear, sendo este abordado a partir de eixos temáticos. Dessa forma o MP a auxilia a planejar as suas aulas e a entender a lógica que o material didático foi construído pelos autores. Também auxilia na resolução de atividades e na utilização das ideias de atividades propostas pelo livro, que em alguns casos são interdisciplinares e por todos os professores utilizarem o mesmo material fica mais fácil planejar as atividades com a ajuda do MP.

Jéssica salientou que no contexto da escassez de recursos o livro é o seu principal material de apoio no planejamento das aulas. Apesar de ter críticas ao livro didático como a tradicional linearidade do conhecimento histórico e a falta de alguns assuntos, esse é o seu recurso disponível para as aulas.

**A terceira pergunta: Quais são as principais dificuldades que você encontra ao utilizar o Manual do Professor?**

Emily apontou que os textos de apoio presentes no MP em sua maioria são de autores clássicos da historiografia. É importante perceber que o material didático está fundamentado em autores acadêmicos de História, mas falta referência de autores de ensino de História que de fato ajudariam nas aulas. Faltam referências que sejam mais adequadas para o Ensino Médio como textos mais acessíveis, outros formatos e mídias (história em quadrinhos, panfletos, etc.). Se estivessem como sugestão no MP facilitaria o trabalho do professor.

Jéssica também apontou como dificuldade de utilizar o MP as referências de autores acadêmicos de História, que apesar de gostar dos autores não dialogam com o chão da sala, faltando autores de ensino de História. Outra dificuldade é a falta de material de apoio para trabalhar conteúdos como história afro-brasileira e indígena e ensino de história da Bahia. Pelos livros serem produzidos nacionalmente não contemplam a História local, se afastando da realidade e do contexto sociocultural dos alunos. São livros que estão há anos no mercado, quando surge uma lei que torna obrigatório o ensino destes temas parece que os autores só fazem um encaixe do assunto que são insuficientes sem uma atualização do material.

**A quarta pergunta: Que melhorias você sugeriria para tornar o manual do professor mais útil e eficiente para os docentes?**

Emily sugeriu a possibilidade de inserir autores que tratem de história regional e local, relacionando com a História nacional e global. Existem muitos autores que estudam esses temas principalmente nas universidades estaduais da Bahia que estudam esses temas fazendo essas conexões. Eles poderiam estar presentes nos Manuais e dar suporte para as aulas.

Jéssica aponta a necessidade da descentralização da produção do material didático, pois a maioria são de autores do Sudeste. Essa produção não reflete as demandas locais. Quando se fala de ensino é preciso discutir essa descentralização do mercado editorial para que seja possível que as produções que são feitas regionalmente sejam reveladas e possam atender as demandas locais e regionais. Cada lugar tem as suas demandas, então é preciso pensar nessa descentralização da produção. Também é necessário que o MP apresente referências de autores que falem sobre didática. Esse é um ponto que falta na nossa formação que é ultra acadêmica. O Manual poderia ter esse auxílio didático, com autores que pesquisam o ensino de História.

As entrevistadas apontaram questões importantes sobre o Manual do Professor e a sua utilização nas suas práticas pedagógicas. Alguns aspectos levantados requerem nossa reflexão. A presença de autores e textos acadêmicos no MP, recomendados como apoio pedagógico, frequentemente reflete uma concepção da História escolar como mera reprodução do conhecimento acadêmico. Embora as produções da academia em História constituam um referencial importante que devem ser consideradas na construção do conhecimento histórico escolar, este não se reduz a uma simples replicação dos saberes acadêmicos. Ao analisar os referenciais no Manual, observa-se uma ausência de autores especializados em ensino de História. Apesar do crescimento das produções nesse campo, tais referências ainda não integram os materiais direcionados aos docentes, prevalecendo uma reprodução dos autores e conteúdos tradicionais da academia.

Além disso, persiste uma abordagem da História que é tradicional, eurocêntrica e cronológica, com lacunas em relação a outros enfoques. No caso dos livros didáticos distribuídos nas escolas públicas, estes seguem orientações estabelecidas no edital do PNLD, atualmente pautadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tal alinhamento centraliza os conteúdos, priorizando uma narrativa de História nacional que, na prática, ainda foca principalmente na região Sudeste do Brasil. A História da Bahia, por exemplo, aparece de forma regionalizada e, na maioria dos livros atuais, por exemplo, o processo de Independência da Bahia ocupa, no máximo, uma página integrada ao conteúdo principal, em vez de ser tratado

em uma seção destacada.

É essencial que os livros didáticos, enquanto material central de apoio para as aulas, contemplem a história local, como a da Bahia, entre outros temas regionais. Além disso, o Manual do Professor carece de diretrizes para a abordagem de questões étnico-raciais e de gênero, tópicos contemporâneos de importância crescente e que ainda encontram pouco espaço tanto nos livros didáticos quanto nas orientações oferecidas aos professores.

Considerando que os livros didáticos distribuídos nas escolas públicas são adquiridos com recursos públicos, trata-se de um investimento significativo e que precisa ser bem investido. Portanto, destinar recursos a essa finalidade é não apenas válido, mas também essencial, configurando-se como uma política pública educacional de grande importância. Para muitos alunos, esses livros podem constituir o principal ou até único contato com a leitura. Embora esses materiais frequentemente sejam utilizados por falta de outras opções, nem sempre representam o ideal pedagógico. Desse modo, é crucial que o material seja adequado tanto para os estudantes quanto para os professores que o utilizam em suas práticas pedagógicas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro didático é tradicionalmente um objeto de estudo na área de Educação. Isso se dá devido a sua importância como documento que aponta os referenciais curriculares, concepções teórico-metodológicas e didáticas de cada época. Sendo assim, esta ainda é uma fonte de pesquisa bastante importante para entendermos as transformações da educação ao longo do tempo.

Desse modo, a presente pesquisa buscou nos Manuais do Professor dos livros didáticos compreender as mudanças curriculares no Ensino Médio, especialmente no conhecimento histórico, a partir da Reforma do Ensino Médio e da BNCC. Por meio do MP percebemos quais as concepções de currículo integrado dos autores das obras didáticas, de que modo os conteúdos são apresentados, como ocorre a interdisciplinaridade entre os componentes curriculares da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o desenvolvimento do conhecimento histórico nas obras.

Os livros didáticos aprovados pelo PNLD 2021 estão alinhados às perspectivas da Reforma do Ensino Médio e da BNCC. No Novo Ensino Médio a estrutura curricular é apresentada a partir das áreas de conhecimento, onde competências e habilidades específicas das áreas devem ser trabalhadas com os docentes. Essa construção ocorre também nas obras didáticas que no Ensino Médio passaram a ser interdisciplinares por área de conhecimento e ter como referência na BNCC para a construção do seu conteúdo. Dessa forma os livros são um currículo editado dos referenciais prescritos.

Porém, a partir das entrevistas com os docentes percebemos que os livros didáticos do PNLD 2021 não condizem e não fomentam práticas pedagógicas observáveis no cotidiano da escola. Os livros não estão sendo utilizados pelos professores por uma série de motivos: não foram distribuídos aos alunos por não ter unidades suficientes nas escolas; os conteúdos interdisciplinares das obras não condizem com a divisão dos professores por componente curricular; o conhecimento histórico é apresentado a partir de eixos temáticos, mas na prática este conhecimento é trabalhado de forma linear e cronológica. Estas questões apontadas devem ser consideradas, pois impedem que os livros didáticos deixem de cumprir a sua função de ser suporte para o processo de ensino-aprendizagem.

Reconhecemos a importância do Programa Nacional do Livro Didático em fornecer material didático para as escolas públicas de todo o Brasil. Esta é uma política pública para a educação de grande valor, pois é através dela que muitos alunos têm acesso a esse material, que

fornece não somente livros didáticos, mas também obras literárias o que estimula e oportuniza a esses estudantes a aproximação com a leitura.

Contudo a forma que as coleções didáticas para o Ensino Médio foram pensadas, ao que parece, não correspondem ao currículo em ação nas escolas. Segundo dados disponíveis no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o valor investido na compra de obras didáticas para o Ensino Médio entre 2022 e 2024 foi de R\$1.288.643.056,94<sup>10</sup>. Dessa forma o que deveria ser um investimento na educação acaba sendo um desperdício de recursos públicos. Esperamos que nos próximos editais do PNLD para o Ensino Médio essas questões sejam levadas em consideração, para que a produção de material didático seja mais condizente com a realidade pedagógica e os recursos públicos melhor aproveitados.

O estudo realizado teve como objetivo a análise dos MP para compreender o lugar do conhecimento histórico nessas publicações didáticas, mas abre caminho para outros objetos de pesquisa. O MP pode ser fonte para futuras pesquisas abordando outras temáticas, como por exemplo a prática didático-pedagógica dos docentes e a sua função de formação continuada para os professores.

---

<sup>10</sup> Informações extraídas do site do FNDE no link: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>

## REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. Ensino de história e Base Nacional Comum Curricular: desafios, incertezas e possibilidades. In: RIBEIRO JÚNIOR, Halfred Carlos e VALÉRIO, Mairon Escorsi. **Ensino de história e currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: formação de professores e prática de ensino.** Jundiaí: Paco editorial, 2017

ALBARELLO, E.; CASSOL, C. V. **Novas arquiteturas curriculares do Ensino Médio:** entre o velho descaso e costumeiro faz de conta. Revista Ponto de Vista, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 01–20, 2024.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo.** 3º ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, Michael. Repensando ideologia e currículo. In: MORREIRA, Antonio Flavio, SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). **Curriculum, cultura e sociedade.** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** 4ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENITO, A. E. El manual como texto. In: **Pro-Posições**, v. 23, n.3, Campinas: Unicamp, 2012.

BITTENCOURT, C. M. F. **Livro didático e conhecimento histórico:** uma história do saber escolar. São Paulo. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1993.

\_\_\_\_\_. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (org). **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Ed. Contexto, 2004, p.69-90.

BRASIL. **Medida Provisória MPV 746/2016.** Brasília, 22 set. 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm)>. Acesso em: 19 ago. 2024.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Medida Provisória nº 746, de 2016 (Reformulação Ensino Médio).** [Brasília]: CN, [2016?]. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 04 set. 2024.

\_\_\_\_\_. **LEI N° 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008.

\_\_\_\_\_. **LEI N° 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 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 de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2017.

\_\_\_\_\_. **PORTARIA Nº 521, DE 13 DE JULHO DE 2021.** Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2021.

\_\_\_\_\_. **PORTARIA Nº 627, DE 4 DE ABRIL DE 2023.** Suspende os prazos em curso da Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2023a.

\_\_\_\_\_, MEC. **Sumário Executivo Portaria nº 399, de 8 de março de 2023, que institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio.** Brasília: MEC, 2023b. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/audiencias-e-consultas-publicas/audiencias-e-consultas-publicas/sumario\\_consulta\\_publica\\_ensino\\_medio.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/audiencias-e-consultas-publicas/audiencias-e-consultas-publicas/sumario_consulta_publica_ensino_medio.pdf). Acesso em: 04 set. 2024.

\_\_\_\_\_. **LEI Nº 14.945, DE 31 DE JULHO DE 2024.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2024a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2023-2026/2024/Lei/L14945https://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2023-2026/2024/Lei/L14945.htm45.htm](https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14945https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14945.htm45.htm). Acesso em: 09 set. 2024.

\_\_\_\_\_. **MENSAGEM Nº 736, DE 31 DE JULHO DE 2024.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2024b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2023-2026/2024/Msg/Vep/VEP-736-24.htm](https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2023-2026/2024/Msg/Vep/VEP-736-24.htm). Acesso em: 09 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Histórico da BNCC.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 11 set. 2024.co. Acesso em: 11 set. 2024.

BARBOSA, F. B.; FIAMENGUE, E. C. **A Reforma do Ensino Médio no estado da Bahia: uma análise do Documento Curricular Referencial.** Revista Ponto de Vista, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 01-17, 2024. DOI: 10.47328/rpv.v13i2.16891. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16891>. Acesso em: 9 set. 2024.

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

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: JUNIOR, Arnaldo Pinto; SILVA, Felipe Dias de Oliveira; CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da (org). **A BNCC de História:** entre prescrições e práticas. Recife: Editora Universidade de Pernambuco, 2022, p. 11-31. Livro eletrônico.

\_\_\_\_\_. **A História na Base Nacional Comum Curricular pluralismo de ideias ou guerra de narrativas?** Revista do Lhiste, v. 3, n. 4, p. 86-92, jan./jun. 2016.

\_\_\_\_\_; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. O ensino de história na BNCC: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? In: RIBEIRO JÚNIOR, Halfred Carlos e VALÉRIO, Mairon Escorsi. **Ensino de história e currículo:** reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: formação de professores e prática de ensino. Jundiaí: Paco editorial, 2017.

CARDOSO, Roberta; HIPÓLITO, Bruno. **Guia de uso:** criação de podcast como recurso educacional. 2. ed. Recife: Do Autor, 2022. 24 f.

CASSIANO, C. C. F. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI:** a entrada do capital espanhol na educação nacional. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

CERRI, Luis Fernando.; COSTA, Maria Paula. **O banho, a água, a bacia e a criança:** história e historiadores na defenestrão da primeira versão da Base Nacional Curricular Comum de História para o Ensino Fundamental. *Educar em Revista*, v. 37, p. e77155, 2021.

CERRI, Luis Fernando. Apresentação. In: JUNIOR, Arnaldo Pinto; SILVA, Felipe Dias de Oliveira; CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da (org). **A BNCC de História:** entre prescrições e práticas. Recife: Editora Universidade de Pernambuco, 2022, p. 7-10. Livro eletrônico.

CHOPPIN, A. História dos livros e edições didáticas: sobre o estado da arte. In: **Educ. Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, dezembro de 2004.

\_\_\_\_\_. Políticas dos livros escolares no mundo: perspectiva comparativa e histórica. In: **Revista História da Educação**, v. 12, n. 24, p. 9-28, 2008.

CLEMENTINO, Ana Maria; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Tensões e contradições das políticas educacionais dos governos de Lula e Dilma Rousseff:** aprendendo com as lições do passado. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 18, e 22022, 2023. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-43092023000100149&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092023000100149&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 29 ago. 2024. Epub 18-Set-2023. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.18.22022.078>.

CORTI, Ana Paula. O Ensino Médio Entre Reformas. In: CORTI, Ana Paula; CÁSSIO, Fernando; STOCO, Sérgio (Org.). **Escola pública:** práticas e pesquisas em educação. Santo André, SP: Editora UFABC, 2023. p. 123-135

CZERNISZ, E. C. S.; BARION, I. F. O.. **Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio no Paraná:** das intenções aos resultados. *Nuances*, v. 24, p. 161-177, 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romildo Martins. **A arte do Disfarce:** BNCC como gestão e regulação do currículo. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Goiânia, v. 35, n. 2, p. 291-306, maio 2019.

FALCÃO, Bárbara Mendes; TEMER, Ana Carolina Rocha Pessoa. **O podcast como gênero jornalístico.** Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. 2019. p. 1-14.

FELISBERTO, Edivane de Almeida. **Livros didáticos de História:** analisando o Manual do Professor e seu impacto na construção de novas metodologias para ensinar a partir de filmes. Dissertação (mestrado) ProfHistória, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. **A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA NOVA ORDEM E PROGRESSO.** *Educação & Sociedade*, v. 38, n. 139, p. 293–308, abr. 2017.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. DA .. **Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória nº 746/2016:** Estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação & Sociedade*, v. 38, n. 139, p. 385–404, abr. 2017.

FREIRE, Eugênio Paccelli Aguiar. **PODCAST: BREVE HISTÓRIA DE UMA NOVA TECNOLOGIA EDUCACIONAL.** *Educação em Revista*, Marília, SP, v. 18, n. 2, p. 55–71, 2017.

GAUQUELIN, E. M. G. de O.; SILVA, L. G. da; SILVA, R. M. da.; TEIXEIRA, V. G. V.. **Descrever pontos importantes na mudança do Novo Ensino Médio no Brasil, conforme a Lei nº 13.415/2017.** *Revista Psicologia & Saberes*, [S. l.], v. 8, n. 11, p. 270–278, 2019. DOI: 10.3333/ps.v8i11.985. Disponível em: <https://revistas.cesmac.edu.br/psicologia/article/view/985>. Acesso em: 5 set. 2024.

GIARETTA, Sandra Márcia. **O Manual do Professor nos livros didáticos de História: Apropriações e usos.** Dissertação (mestrado) ProfHistória, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

JUSTINO, Maria das Gracas. **As relações étnico-raciais no Manual do Professor dos livros didáticos de História:** análise da presença/ausência de uma pedagogia de conscientização contra o preconceito. Dissertação (mestrado) ProfHistória, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

LIMA, M.. **A educação profissional no governo Dilma:** Pronatec, PNE e Dcnem. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Rio Grande do Sul, v. 28, n. 2, p. 495-513, 2012. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/37418/24159>. Acesso em: 5 set. 2024.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas curriculares:** continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, n. 26, p. 109–118, maio 2004.

\_\_\_\_\_. **Políticas de integração curricular.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

\_\_\_\_\_. ; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez, 2013.

MACEDO, Elizabeth. “A base é a base”. E o currículo o que é? In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.** Recife: ANPAE, 2018. p. 28-33.

MACIEL, Samanta Lopes; LIMA, Marcelo; LEAL, Fernando de Oliveira. **O novo Governo Lula e a Reforma do Ensino Médio (LEI N° 13.415/17): revogar ou reformar?.** In: 41ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED EDUCAÇÃO E EQUIDADE: BASES PARA AMAR-ZONIZAR O PAÍS, 2023, Manaus. Anais eletrônicos... Campinas, Galoá, 2023. Disponível em: <<https://proceedings.anped-2023/trabalhos/o-novo-governo-lula-e-a-reforma-do-ensino-medio-lei-ndeg-1341517-revogar-ou-refo?lang=pt-br>> Acesso em: 10 Set. 2024.

MENDES, Breno. **Ensino de História, Historiografia e Currículo de História.** *Revista TransVersos*, (18), 206-227, 2020.

MELCHIOTTI GONÇALVES, A.; NAVARRO KOESEL, E. C. **REFORMA DO ENSINO MÉDIO - LEI N° 13.415/2017: MUDAR É CONSERVAR**. *Communitas*, [S. l.], v. 2, n. Esp, p. 64–87, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/1878>. Acesso em: 5 set. 2024.

MELO, Narcisa Castilho. **Podcast: uma nova ferramenta no contexto educacional**. *Educação Sem Distância*, Rio de Janeiro, n. 3, jun. 2021.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. In: **Revista Brasileira de História de Educação**, Campinas, SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FREITAS, Itamar. **PROFHISTÓRIA: o dito e o feito**. Ananindeua: Cabana, 2022. Livro eletrônico.

PAULILO, A. L. A produção didática da história nos manuais para professores. In: **Linhos Críticas**. Brasília, DF, n.36, p. 319-338, maio/ago. 2012a.

\_\_\_\_\_. Os manuais do professor como fonte de pesquisa. In: **História: Questões & Debates**. Curitiba, n. 56, p. 181-206, jan./jun 2012b.

RAMOS, Marise Nogueira. **O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas**. *Educação & Sociedade*, v. 32, n. 116, p. 771–788, jul. 2011.

\_\_\_\_\_; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016**. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 16, n. 70, p. 30–48, 2017.

SANTOS, Flávio Figueredo; RAIC, Daniele Farias Freire. **Proposta Curricular para um “Novo” Ensino Médio na Bahia: Tramas Agenciadas**. *Anais do SEMGEPraxis*, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2023. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/9660/9467>. Acesso em: 17/10/2024.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, Elisângela Coêlho da. **A HISTÓRIA DA ÁFRICA NA ESCOLA, CONSTRUINDO OLHARES “OUTROS”**: as contribuições do manual do professor do livro didático de História do Ensino Médio. Dissertação (mestrado) ProfHistória, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018

SILVA JÚNIOR, J. DOS R.. **Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do Governo FHC**: o caso do ensino médio. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 80, p. 201–233, set. 2002.

SOARES, Jandson Bernardo. **A Institucionalização do Livro Didático no Brasil**. 1. ed., Ananindeua: Cabana, 2021. Livro eletrônico.

TABORDA, Paulo Henrique. **Guia didático – podcast educacional.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciência e Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2021.

## FONTES

BOULOS JÚNIOR, Alfredo; et al. **Multiversos: ciências humanas: globalização, tempo e espaço.** 1. ed., São Paulo: FTD, 2020a.

\_\_\_\_\_. **Multiversos: ciências humanas: populações, territórios e fronteiras.** 1. ed., São Paulo: FTD, 2020b.

\_\_\_\_\_. **Multiversos: ciências humanas: sociedade, natureza e sustentabilidade.** 1. ed., São Paulo: FTD, 2020c.

\_\_\_\_\_. **Multiversos: ciências humanas: trabalho, tecnologia e desigualdade.** 1. ed., São Paulo: FTD, 2020d.

\_\_\_\_\_. **Multiversos: ciências humanas: ética, cultura e direito.** 1. ed., São Paulo: FTD, 2020e.

\_\_\_\_\_. **Multiversos: ciências humanas: política, conflitos e cidadania.** 1. ed., São Paulo: FTD, 2020f.

BRASIL. FAE/MEC. **Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos – português, matemática, estudos sociais e ciências/ 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup>.** Unesco: Brasília, 1994.

BRASIL. MEC. FNDE. SEB. **Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas a Serem Incluídas no Guia de Livros Didáticos de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> Série do PNLD/2007.** Brasília: MEC; FNDE, 2005a.

BRASIL. MEC. FNDE. SEB. **Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas a serem incluídas no Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio – PNLEM/2007.** Brasília: MEC; FNDE, 2005b.

BRASIL. MEC. FNDE. SEB. **Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas a serem incluídas no Guia de Livros Didáticos para os anos finais do Ensino Fundamental - PNLD/2008.** Brasília: MEC; FNDE, 2006.

BRASIL. MEC. FNDE. SEB. **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; FNDE, 2007.

BRASIL. MEC. FNDE. SEB. **Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Coleções Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2011.** Brasília: MEC; FNDE, 2008.

BRASIL. MEC. FNDE. SEB. **Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2012 – Ensino Médio.** Brasília: MEC; FNDE, 2009.

BRASIL. MEC. FNDE. SEB. **Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2013.** Brasília: MEC; FNDE, 2010.

**BRASIL. MEC. FNDE. SEB. Edital de Convocação 06/2011 – CGPLI. Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Coleções Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2014.** Brasília: MEC; FNDE, 2011.

**BRASIL. MEC. FNDE. SEB. Edital de Convocação 01/2013 –CGPLI. Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2015.** Brasília: MEC; FNDE, 2013.

**BRASIL. MEC. FNDE. SEB. Edital de Convocação 02/2014 – CGPLI. Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2016.** Brasília: MEC; FNDE, 2014.

**BRASIL. MEC. FNDE. SEB. Edital de Convocação 02/2015 – CGPLI. Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2017.** Brasília: MEC; FNDE, 2015.

**BRASIL. MEC. FNDE. SEB. Edital de Convocação 04/2015 – CGPLI. Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2018.** Brasília: MEC; FNDE, 2016.

**BRASIL. MEC. FNDE. SEB. Edital de Convocação 01/2017– 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 2019.** Brasília: MEC; FNDE, 2017.

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

**BRASIL. MEC. FNDE. SEB. Edital de Convocação 01/2018 – CGPLI. Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas e Literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2020.** Brasília: MEC; FNDE, 2018b.

**BRASIL. MEC. FNDE. SEB. Edital de Convocação 3/2019-CGPLI. 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: MEC; FNDE, 2019.

**BRASIL. MEC. FNDE. SEB. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Guia Digital PNLD 2021.** Brasília: MEC; FNDE, 2021.

**COTRIM, Gilberto; et al.. Conexões:** ciências humanas e sociais aplicadas: manual do professor: Ciência, cultura e sociedade. 1. ed., São Paulo: Moderna, 2020a.

**\_\_\_\_\_.** **Conexões:** ciências humanas e sociais aplicadas: manual do professor: População, territórios e fronteiras. 1. ed., São Paulo: Moderna, 2020b.

**\_\_\_\_\_.** **Conexões:** ciências humanas e sociais aplicadas: manual do professor: Sociedade e meio ambiente. 1. ed., São Paulo: Moderna, 2020c.

\_\_\_\_\_. **Conexões:** ciências humanas e sociais aplicadas: manual do professor: Ética e cidadania. 1. ed., São Paulo: Moderna, 2020d.

\_\_\_\_\_. **Conexões:** ciências humanas e sociais aplicadas: manual do professor: Estado, poder e democracia. 1. ed., São Paulo: Moderna, 2020e.

\_\_\_\_\_. **Conexões:** ciências humanas e sociais aplicadas: manual do professor: Trabalho e transformação social. 1. ed., São Paulo: Moderna, 2020f.

## APÊNDICE A

### Quadro - Trabalhos acadêmicos sobre o Manual do Professor

Nº	ANO	TÍTULO	AUTOR	NÍVEL/INSTITUIÇÃO
1	2008	Manual do professor de língua portuguesa: da construção do gênero à leitura dos professores	NÓBREGA, Geovana Sousa	Mestrado em Linguagem e Ensino Universidade Federal de Campina Grande
2	2008	No Entrecruzamento de Políticas de Currículo e de Formação docente: uma análise do manual do professor do livro didático de Geografia.	ROCHA, Ana Angelita Costa Neves da.	Mestrado em Educação Universidade Federal do Rio de Janeiro
3	2008	A importância do manual do professor na transposição didática da matemática.	COSTA, José Roberto	Mestrado em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática Universidade Estadual de Maringá
4	2008	Um estudo sobre a concepção de literatura presente no discurso dos manuais didáticos (entre os anos de 1970 a 1990).	LIMA, Carolina Yokota de Paula.	Mestrado em Educação Universidade de São Paulo
5	2009	Manual do professor de coleção de livros didáticos de língua inglesa: autonomia ou subsunção?	FERNANDEZ, Cristina Mott.	Mestrado em Estudos da Linguagem Universidade Estadual de Londrina
6	2010	Manuais do professor do ensino médio: imagens discursivas de professor e de ensino de ELE.	ALVES, Raabe Costa.	Mestrado em Letras Universidade do Estado do Rio de Janeiro
7	2011	O manual didático de Ciências na organização do trabalho didático na escola contemporânea.	NEVES, Maria Lucia Paniago Lordelo.	Mestrado em Educação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
8	2012	O Livro Didático de Alfabetização: o manual do professor e sua relação com o fazer pedagógico referente ao ensino de leitura e escrita.	SILVA, Cristiana Vasconcelos do Amaral e.	Mestrado em Educação Universidade Federal de Pernambuco
9	2012	Significações do Professor de História para sua Ação Docente: o livro didático de história e o manual do professor do segundo segmento do Ensino Fundamental no PNLD 2008.	AMARAL, Sandra Regina Rodrigues do.	Mestrado em Educação Universidade Estadual de Londrina

10	2013	Os Manuais dos Professores dos Livros Didáticos de Biologia Aprovados no PNLD 2012: a temática ambiental e o processo educativo.	SANTOS, Romualdo Jose dos.	Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Universidade Federal de Itajubá
11	2013	Um olhar no manual didático de matemática para o Ensino Médio: proposta de atividades envolvendo as Tecnologias de Informação e Comunicação.	LIMA, Ana Izabel Duarte.	Mestrado em Educação Universidade Federal de Mato Grosso
12	2014	Manual do Professor, muito prazer em (re)conhecê-lo! Uma análise sociorretórica do gênero.	NOGUEIRA, Ayres Charles de Oliveira.	Doutorado em Estudos da Linguagem Universidade Federal do Rio Grande do Norte
13	2014	A tessitura do gênero textual “manual do professor de coleções didáticas de língua inglesa” nas tramas do PNLD.	FERNANDEZ, Cristina Mott.	Doutorado em Estudos da Linguagem Universidade Estadual de Londrina
14	2014	Manual do professor: constituição do gênero, recepção e reflexos no ensino e aprendizado de língua materna.	ANDRADE, Patrícia Ribeiro de	Doutorado em Linguística e Letras Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
15	2014	'Prezado professor': prefácios, notas, advertências e Manual do Professor.	RIBEIRO, Fábio.	Mestrado em História Social Universidade de São Paulo
16	2015	A Compreensão Responsiva Ativa do Professor de Língua Inglesa: discursos e pontos de vista docentes sobre noções teórico-metodológicas contidas no manual do professor da coleção didática ENGLISH FOR ALL.	LIMA, Mariana Natercia de.	Mestrado em Letras Universidade Federal de Pernambuco
17	2015	Biologia Experimental, Experimentação na Biologia Escolar e o Manual do Professor de Biologia do Biological Sciences Curriculum Study (BSCS): estudo de relações sóciohistóricas.	AZEVEDO, Maicon Jeferson da Costa.	Doutorado em Educação Universidade Federal Fluminense

18	2015	Processo de Coordenação e Subordinação em um Manual Didático - um estudo à luz de Bakhtin e o círculo.	PAIXÃO, Ediram de Souza.	Mestrado em Linguagens e Representações Universidade Estadual de Santa Cruz
19	2016	O ensino de sociologia hoje: práticas docentes e o livro didático.	QUEIROZ, Jorge José Lins de.	Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio Fundação Joaquim Nabuco
20	2017	A Educação em Direitos Humanos nos Manuais Professor da coleção didática Projeto Buriti - História (PNLD/2013): os direitos das crianças e a formação do professor em foco.	CARVALHO, Emilene Julia da Silva Freitas	Mestrado em Educação Universidade Federal de Uberlândia
21	2017	Ensino de História e livros didáticos: diálogos entre os Editais do PNLD 2012-2015, o Manual do Professor e experiências pedagógicas.	XAVIER, Virginia da Silva	Mestrado Profissional em História Universidade Federal do Rio Grande
22	2017	Professor de inglês e o livro didático: concepções teóricas presentes nas orientações do Manual do professor da coleção “Take over”.	MARCASSO, Fabiana	Mestrado Profissional em Educação Universidade Federal de São Carlos
23	2017	O Manual do Professor de Matemática nos livros didáticos: uma análise no fomento à argumentação.	SILVA, Regina Coelly Mendes da	Mestrado em Educação Universidade Federal do Rio Grande do Norte
24	2017	O Manual do Professor do livro didático de História no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2014): a configuração de um modelo.	MOURA, Ana Maria Garcia	Doutorado em Educação Universidade Federal de Sergipe
25	2017	Interação no ensino de Língua Espanhola: análise das orientações do Manual do Professor e das atividades do livro Cercanía Joven.	GUERMANDI, Melissa.	Mestrado em Linguística Universidade Federal de São Carlos
26	2017	Saberes docentes pressupostos em um livro didático e em um Manual do Professor de língua espanhola: implicações na formação docente.	SILVA, Silvana Aparecida Duarte da	Mestrado Profissional em Educação Universidade Federal de São Carlos
27	2018	A história da África na escola, construindo olhares “outros”: as contribuições do manual do professor do livro didático de História do Ensino Médio.	SILVA, Elisângela Coêlho da.	Mestrado Profissional em Ensino de História Universidade Federal de Pernambuco
28	2018	As representações sobre o docente em manuais do professor de língua inglesa.	SILVA, Renata Guimarães.	Mestrado em Teoria Literária e Crítica da Cultura

				Universidade Federal de São João Del-Rei
29	2018	História da Matemática em livros didáticos do Ensino Médio: um olhar a partir do Manual do Professor.	BIFFI, Lorena Carolina Rosa	Mestrado em Educação para a Ciência e a Matemática Universidade Estadual de Maringá
30	2018	Manual de livros didáticos de Matemática: uso(s) por professores dos anos finais do Ensino Fundamental (Aracaju/SE).	SILVA, Josefa Dielle Nunes da	Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática Universidade Federal de Sergipe
31	2018	O Manual do Professor de LI: análise crítica do primeiro volume da coleção didática Time to Share aprovada pelo PNLD 2017.	GONCALVES, Alan Rodrigo de Paiva	Mestrado em Letras e Linguística Universidade do Estado do Rio de Janeiro
32	2018	O manual do professor nos livros didáticos de história: apropriações e usos.	GIARETTA, Sandra Marcia	Mestrado Profissional em Ensino de História Universidade Federal de Mato Grosso
33	2018	O papel do editor no processo de edição do Manual do Professor.	NOGUEIRA, Paola de Oliveira.	Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
34	2019	A representação do professor em Manuais do Professor de Livros de Alfabetização do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD.	CASTRO, Juliana Cabral Junqueira de	Doutorado em Estudos Linguísticos Universidade Federal de Minas Gerais
35	2019	Formação docente e organização do trabalho pedagógico: o manual do professor do livro didático para os anos iniciais do Ensino Fundamental.	OLIVEIRA, Bruna Moraes	Mestrado em Educação Universidade Estadual de Maringá
36	2019	O discurso do/no Manual do Professor de Língua Portuguesa e seus impactos para o trabalho docente: discursividade do político.	SANTOS, Roseane Santana	Doutorado em Linguística e Literatura Universidade Federal de Alagoas
37	2020	Manual do Professor de Língua Portuguesa: mecanismo de política linguística na padronização do português pela sintaxe pronominal	OLIVEIRA, Katia Cristina Cavalcante de	Doutorado em Linguística Universidade Federal da Paraíba
38	2020	O manual do professor do Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD-CAMPO) São Carlos 2020.	SANTOS, Alessandra de Sousa dos	Doutorado em Educação Universidade Federal de São Carlos
39	2020	O eixo oralidade no livro didático de Língua Portuguesa: as discursividades entre autores e avaliadores das coleções aprovadas no PNLD 2018.	SOUSA, Maria Deusa Brito de	Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura Universidade Federal do Tocantins

40	2020	O fenômeno da modalização como índice de argumentatividade na Manual do Professor de livros didáticos de Língua Portuguesa.	FRANCA, Maria da Guia Santos de.	Mestrado em Linguística Universidade Federal da Paraíba
41	2020	O gênero Manual do Professor de Língua Portuguesa: uma análise à luz das disciplinas escolares.	NOGUEIRA, Geovana Nobrega.	Doutorado em Letras Universidade Federal de Pernambuco
42	2020	O leitor do manual do professor: a construção da sua imagem a partir da proposta do ensino de História afro-brasileira.	MESSIAS, Jordana Aparecida Machado	Doutorado em Linguística Universidade Federal do Ceará
43	2020	Os povos indígenas nos livros didáticos de Sociologia aprovados no PNLD Edição 2018: uma análise no Manual do Professor.	FILHO, Luiz Severino da Costa	Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional Fundação Joaquim Nabuco
44	2021	Educação financeira: um olhar para o manual do professor que ensina Matemática de duas coleções do Ensino Fundamental - um estudo de caso.	SANTANA, Lania Roberta Cabral Nascimento	Mestrado em Educação em Ciências e Matemática Universidade Estadual de Santa Cruz
45	2021	Concepção de alfabetização no livro didático e no manual do professor: legitimação de uma política pública curricular.	MARQUES, Rosangela Carneiro	Mestrado em Educação Universidade Federal de Catalão
46	2021	Livros didáticos de História: analisando o manual do professor e seu impacto na construção de novas metodologias para ensinar a partir de filmes.	FELISBERTO, Edivane de Almeida	Mestrado Profissional em Ensino de História Universidade Federal do Paraná
47	2021	Manual do professor e objetos de aprendizagem: uma análise das tecnologias digitais para o ensino de História.	SILVA, Givaldo Cavalcanti da	Mestrado Profissional em Formação de Professores Universidade Estadual da Paraíba
48	2021	Representações dos povos indígenas nos livros didáticos de História de Ensino Fundamental II, da Rede Municipal de Ensino de Gandu-BA: uma análise do manual do professor 7.º e 8.º anos e os desafios propostos pela Lei 11.645/2008.	BRASIL, Clementina de Jesus Sena	Mestrado em Educação Universidade Regional de Blumenau
49	2022	As relações étnico-raciais no manual do professor dos livros didáticos de História: análise da presença/ausência de uma pedagogia de conscientização contra o preconceito.	JUSTINO, Maria das Graças	Mestrado Profissional em Ensino de História Universidade Federal da Paraíba
50	2022	(Des)construção das representações da EJA no manual do professor.	RIBEIRO, Marcos Geandro Silva	Mestrado em Educação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

51	2022	Manual do Professor de História do Ensino Médio: análise sobre apropriações do currículo.	SOUZA, Leandro Santos.	Mestrado em História Universidade Estadual de Maringá
52	2022	O eixo leitura no livro didático de Língua Portuguesa: as discursividades entre autores e avaliadores das coleções aprovadas no PNLD 2020.	OLIVEIRA, Marizane Magalhães de	Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura Universidade Federal do Norte do Tocantins