

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

LEANDRO SANTOS SOUZA

**MANUAL DO PROFESSOR DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE SOBRE  
APROPRIAÇÕES DO CURRÍCULO**

MARINGÁ  
2022

LEANDRO SANTOS SOUZA

**MANUAL DO PROFESSOR DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE  
SOBRE APROPRIAÇÕES DO CURRÍCULO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em História.  
Área de Concentração: História: Cultura e Política  
Linha de Pesquisa: História, Cultura e Narrativas

Orientador: Prof. Dr. Lúcio Tadeu Mota

MARINGÁ  
2022

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

S729m

Souza, Leandro Santos

Manual do professor de história do ensino médio : análise sobre apropriações do currículo / Leandro Santos Souza. -- Maringá, PR, 2022.  
179 f.: il. color., figs.

Orientador: Prof. Dr. Lúcio Tadeu Mota.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de História, Programa de Pós-Graduação em História, 2022.

1. História - Estudo e ensino. 2. Cotrim, Gilberto, 1955-- História global - Manual do professor. 3. Professor - Competências. 4. Currículo. 5. História - Ensino médio. I. Mota, Lúcio Tadeu, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de História. Programa de Pós-Graduação em História. III. Título.

CDD 23.ed. 907

Elaine Cristina Soares Lira - CRB-9/1202

LEANDRO SANTOS SOUZA

**MANUAL DO PROFESSOR DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE  
SOBRE APROPRIAÇÕES DO CURRÍCULO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em História.  
Área de Concentração: História: Cultura e Política  
Linha de Pesquisa: História, Cultura e Narrativas

Aprovado em: 04/05/2022

**BANCA EXAMINADORA**



---

Prof. Orientador  
Prof. Dr. Lúcio Tadeu Mota  
Universidade Estadual de Maringá - UEM



---

Prof. Componente da Banca  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Simone Jacomini Novak  
Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR



---

Prof. Componente da Banca  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Elisa Teté Ramos  
Universidade Estadual de Maringá - UEM

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente sou grato pela Universidade Estadual de Maringá – UEM oferecer um curso de Pós-Graduação que oportuniza estudantes licenciados em História para complementar seus estudos com o desenvolvimento de pesquisas que contribuem para o avanço do conhecimento histórico, muito importante em épocas de revisionismos negacionistas como a que estamos vivenciando, sem compromisso com a realidade social.

Agradeço imensamente pela confiança depositada por parte do orientador Prof. Dr. Lúcio Tadeu Mota que oportunizou o desenvolvimento de uma pesquisa no âmbito do Ensino de História no Programa de Pós-Graduação em História da UEM. Sem palavras pelo apoio, força e paciência oferecida pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Elisa Teté Ramos que concedeu otimismo em colaborar cada passo no meu crescimento intelectual desde os tempos da Graduação.

Não posso deixar de mencionar os colegas de turma que foram grandes companheiros nas dúvidas que surgiram no percurso da pesquisa, sendo parceiros (as) nos momentos de insegurança quanto ao processo de escrita da dissertação. Muito mais aos professores (as) que fizeram parte das orientações dadas nas disciplinas cursadas, reforçando nossas bases teóricas para a construção das hipóteses. É tantos nomes que não será possível mencionar, mas meu muito obrigado de coração a todos (as) por ter chegado até aqui, auxiliando em legitimar minhas análises e investigações para com o Ensino de História na Educação brasileira.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo problematizar as apropriações realizadas por Gilberto Cotrim em relação às orientações teórico-metodológicas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) e da Base Nacional Comum Curricular (2018) que serviram de referência para a construção do Manual do Professor. A finalidade é problematizar como foi realizada a construção do Manual do Professor do livro didático de História intitulado “História Global” de autoria de Gilberto Cotrim (2016). O material como um todo está voltado para atender os estudantes da Rede Pública de Ensino do Paraná, especificamente os do Ensino Médio. Por isso, foi construído um material de apoio ao docente para que possa servir de fundamento teórico-metodológico. Utilizarei de José Gimeno Sacristán (2000), Ivor Goodson (1995, 1997, 2007), Miguel G. Arroyo (2013) e Kamylla P. Borges (2020) para fundamentar minha análise das concepções didático-pedagógicas que Gilberto Cotrim adota no processo de construção dos direcionamentos aos professores em relação aos currículos mencionados, com o intuito de investigar como o caráter prescritivo dos documentos referenciais não é efetivado em sua totalidade, mas apropriado. Concluo que a utilização do Manual como material de apoio possibilita que professores e estudantes se beneficiem das orientações que oferece para trazer perspectivas recentes acerca do conhecimento histórico. Além disso, contém os fundamentos teóricos que norteiam o estudo da ciência histórica, estimulando os alunos a se conscientizarem acerca da “utilidade” da História em tempos de negacionismos e revisionismos históricos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de História, Manual do Professor, Competências, Currículos.

## **REANUDAR**

Esta investigación tiene como objetivo problematizar las apropiaciones realizadas por Gilberto Cotrim en relación a los lineamientos teórico-metodológicos de los Parámetros Curriculares Nacionales (2000) y la Base Curricular Común Nacional (2018) que sirvieron de referencia para la construcción del Manual del Docente. El propósito es problematizar cómo se llevó a cabo la construcción del Manual del Docente del libro de texto de Historia titulado “Historia Global” de Gilberto Cotrim (2016). El material en su conjunto está destinado a atender a los estudiantes de la Red de Educación Pública de Paraná, específicamente a los estudiantes de enseñanza media. Por ello, se construyó un material de apoyo al docente para que pueda servir como fundamento teórico-metodológico. Utilizaré a José Gimeno Sacristán (2000), Ivor Goodson (1995, 1997, 2007), Miguel G. Arroyo (2013) y Kamylla P. Borges (2020) para fundamentar mi análisis de las concepciones didáctico-pedagógicas que adopta Gilberto Cotrim en el proceso de construcción de lineamientos para docentes en relación a los citados currículos, con el fin de indagar cómo el carácter prescriptivo de los documentos de referencia no se implementa en su totalidad, sino que se apropia. Concluyo que el uso del Manual como material de apoyo permite a docentes y estudiantes beneficiarse de las orientaciones que ofrece para acercar perspectivas recientes al conocimiento histórico. Además, contiene los fundamentos teóricos que orientan el estudio de la ciencia histórica, incentivando a los estudiantes a tomar conciencia de la “utilidad” de la Historia en tiempos de negacionismo y revisionismo histórico.

**PALABRAS-CLAVE:** Enseñanza de la Historia, Manual del Profesor, Destrezas, Currículo.

## **ABSTRACT**

This research aims to problematize the appropriations made by Gilberto Cotrim in relation to the theoretical-methodological guidelines of the National Curricular Parameters (2000) and the National Common Curricular Base (2018) that served as a reference for the construction of the Teacher's Manual. The purpose is to problematize how the construction of the Teacher's Manual of the History textbook entitled "Global History" by Gilberto Cotrim (2016) was carried out. The material as a whole is aimed at serving students from the Public Education Network of Paraná, specifically high school students. Therefore, a support material for the teacher was built so that it can serve as a theoretical-methodological foundation. I will use José Gimeno Sacristán (2000), Ivor Goodson (1995, 1997, 2007), Miguel G. Arroyo (2013) and Kamylla P. Borges (2020) to base my analysis of the didactic-pedagogical conceptions that Gilberto Cotrim adopts in the process of construction of guidelines for teachers in relation to the mentioned curricula, in order to investigate how the prescriptive character of reference documents is not fully implemented, but appropriated. I conclude that the use of the Manual as support material allows teachers and students to benefit from the guidelines it offers to bring recent perspectives on historical knowledge. In addition, it contains the theoretical foundations that guide the study of historical science, encouraging students to become aware of the "usefulness" of History in times of denialism and historical revisionism.

**KEYWORDS:** History Teaching, Teacher's Manual, Skills, Curriculum.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>CAPÍTULO 1 – CURRÍCULO ESCOLAR: UM DOCUMENTO COMPETITIVO NA SOCIEDADE</b> .....	13
1.1 <i>Conceituando o Currículo</i> .....	13
1.1.1 <i>As Teorias Curriculares</i> .....	24
1.1.2 <i>As Teorias Curriculares Tradicionais</i> .....	26
1.1.3 <i>As Teorias Curriculares Críticas</i> .....	28
1.1.4 <i>As Teorias Curriculares Pós-Críticas</i> .....	34
1.1.5 <i>As Teorias Curriculares no Brasil</i> .....	37
1.2 <i>O currículo escolar “crítico” como possibilidade da aquisição de múltiplos conhecimentos</i> .....	40
1.3 <i>Reformas Educacionais na década de 1990: O surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (2000)</i> .....	42
1.3.1 <i>A Pedagogia das Competências como fundamento do Ensino-Aprendizagem nos PCN</i> 47	
1.4 <i>O surgimento da Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio (2018)</i> .....	51
<b>CAPÍTULO 2 – O LIVRO DIDÁTICO COMO UM OBJETO HISTÓRICO-CULTURAL</b> .....	58
2.1 <i>Conceituando o livro didático: para quem serve?</i> .....	59
2.2 <i>Descrição e análise do livro didático “História Global” (2016)</i> .....	65
2.3 <i>O Manual do Professor do livro didático “História Global” como recurso pedagógico</i> .....	75
2.4 <i>O Edital nº 04/2015 para o Programa Nacional do Livro Didático (2018): quais competências exigem?</i> .....	76
2.5 <i>Os Guias didáticos do livro “História Global” no PNLD 2008, 2015 e 2018</i> .....	83
<b>CAPÍTULO 3 – CONHECIMENTOS ESCOLARES DO MANUAL DO PROFESSOR</b> .....	96
3.1 <i>PCN e BNCC (Ensino Médio): um estudo das competências e habilidades</i> .....	97
3.2 <i>Manual do Professor e PCN – Ensino Médio: aproximações e distanciamentos</i> 115	
3.3 <i>Manual do Professor e BNCC – Ensino Médio: um alinhamento antecipado?</i> ....	125
<b>CAPÍTULO 4 – AS NARRATIVAS DO MANUAL DO PROFESSOR</b> .....	131
4.1 <i>Manual do Professor: parte geral</i> .....	131
4.1.2 <i>Pressupostos teórico-metodológicos</i> .....	132
4.1.3 <i>Proposta didática-pedagógica</i> .....	142
4.2 <i>Manual do Professor: parte específica</i> .....	152
<b>CONCLUSÃO</b> .....	163
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	168
<i>Fontes</i> .....	168
<i>Bibliografia</i> .....	169

## INTRODUÇÃO

A Educação Básica no Brasil tem como principal objetivo, pelo menos no seu corpo discursivo, educar a juventude para exercer sua cidadania no futuro. Os órgãos reguladores da Educação produzem documentos denominados “currículos” que deveriam nortear as aprendizagens essenciais que os alunos devem adquirir durante seu período de estudos. Os currículos inseridos nessa proposta de pesquisa, a BNCC, em específico a BNCC – História do Ensino Médio, implementada em 2018; e os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais, em específico da área de Ciências Humanas do Ensino Médio, efetivado em 2000; servem para analisar a fonte documental Manual do Professor (2016).

Escolhi o livro didático de História Global (2016), do autor Gilberto Cotrim, mais utilizado no Ensino Médio na cidade de Japurá no Paraná. O interesse da pesquisa é analisar as apropriações que o Manual do Professor realiza em comparação com as diretrizes que os currículos nacionais recomendam. Atividades e referenciais teórico-metodológicos serão problematizados levando em conta a relevância que exercem frente às propostas do atual Ensino de História. Autores como Ivor Goodson (1995), Kazumi Munakata (1997), Circe Maria Fernandes Bittencourt (1993) e Tomaz Tadeu da Silva (2010)<sup>1</sup> serão referências no estudo do livro didático e dos currículos selecionados.

Sintetizando, o principal objetivo será em problematizar a construção do Manual do Professor por Cotrim, destacando os documentos envolvidos no seu processo de elaboração (editais, guias didáticos, PNLD) que “prescreveu” sua concretização; investigar como os currículos foram apropriados por Cotrim para a construção do Manual, verificando se houve alinhamento com as discussões historiográficas atuais ou apenas reproduções das diretrizes governamentais; por fim, examinar qualitativamente se nas sugestões de materiais/atividades apresentados no Manual em sua parte geral e específica houve continuidades ou rupturas em relação ao ensino do conhecimento histórico.

O método de pesquisa que será utilizado terá como base o historiador francês Fernand Braudel e seu pensamento sobre a temporalidade. Para situarmos o tempo de curta duração, consideramos a implementação do Manual do Professor em 2016, assim como os editais (2015) que nortearam o processo de construção do material como um acontecimento importante, objetos que tem uma data de validade para o seu tempo.

---

<sup>1</sup> Em sua fase primeira, mais baseada no Neomarxismo.

Quanto ao tempo conjuntural, ou média duração, faremos a análise do Manual em comparação com os PCN e a BNCC. Entendemos que o tempo da média duração se dá mediante as discussões que envolvem as discussões na área de ensino e aprendizagem histórica presentes em meados do século passado (data de publicação dos PCN) e a contemporaneidade (BNCC). Quanto à longa duração, entendemos que os debates pós Ditadura Civil-Militar brasileira conferem com as discussões sobre os PCN e a BNCC.

O trabalho de pesquisa é constituído de quatro capítulos que discorrem acerca dos usos do Manual do Professor do livro didático de História intitulado “História Global” de autoria de Gilberto Cotrim (2016) pelos professores em comparação com a Base Nacional Comum Curricular (2018) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000). O primeiro capítulo expõe os fundamentos curriculares presentes na maioria dos livros didáticos escolares, o segundo capítulo especifica o objeto de análise, no caso o Manual do Professor; o terceiro capítulo faz uma análise de como o Manual do Professor se apropriou dos currículos norteadores já mencionados e o quarto capítulo analisa as atividades, materiais e fundamentos teóricos que o autor expõe ao se apropriar dos currículos.

Utilizarei as perspectivas de José Gimeno Sacristán (2000), Ivor Goodson (1995, 1997, 2007), Miguel G. Arroyo (2013) e Kamylla P. Borges (2020) considerados essenciais para analisar os conhecimentos contidos nos currículos. A utilização dessa perspectiva se dá por conta de Alice Casimiro Lopes (2011) indicar que a perspectiva crítica de forma incontestável problematiza o que se entende por conhecimento e lança as bases para que seja questionado “o que conta como conhecimento escolar”. No seu entendimento, “é por intermédio das discussões críticas que o conhecimento deixa de ser considerado um dado neutro” (LOPES, 2011, p. 77).

As referências utilizadas na discussão do segundo capítulo sobre livro didático terão Circe Maria Fernandes Bittencourt (2008), Kazumi Munakata (1997) e Marco Antônio Silva (2012) como teóricos importantes para este objeto. O objetivo será conceituar o livro didático como um objeto histórico-cultural que permeia as transformações ocorridas em seus discursos através das políticas públicas brasileiras. Com isso, será necessário analisar o Manual do Professor com usos da Teoria Crítica Curricular que apresenta capacidade suficiente para atender os anseios de uma Educação problematizadora e histórico-crítica que Cotrim deseja atingir.

Para atender um dos principais objetivos que nortearam esta pesquisa, o terceiro capítulo terá o intuito de investigar as aproximações e distanciamentos entre os currículos já apresentados em comparação com o Manual do Professor. As ideias de Cotrim dispostas no livro didático serão objeto de análise visto que é uma obra didática utilizada no Estado do Paraná pela Rede Pública de Ensino da Educação Básica, pelo menos até 2020.

Sintetizo que a abordagem histórico-crítica será imprescindível para compreender como se deu as apropriações do Manual do Professor em relação aos currículos de caráter prescrito. As bases teóricas dos currículos mencionados estão inseridos em um contexto neoliberal quando foi construído (tanto nos anos 2000 como em 2018), por isso se fez necessário investigar como Cotrim adequou documentos curriculares normatizadores em torno de um material didático que apresenta aproximações pelo ideal neoliberal.

Asseguro que a legislação envolvida no processo de construção do material didático assume parcialmente as ideias neoliberais na concepção teórico-metodológica do Manual do Professor, sendo possível identificar no Manual do Professor adequações que focavam a valorização da produção científica histórico-crítica. Assim, teremos no final um material de apoio (Manual) aos licenciados em História que busca enfatizar uma formação histórico-crítica.

O quarto capítulo tem como objetivo identificar as apropriações realizadas no Manual do Professor por Cotrim em relação aos currículos (PCN, 2000; BNCC, 2018). As atividades e materiais propostos no Manual atendem as problematizações que o conhecimento histórico requer para uma Educação crítica, como exposto por Cotrim quanto às finalidades do Manual? A análise problematiza os objetivos propostos nos capítulos da coleção, inseridos no Manual, para investigar se houve ou não execução de posicionamentos críticos, questionamentos e investigações voltados para o desenvolvimento do conhecimento histórico aos alunos.

## **CAPÍTULO 1 – CURRÍCULO ESCOLAR: UM DOCUMENTO COMPETITIVO NA SOCIEDADE**

Para conceituar um documento como o currículo escolar é preciso ter em vista de que ele é um objeto construído para servir a um determinado objetivo. Em geral, tratando-se de currículo, este objetivo funda-se na formação de um perfil humano em dada sociedade, pois este tipo de documento incide na elaboração dos livros didáticos, e, conseqüentemente, nos Manuais para o Professor que constam nestes livros.

É preciso dar luz as Teorias Curriculares que serviram de base para compreender algumas dessas mudanças curriculares. Selecionei os autores José Gimeno Sacristán (2000), Ivor Goodson (1995, 1997, 2007), Miguel G. Arroyo (2013) e Kamylla P. Borges (2020) considerados relevantes da área que argumentaram sobre as três fases em que as Teorias Curriculares tiveram ao longo do século XX. A Teoria Tradicional, Crítica e Pós-Crítica de Currículo formam as três perspectivas gerais recorrentes ao conceituar o documento curricular.

Procurarei fazer um recorte para apresentar os caminhos que seguiram a disciplina de História inserida nas escolas brasileiras para identificar as continuidades e rupturas que o Ensino de História sofreu, para o entendimento de como ele se apresenta hoje. Destaco a questão do currículo escolar, pois é este documento que fundamenta as avaliações em relação ao livro didático e do Manual do Professor.

Esta trajetória histórica nos serve para pensar posteriormente como os Manuais destinados aos professores que geralmente constam nas coleções de todas as disciplinas, interpretam e/ou traduzem os currículos escolares, ou seja, quais conhecimentos históricos tais Manuais recomendam como ensináveis.

### **1.1. Conceituando o Currículo**

José Gimeno Sacristán (2000) conceitua que os currículos são a expressão da negociação pautada nos interesses e jogo de forças que gravitam sobre o sistema educativo em um dado momento. Isso porque tem consciência dos interesses envolvidos na organização escolar do conhecimento transmitido/ensinado aos estudantes, como demonstra a seguir:

A escola em geral, ou um determinado nível educativo ou tipo de instituição, sob qualquer modelo de educação, adota uma posição e uma orientação seletiva frente à cultura, que se concretiza, precisamente, no currículo que transmite. O sistema educativo serve a certos interesses concretos e eles se refletem no currículo. Esse

sistema se compõe de níveis com finalidades diversas e isso se modela em seus currículos diferenciados. (SACRISTÁN, 2000, p. 17)

Sacristán (2000) descreve que todas as finalidades que se atribuem e são destinadas implícita ou explicitamente à instituição escolar, seja de socialização, de formação, de segregação ou de integração social, acabam necessariamente tendo um reflexo nos objetivos que orientam todo o currículo, desembocando numa divisão entre diferentes concepções e objetivos curriculares e, assim, nas próprias atividades metodológicas. Por isso, argumenta sobre o currículo como seleção da cultura:

A cultura que a escola distribui encapsulada dentro de um currículo é uma seleção característica organizada e apresentada também de forma singular. O projeto cultural do currículo não é uma mera seleção de conteúdos justapostos ou desordenados, sem critério algum. Tais conteúdos estão organizados sob uma *forma* que se considera mais apropriada para o nível educativo ou grupo de alunos do qual se trate. (...) Neste sentido dizemos que o currículo tem um determinado *formato*, uma forma como consequência da técnica pedagógica de que tem sido objeto. (SACRISTÁN, 2000, p. 75)

Para termos um conhecimento do que é a escola, como instituição educativa de crianças e jovens, Sacristán (2000) aponta que é preciso partir do currículo para compreendê-la. Justifica tal afirmação depois de argumentar que “a análise do currículo é uma condição para conhecer e analisar o que é a escola como instituição cultural e de socialização em termos reais e concretos” (SACRISTÁN, 2000, p. 17-18).

Dessa maneira, Sacristán (2000) nos ajuda a entender o currículo como um objeto da qual os diversos grupos sociais fazem diversos usos para estabelecer possibilidades que atendem a seus interesses, seja para o desenvolvimento do estudante ou para os profissionais que se relacionam com ele. O currículo sempre reverbera nos materiais didáticos, na formação dos professores, nas reestruturações educacionais empreendidas pelos órgãos públicos reguladores da educação.

Como uma primeira síntese, poderíamos dizer: 1) Que o currículo é a expressão da função socializadora da escola. 2) Que é um instrumento que cria toda uma gama de usos, de modo que é elemento imprescindível para compreender o que costumamos chamar de prática pedagógica. 3) Além disso, está estreitamente relacionado com o conteúdo da profissionalização dos docentes. 4) No currículo se entrecruzam componentes e determinações muito diversas: pedagógicas, políticas, práticas administrativas, produtivas de diversos materiais, de controle sobre o sistema escolar, de inovação pedagógica, etc. 5) O currículo (...) é um ponto central de referência na melhora da qualidade do ensino, na mudança das condições da prática, no aperfeiçoamento dos professores, na renovação da instituição escolar em geral e nos projetos de inovação dos centros escolares. (SACRISTÁN, 2000, p. 32)

Os cinco elementos apresentados acima acerca do currículo nos trazem uma ideia das possibilidades que um currículo pode fornecer. Mesmo assim, e talvez por isso mesmo, não devemos apresentá-lo como único caminho possível para o desenvolvimento da educação escolar, já que, como profissionais da educação, voltados para o ensino de história, devemos ter autonomia de decisão sobre quais conhecimentos devem ser ensináveis. Enfim, o que era prescrito para ser aplicado muitas vezes não se transforma em realidade devido ao contexto social que lhe corresponde e devido as apropriações que os agentes escolares – alunos e, principalmente, professores – podem produzir, o que chamamos de currículo praticado, como trato adiante.

Sacristán (1998) ao trazer uma definição do que é o currículo, traz algumas considerações acerca da Cultura inserida no espaço escolar que se tornam importantes para se levar em conta no momento de análise destes objetos. Segundo seus estudos, o currículo deve servir para oferecer uma visão da cultura que se dá nas escolas, em sua dimensão oculta e manifesta, levando em conta as condições em que se desenvolve, bem como são assimiladas, reinterpretadas e transgredidas.

O currículo trata-se de um projeto que só pode ser entendido como um processo historicamente condicionado, pertencente a uma dada sociedade, selecionado de acordo com as forças sociais em disputas, que nunca será literalmente reproduzido, mas que ao mesmo tempo, incide de diferentes formas na sociedade. No entanto, como projeto cultural elaborado, procura condicionar a profissionalização do docente, o que não é garantido, pois as práticas escolares terminam flexibilizando o currículo, sofrendo a intervenção dos professores, conforme seus códigos socioculturais.

Sacristán (2000) nos mostra que a política curricular é um aspecto específico da política educativa que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, evidenciando relações de poder e a autonomia dos diferentes agentes. Com isso, podemos ter uma visão de que o currículo como documento, como prescrição, define quem decide o que e como ensinar: “a política curricular é toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular” (SACRISTÁN, 2000, p. 109)

Segundo Sacristán (2000), a prescrição de conteúdos mínimos e de diretrizes curriculares para um sistema educativo supõe um projeto de cultura comum para os membros de uma dada sociedade, à medida que afeta a escolaridade obrigatória pela

qual passam todos os cidadãos. Dessa forma, entende-se que a concepção de um currículo nacional é gerada a partir do planejamento de uma cultura comum que se quer construir em uma determinada nação. Contudo, esse formato baseado na homogeneização dos conhecimentos a serem ensinados é ruim para a construção intelectual do estudante, pois não abrange múltiplas perspectivas do conhecimento histórico.

Com isso, Sacristán (2000) indica que a definição do núcleo curricular mínimo não é uma decisão inocente e neutra para as diferentes coletividades sociais, cujas experiências culturais extraescolares e suas expectativas de futuro conectam desigualmente com essa cultura comum. Para superar essas dificuldades, ele defende que “o currículo comum obrigatório tem que ser focado inexoravelmente desde uma perspectiva social” (SACRISTÁN, 2000, p. 111).

Nesse contexto, argumento para Sacristán que a sociabilidade pode ser uma saída para que o currículo comum seja superado em termos de cooperação, onde a comunidade escolar busca aproximar entre si.<sup>2</sup> As dificuldades que se apresentam em currículos que homogeneizam o conhecimento escolar, existem porque não são levadas em conta as singularidades dos alunos/professores que coexistem entre si. Pensando nas coletividades sociais, a convivência com indivíduos/conhecimentos desiguais poderia se tornar um comprometimento das escolas em propor entrosamento para que a socialização prevaleça frente uma “cultura curricular comum” que se apresenta como legítima, mas que não pratica a inclusão educacional em uma sociedade, como a brasileira, repleta de múltiplas experiências desafios socioeconômicos.

Marcus Oliveira (2017) levanta alguns questionamentos importantes sobre quem deveria construir o currículo mínimo e como seria estabelecido o desenvolvimento educacional a cada estudante que convive com uma realidade desigual dos colegas:

A questão é: quem definirá esse mínimo? Os acadêmicos? O ministro da educação? O presidente da república? (...) Qual o lugar da diversidade cultural e regional na configuração do currículo? (...) Como imaginar que um Conselho Nacional de Educação capitaneado por grandes empresas prestadoras de serviços educacionais (sic!) delibere um currículo que contemple os interesses, os valores e os conhecimentos de todos os diferentes grupos sociais? Enfim, a definição curricular, constantemente em “crise”, parece nos fazer ver

---

<sup>2</sup> O papel da escola vem sendo formar sociabilidades em conformidade com a base valorativa aqui em discussão, o que entendemos, conformar o aluno à estrutura capitalista em vigor. Essas aprendizagens irão reforçar o “saber ser” na figura da conformação social, pelo empreendedorismo capitalista, pela empregabilidade e reedição da teoria do capital humano e, também, pela responsabilização do fracasso. (CZERNISZ, 2010, p. 9)

que um dos grandes problemas da escola, hoje, seja o estabelecimento claro das suas finalidades, definidas a partir de interesses às vezes poderosos. (OLIVEIRA, 2017, p. 25-26)

No entanto, para Sacristán (2000) uma organização curricular que assume como formato teórico-metodológico a prescrição, pode tirar a autonomia do docente em sala de aula. Ao sair de uma instituição de Ensino Superior licenciado para exercer a função de professor em uma determinada disciplina, ao chegar à escola ele vê sua criatividade, seus posicionamentos e objetivos muitas vezes sem espaço de execução, pois um documento curricular normatizou “o que ensinar para que o aluno aprenda”.

Nas palavras de Miguel G. Arroyo (2013), “na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado” (ARROYO, 2013, s/p.). Quando Arroyo usa o termo “normatizado” almeja-se que as escolas acompanhem as orientações apresentadas, surgindo assim a ideia de um currículo mais ou menos prescritivo.

No momento que se diz que o currículo é o mais “politizado”, “ressignificado”, Arroyo traz elementos que são acentuados como essenciais para a compreensão do currículo como território em disputa. Para justificar tal politização, Arroyo levanta a hipótese de que “tantos cuidados e tanto peso normatizante sobre os currículos podem ser vistos como normas, diretrizes do trabalho docente. Aí adquire todo sentido político a disputa dos profissionais no território do currículo” (ARROYO, 2013, s/ p.).

Segundo Arroyo, desde a formação do licenciamento para a docência a prescrição já se faz presente:

Não fomos formados-licenciados para o ensino de todo o conhecimento, mas daqueles sistematizados e disciplinados nos currículos. Nos identificamos profissionais desse conhecimento, dos conteúdos, de nossa disciplina que os currículos e seus ordenamentos e diretrizes sintetizam como o conhecimento legítimo. (ARROYO, 2013)

Como aponta Arroyo, a inovação que o currículo prescritivo traz é entendida quando se tem consciência de que existem dois tipos de currículo: oficial e prático. O primeiro atende as diretrizes prescritivas que se espera atingir e o segundo incorpora as experiências e indagações sociais que se apresentam na comunidade escolar. Neste sentido, Arroyo aproxima sua visão com a de Ivor Goodson (1997) que irei discutir adiante.

Isso significa que a seleção dos conhecimentos curriculares deve ser problematizada para elucidar o que o Estado espera para quem o currículo foi direcionado. Por isso, na disputa em relação ao currículo, geralmente há uma negociação com a tendência de que os grupos economicamente dominantes prevaleçam com seus interesses. O currículo é baseado então, em um perfil humano visualizado pela classe econômica mais dominante como ideal, desejável.

Uma das maneiras que Arroyo deixou explícito para que pudesse ser identificado um currículo prescritivo é de que docente e educando serão avaliados, recebendo bônus ou penalizações pelos resultados obtidos através do ensino-aprendizagem. O autor indica que tal controle se fundamenta nas competências previstas no currículo, conceito que será discutido adiante.

Arroyo defende a participação dos profissionais da Educação na elaboração dos currículos para inseri-los na construção de um documento curricular que, na concepção atual, mostra-se prescritivo e despolitizado pelo seguinte motivo:

Como profissionais que lidam com esses coletivos segregados que chegam, somos levados a entrar nessa disputa histórica por negação ou reconhecimentos de outros saberes, outras histórias e outros modos de pensar e de ler o mundo. De entender-se haverá lugar para esses direitos no território de nossos currículos? (ARROYO, 2013, s/ p.)

Tal posição defendida por Arroyo se deve ao fato de que as lutas históricas no campo do conhecimento foram e continuam sendo lutas por dessacralizar verdades, dogmas, rituais, catedráticos e cátedras ao mesmo tempo em que procura fazer prevalecer a ciência fundamentada. “A dúvida fez avançar as ciências e converteu o conhecimento em um território de disputas (ARROYO, 2013, s/ p.)”. Temos que levantar a seguinte questão a partir deste momento: quais são os critérios que são utilizados para analisar o que é considerado um conhecimento legítimo, devidamente fundamentado e o que é um conhecimento questionável do senso comum?

Não podemos perder de vista que a prescrição pode destruir a autonomia docente, na medida em que o currículo tem suas limitações, como toda lei. Contudo, como disse, as apropriações, adaptações e reelaborações são realizadas pelos docentes a todo o momento, tanto para adequar a realidade social em que trabalha, como para corresponder ao que ele mesmo pensa como sendo o currículo ideal.

Ivor Goodson (1997) indica que, a partir da Revolução Industrial, “o envolvimento, patrocínio, financiamento e controle do Estado sobre a escola de massas desenvolveu-se primeiramente na Europa Ocidental, sendo este modelo posteriormente

difundido um pouco por todo o mundo” (GOODSON, 1997, p. 81). Por trás da iniciativa de expandir a escola de massas, ele aponta um objetivo central a “pedagogia da Nação”, isto é, a necessidade de transmitir conhecimentos que pudessem configurar uma identidade nacional:

A característica comum que unia a grande gama de iniciativas estatais para fundar e administrar a escola de massas era, segundo eles, um esforço para construir um Estado nacional. (...) Inicialmente, houve a definição de um interesse nacional, ao qual sucedeu uma legislação que decretava a escolaridade obrigatória. Com vista a organizar o sistema de escola de massas, foram criados departamentos estatais ou ministérios da educação. A autoridade estatal era, então, exercida sobre todas as escolas. (GOODSON, 1997, p. 81)

O currículo escolar pode ser utilizado não só para integrar, mas também para diferenciar. Assim, “em meados do século XIX, (...) o poder de diferenciar, era institucionalizada. A criação de ‘exames’ no ensino secundário e a institucionalização da ‘diferenciação’ curricular deram-se quase na mesma altura” (GOODSON, 1997, p. 82). A partir disso, ele demonstra que a realidade escolar ficou da seguinte maneira:

O Relatório de Taunton classificou o ensino secundário em três graus, dependendo do tempo passado na escola. (...) Em 1868, o ensino até aos 18-19 anos destinava-se aos filhos de homens com rendimentos consideráveis, de profissionais liberais e de homens de negócios cujos lucros os colocavam no mesmo nível. Estes recebiam um currículo essencialmente clássico. O segundo grau, até aos 16 anos, destinava-se aos filhos das “classes mercantis”. O seu currículo era menos clássico quanto à orientação e tinha certa orientação prática. O terceiro grau, até aos 14 anos, destinava-se aos filhos dos “pequenos rendeiros, dos pequenos comerciantes e dos artesãos de certo nível”. O seu currículo baseava-se nos três “Rs” (ler, escrever e contar), mas ministrado num nível bom. (GOODSON, 1997, p. 83)

Segundo Goodson (1995), no início do século XX com o triunfo do sistema industrial, inclusive na Grã Bretanha, a concomitante dispersão da família fez que esta cedesse os seus papéis à escolarização estatal que passou a subsidiar a Educação, onde grupos maiores de crianças e adolescentes podiam ser adequadamente supervisionados e controlados.

Goodson (2007) traz importantes contribuições aos estudos do currículo, além de ser uma referência na área de Teorias Curriculares, argumentando em relação ao currículo prescrito que:

Mais do que escrever novas prescrições para as escolas, um novo currículo ou novas diretrizes para as reformas, elas precisam questionar a verdadeira validade das prescrições predeterminadas em um mundo em mudança. Em resumo, precisamos mudar de um currículo prescritivo para um currículo como identidade narrativa; de

uma aprendizagem cognitiva prescrita para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida. (GOODSON, 2007, p. 242)

Goodson (2007) nos traz um termo, a mística, para refletir sobre o controle que é exercido sobre os espaços escolares e como ele é mantido através do tempo. Com isso, o Estado poderá construir discursos que não condizem com a realidade das escolas, usando de narrativas místicas de que “a especialização e o controle são inerentes ao governo central, às burocracias educacionais e à comunidade universitária” (GOODSON, 2007, p. 242).

De acordo com Goodson (2007), o sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2001) discorrer sobre a aprendizagem permitiu ao estudante ter consciência de que maneira ele pode absorver mais conhecimento em seus estudos. Dessa forma, Goodson analisa três aspectos da aprendizagem:

Há a aprendizagem primária, “primeiro nível de aprendizagem” de conteúdos do currículo formal, por assim dizer. Mas há também a “deutero” aprendizagem, que podemos chamar de secundária, o processo subterrâneo do aprender a aprender. Bauman afirma que essa aprendizagem secundária “não depende tanto da diligência ou do talento dos alunos e da competência e assiduidade de seus professores, mas sim dos atributos do mundo no qual os alunos deverão viver suas vidas”. A aprendizagem terciária (...) diz respeito a viver sem hábitos ou aprendizagens rotineiras, a romper com as prescrições predeterminadas do currículo, a voltar-se para a definição, apropriação e narrativa contínua de seu próprio currículo. (GOODSON, 2007, p. 241)

No final, Goodson (2007) chega à conclusão que passar da aprendizagem prescritiva autoritária e primária para uma aprendizagem narrativa e terciária – aquela que ultrapassa as prescrições curriculares – “poderia transformar nossas instituições educacionais e fazê-las cumprir sua antiga promessa de ajudar a mudar o futuro social de seus alunos.” (GOODSON, 2007, p. 251)

Ivor Goodson (1995) pontua que o documento curricular está em constante processo de transformação e que se torna necessário apreender os pormenores em um trabalho de pesquisa documental. “Uma análise histórica do currículo deveria tentar captar as rupturas e disjunturas, surpreendendo, na História, não apenas aqueles pontos de continuidade e evolução, mas também as grandes descontinuidades e rupturas” (GOODSON, 1995, p. 7).

Devo assinalar que esta pesquisa teve como linha de raciocínio as seguintes declarações de Ivor Goodson (1995) que foram proferidas ao interpretar o currículo

como um objeto de reflexão envolto em um emaranhado de construções, desconstruções, interesse de classe, interesses do grande capital etc:

Isso implica não ver o currículo como resultado de um processo social necessário de transmissão de valores, conhecimentos e habilidades, em torno dos quais haja um acordo geral, mas como um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais. (GOODSON, 1995, p. 8)

Quero destacar a orientação metodológica que Goodson (1995) que considero de suma importância para a pesquisa presente:

Como uma recente historiografia tem nos ensinado, centrar-se nos aspectos mais visíveis da História, naqueles artefatos sociais que acabaram triunfando pode levar a pesquisa a negligenciar os “artefatos” perdedores, que podem precisamente nos permitir compreender por que os primeiros foram bem-sucedidos e os segundos fracassaram. Por isso, uma história do currículo precisaria buscar as pistas que lhe permitissem localizar os conhecimentos e saberes que foram deslocados em favor de outros com mais prestígio, mais força, mais “viabilidade” social, e por isso não figuram na parte mais visível da história. (GOODSON, 1995, p. 10)

Em outras palavras, o autor esclarece que o currículo prescrito, mesmo sendo aquele produzido pelos poderes públicos como resultado de negociação prévia, precisa ser estudado para que saibamos o que foi excluído, silenciado, quais conhecimentos não são considerados como importantes para uma sociedade. Por isso será importante analisar o contexto social e histórico da Base Nacional Comum Curricular (2018) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000).

Goodson (1995) nos traz esclarecimentos sobre como o documento curricular é influenciado fora dos muros da escola, atingindo a sociedade de tal maneira a ponto de não ser reconhecida a voz de determinados indivíduos quando estes contestam as injustiças cometidas:

Uma história do currículo não deve estar focalizada apenas no currículo em si, mas também no currículo enquanto fator de produção de sujeitos dotados de classe, raça, gênero. Nessa perspectiva, o currículo deve ser visto não apenas como a *expressão* ou a *representação* ou o *reflexo* de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. (...) É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão *no currículo* tem conexões com a inclusão ou exclusão *na sociedade*. (GOODSON, 1995, p. 10)

Goodson (1995) conclui que a elaboração de currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa a tradição e que se o pesquisador não se atentar a esse

detalhe, ele poderá correr o risco de concordar com o discurso que enfatiza o currículo como veículo de inovações:

A questão, no entanto, é que o currículo escrito é exemplo perfeito de invenção de tradição. Não é, porém, como acontece com toda tradição, algo pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser defendido onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir. Obviamente, se os especialistas em currículo, os historiadores e sociólogos da educação ignoram, em substância, a história e construção social do currículo, mais fáceis se tornam tal mistificação e reprodução de currículo tradicional, tanto na forma como no conteúdo. (GOODSON, 1995, p. 27)

Por “tradição inventada”<sup>3</sup>, Eric Hobsbawm (1984) entende como um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas. Ele observa que tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica uma continuidade em relação ao passado.

Entender o currículo escolar de forma estanque, como tradição, segundo a mística de que ele deve ser cumprido, termina por prejudicar a capacidade de lidar com situações imprevistas, como por exemplo, a expansão de sujeitos marginalizados na sociedade em decorrência da crescente desigualdade socioeconômica.

Hobsbawm indica que provavelmente, não há lugar nem tempo investigados pelos historiadores onde não haja ocorrido a “invenção” de tradições neste sentido. Percebe que “houve adaptação por parte das instituições governamentais quando foi necessário conservar velhos costumes em condições novas ou usar velhos modelos para novos fins” (HOBSBAWM, 1984, p. 13). Ao aplicar essa perspectiva do termo exemplificada por ele na construção de currículos, pude identificar algumas aproximações tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (do Ensino Médio, 2000) como na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018), o que posteriormente me deterei.

Luiz B. Neto e Daniela Basso (2014) apontam o Neoliberalismo como elemento fundamental na concepção educacional que surgiu na década de 1990. A partir desse momento, as ideias neoliberais influenciaram de tal forma a Educação brasileira que

---

<sup>3</sup> O termo “tradição inventada” é utilizado por Eric Hobsbawm (1984) em um sentido amplo, mas nunca indefinido. Inclui tanto as “tradições” realmente inventadas, construídas e formalmente institucionalizadas, quanto as que surgiram de maneira mais difícil de localizar em um período limitado e determinado de tempo. (HOBSBAWM, 1984, p. 9)

Trabalho e Escola ficaram indissociáveis nas concepções curriculares que se construíram:

No Brasil, sobretudo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, em 1996, houve uma expansão no acesso à educação escolar nunca antes vista em outro momento histórico. Ocorre que tanto a LDB quanto a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente primaram pela expansão da escolarização, não garantindo condições mínimas de qualidade, ou seja, trata-se de uma educação voltada apenas para a instrumentalização do trabalhador e não para garantir que ele se aproprie dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e seja formado integralmente. (NETO; BASSO; 2014, p. 5)

Neto e Basso expõem que a concepção de Escola no Brasil se transformou devido a influência neoliberal na Educação. Entendiam que “ela está a serviço de políticas de favorecimento liberal, fornecendo aos trabalhadores brasileiros apenas aquilo que necessitam para integrar o mercado de trabalho capitalista.” Pensar o aluno a partir desse ponto de vista, de que o tempo dedicado a ele serve unicamente para a formação de mão de obra, leva a exclusão social de outros direitos que poderia ter acesso. Nesse sentido, compartilho da justificativa de Neto e Basso que o termo “exclusão social” está sendo utilizado para se referir a indivíduos que necessitam de acesso aos bens sociais, como por exemplo, uma Educação que cumpra uma formação integral, em que o trabalho é apenas uma das esferas.

Adriana Inácio Yanaguita (2011) se aproxima de Neto e Basso ao lembrar que nestes princípios de cunho neoliberal estava presente a visão produtivista, denominada de acumulação (ou teoria) de capital humano que concebe Educação como preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho. Yanaguita defende que a perspectiva da Teoria do Capital Humano - TCH volta-se para o aspecto utilitarista da Educação, onde se observa uma preocupação com a capacidade humana enquanto capital, o que acaba por reduzir o homem a um simples objeto no processo produtivo na economia de mercado.

A “robotização” dos estudantes não é prerrogativa da década de 1990, pois atualmente, com a BNCC, se impacta negativamente a formação intelectual do aluno, com a falta de integralização dos conhecimentos dispostos nos currículos escolares. Retomando a concepção de exclusão social de Neto e Basso, Suzana C. Freitas e Felipe L. G. Figueira (2020) manifestam que o Neoliberalismo coloca sobre os alunos, professores e a comunidade escolar a responsabilidade do sucesso ou insucesso dos

estabelecimentos públicos de ensino, uma vez que supostamente são autônomos, e o êxito escolar é determinado por meio de avaliações em larga escala.

Neste momento, as ideias neoliberais exaltam um termo utilizado na maioria de seus discursos: a meritocracia. Com a mercantilização da Educação, já apresentada por Neto e Basso, o aluno terá o seu desempenho avaliado a todo instante por testes educacionais aplicados em todo o território nacional (ENEM e Prova Paraná). Com isso, o insucesso do aluno na maioria das vezes não ficará sob a responsabilidade do currículo prescritivo ou das políticas públicas governamentais, mas direcionado para o docente ou a “incapacidade” do estudante em atingir as competências e habilidades necessárias para sua formação.

Um exemplo de como o Neoliberalismo esta presente nas concepções curriculares do século XXI surge na BNCC. Kamylla P. Borges (2020) nos apresenta, mais uma vez, que o Trabalho e a Educação estão indissociáveis na construção do documento curricular em 2018, visto que:

Durante a elaboração desse documento foram adicionados diversos lemas empresariais sob a tutela da OCDE e Banco Mundial, por exemplo: educação empreendedora, trabalhador flexível, desenvolvimento de competências, entre outros. Dessa forma, estes organismos têm apoiado e financiado a reestruturação da educação pública nos moldes empresariais, pois o que está em jogo é um projeto de formação do trabalhador, em que a educação se torna a peça chave para continuidade e avanço do capital. (BORGES, 2020, p. 10)

Em síntese, vejo o currículo como um campo de interesses em que aqueles que dispõem de mais recursos será a palavra final. Tendo em vista as concepções curriculares expostas, os conhecimentos e propostas metodológicas abrangentes serão aquelas que priorizam o Trabalho como objetivo inerente a função escolar. Tal ideia se fundamenta na visão neoliberal que permeou os currículos na década de 1990 e que reaparece em 2018 com a BNCC.

### **1.1.1. As Teorias Curriculares**

O que é uma Teoria do Currículo? Onde começa e como se desenvolve a História das Teorias do Currículo?<sup>4</sup> São essas as questões que Tomaz Tadeu da Silva

---

<sup>4</sup> Silva (2010) observa que a emergência do currículo como campo de estudos está estreitamente ligado a processos de formação de um corpo de especialistas sobre currículo, a formação de disciplinas e departamentos universitários sobre currículo, a institucionalização de setores especializados sobre currículo na burocracia educacional do Estado e o surgimento de revistas acadêmicas especializadas sobre currículo.

(2010) inicia em seus estudos para estabelecer, os principais aspectos que dão sentido às pesquisas sobre documentos curriculares. Para Silva:

A teoria é uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que - cronologicamente, ontologicamente – a precede. Assim, para já entrar no nosso tema, uma teoria do currículo começaria por supor que existe, “lá fora”, esperando para ser descoberta, descrita e explicada, uma coisa chamada “currículo”. (SILVA, 2010, p. 11)

Silva (2010) propõe que faria mais sentido falar não em teorias, mas em discursos. Assim, ele reitera que uma teoria supostamente descobre e descreve um objeto que tem uma existência independente relativamente à teoria. Já um discurso produziria seu próprio objeto, com a existência do objeto sendo inseparável da trama linguística que supostamente o descreve.

Para Silva (2010), as teorias curriculares se convertem em mediadores ou em expressões da mediação entre o pensamento e a ação em Educação. Uma primeira consequência que ele traz a tona deste enfoque é a de que o professor, tanto como os alunos, é destinatário do currículo. A imagem de que o docente colabora para que os estudantes "consumam" o currículo não reflete a realidade em sua verdadeira complexidade, pois antes de chegar ao estudante, o primeiro destinatário do currículo é o professorado.

Silva (2010) ressalta que o currículo apresenta diversas definições, destacando que para compreendê-lo é preciso analisá-lo a partir de uma perspectiva discursiva. Ao adotar esse olhar, podemos ter noção de que “aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias” (SILVA, 2010, p. 14).

Dessa forma, Silva (2010) faz algumas considerações acerca da função das Teorias Curriculares inseridas em determinado contexto espacial e temporal de uma época da sociedade:

A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. (...) Para responder a essa questão, as diferentes teorias podem recorrer a discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade. (SILVA, 2010, p. 14)

Outra questão que Silva (2010) nos aponta em que as Teorias Curriculares se concentram para apreender, é sobre a questão da identidade inclusa no objeto curricular:

Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim *curriculum*, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso

dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. (SILVA, 2010, p. 15)

Para contextualizar, Silva (2010) constrói um mapa das principais hipóteses levantadas entre as Teorias Curriculares, chegando à conclusão que é a questão do poder que vai separar as Teorias Tradicionais das Teorias Críticas e Pós-Críticas do currículo. Porque na sua visão, as Teorias Críticas e Pós-Críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre identidade e poder, enquanto as Teorias Tradicionais estão focadas em trazer soluções através de questões técnicas.<sup>5</sup>

### **1.1.2. As Teorias Curriculares Tradicionais**

Silva (2010) afirma que os fatores que permitiram o início das investigações curriculares nos Estados Unidos, como também na Europa, foram à formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à Educação; o estabelecimento da Educação como um objeto próprio de estudo científico; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração; e a crescente industrialização e urbanização que começou a moldar o tipo de indivíduo que as classes dominantes (empresários e políticos ligados a Educação) consideravam ideais para atender seus interesses.

Segundo Silva (2010), as Teorias Tradicionais nos Estados Unidos tiveram John Bobbitt e John Dewey como os maiores expoentes de um modelo de Educação voltado à Economia, embora o último não se assemelhe ao primeiro por levar em conta as experiências das crianças e jovens no planejamento curricular.

Silva (2010) propõe que a influência de Bobbitt deve-se ao fato de que sua proposta parecia permitir à Educação tornar-se científica, mas de forma determinista. Essa perspectiva de estudo iria dominar a literatura estadunidense sobre currículo até os anos 1980. Em síntese, Bobbitt argumentava que:

Não havia por que discutir abstratamente as finalidades últimas da educação: elas estavam dadas pela própria vida ocupacional adulta. Tudo o que era preciso fazer era pesquisar e mapear quais eram as habilidades necessárias para as diversas ocupações. Com um mapa

---

<sup>5</sup> As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: “teorias” neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder. (SILVA, 2010, p. 16)

preciso dessas habilidades, era possível, então, organizar um currículo que permitisse sua aprendizagem. (SILVA, 2010, p. 24)

De acordo com Silva (2010), tanto os modelos mais tecnocráticos, como os de Bobbit, quanto os modelos mais progressistas de currículo, como os de Dewey, constituíam, de certa forma, uma reação ao currículo clássico, humanista<sup>6</sup>, que havia dominado a Educação Secundária desde sua institucionalização. O fim de tal currículo teve como fator principal, como aponta Silva (2010), a ampliação da escolarização de massas no início do século XX.

Em geral, Silva (2010) nos informa que os modelos mais tradicionais de currículo, tanto os técnicos quanto os progressistas de base psicológica, só iriam ser contestados nos Estados Unidos a partir dos anos 1970, com o chamado movimento de “Reconceptualização do Currículo”.

Conclui-se que as teorias tradicionais de currículo são baseadas em modelos cuja discussão não visam problematizar os espaços escolares e muito menos aproximar a construção do currículo com o processo ensino-aprendizagem voltado para a formação integral do aluno ou para seus interesses. Essa perspectiva está centrada no monitoramento e controle dos indivíduos, no ensino de “todo” conteúdo histórico.

O currículo tornava-se uma questão de gestão e organização, ocorrendo de forma mecânica e burocrática. Nessa perspectiva de currículo “tradicional, as avaliações que ocorriam com os estudantes enfatizavam a capacidade de armazenamento de informações, solicitando que o aluno recite os conhecimentos memorizados. Dessa maneira, aprender não significava debater, problematizar, pesquisar o conhecimento adquirido, mas “consiste em adquirir informações que preparem o sujeito intelectual e moralmente para adaptar-se à sociedade” (EYNG, 2007, p.119).

Ana Maria Eyng (2007) se aproxima de Neto e Basso (2014) sobre as finalidades que a Escola detém ao formar estudantes. Ambos os autores descrevem uma formação voltada para uma adaptação destinada à sociedade capitalista do Trabalho. O conhecimento escolar, na maioria das vezes tratada como “informações”, “habilidades” ou “competências”, não se traduz em múltiplos conhecimentos necessários a formação estudantil, mas trazem “utilidades” para a vida prática (deixando explícito em alguns currículos a finalidade única para o Trabalho).

---

<sup>6</sup> Basicamente, nesse modelo [humanista], o objetivo era introduzir os estudantes ao repertório das grandes obras literárias e artísticas das heranças clássica grega e latina, incluindo o domínio das respectivas línguas. (SILVA, 2010, p. 26)

O que se identifica no currículo tradicional é a falta da Teoria do Conhecimento, como defendida por Michael Young (2000), como abordagem prioritária para a formação estudantil. O autor ressalta que o currículo deve ser entendido com um propósito em si mesmo, que é o desenvolvimento intelectual dos alunos. Concordo com o autor, visto que o acesso ao conhecimento científico vem sendo negligenciado pelas teorias pedagógicas contemporâneas, que tem o enfoque nas competências e habilidades a serem adquiridas pelos alunos.

O termo “conhecimento” deve ser valorizado por conta das inúmeras possibilidades de perspectivas históricas que surgem na medida em que o estudante faz sua trajetória escolar. Em um mundo capitalista onde o Trabalho se tornou o foco da sociedade, o período da juventude também deve conter múltiplas visões de mundo que a escola deve propiciar para que o contexto social em que o jovem convive, possa ser transformado. Estamos falando aqui de críticas sociais, pesquisas de campo, debates políticos, inclusão social e políticas públicas, algo que contribui para um crescimento intelectual longe de práticas como “memorizações”.

### **1.1.3. As Teorias Curriculares Críticas**

Silva (2010) nos lembra que na década de 1960 surgiram livros, ensaios e teorizações que colocaram em xeque o pensamento e a estrutura educacional tradicionais:

Esse movimento de renovação da teoria educacional que iria abalar a teoria educacional tradicional, tendo influência não apenas teórica, mas inspirando verdadeiras revoluções nas próprias experiências educacionais, “explodiu” em vários locais ao mesmo tempo. (...) Para a literatura educacional estadunidense, a renovação da teorização sobre currículo parece ter sido exclusividade do chamado “Movimento de Reconceptualização”. Da mesma forma, a literatura inglesa reivindica prioridade para a chamada “Nova Sociologia da Educação”, um movimento identificado com o sociólogo inglês Michael Young. Uma revisão brasileira não deixaria de assinalar o importante papel da obra de Paulo Freire, enquanto os franceses certamente não deixariam de destacar o papel dos ensaios fundamentais de Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet. (SILVA, 2010, p. 29)

Destaco que as correntes pedagógicas estiveram alinhadas com as mudanças curriculares que ocorreram nas concepções educacionais que surgiram a partir da década de 1960. Duas delas, a saber, a corrente racional-tecnológica e a teoria sociocrítica, serão antagônicas no sentido de apresentar um rumo para a Educação, inclusive a brasileira. Analiso que a corrente racional-tecnológica esteve mais alinhada a

Teoria Curricular Tradicional, sendo retomada posteriormente na década de 1990 e na BNCC (discussão que será realizada com ênfase logo mais).

José Carlos Libâneo (2005) designa a corrente pedagógica “sociocrítica” como forma de referenciar e ampliar o sentido da Teoria Curricular Crítica que será abordado neste capítulo. Ela abrange teorias e correntes que se desenvolvem a partir de referenciais marxistas ou neo-marxistas que se fundamentam em uma concepção pedagógica voltada para a inserção crítica e participativa do estudante na sociedade.

Libâneo afirma que a corrente racional-tecnológica corresponde à concepção que tem sido designada de “neotecnicismo” e está associada a uma pedagogia a serviço da formação para o sistema produtivo. O autor compara que, diferente da pedagogia (metodológica) tradicional ou do currículo (teórico) tradicional, a corrente racional-tecnológica busca seu fundamento na racionalidade técnica e instrumental, visando desenvolver habilidades e destrezas para formar o técnico.

Este “técnico”, entendido como aluno no espaço escolar, se fundamenta em uma formação voltada unicamente para a utilidade do mercado de trabalho, deixando a desejar sua capacidade de abordar múltiplos aspectos da cidadania no contexto social que convive. Tal argumento exposto se fundamenta na mesma análise do autor a seguir: “Apresenta-se sob duas modalidades: a. Ensino de excelência, para formar a elite intelectual e técnica para o sistema produtivo; b. Ensino para formação de mão-de-obra intermediária, centrada na educação utilitária e eficaz para o mercado.” (LIBÂNEO, 2005, p. 27)

Tal visão do autor “pressupõe a formulação de objetivos e conteúdos, padrões de desempenho, competências e habilidades com base em critérios científicos e técnicos (LIBÂNEO, 2005, p. 26).” Mais uma vez o termo “competências” e “habilidades” surgindo para descrever uma formação voltada para o Trabalho, o que nos permite discutir como a Teoria Curricular “Crítica” e a corrente pedagógica, na concepção de Libâneo, “Sociocrítica”, se aproximam de nossa análise de superação da concepção educacional “tradicional”.

Libâneo conceitua que “as abordagens sociocríticas convergem na concepção de Educação como compreensão da realidade para transformá-la, visando à construção de novas relações sociais para superação de desigualdades sociais e econômicas” (LIBÂNEO, 2005, p. 28). Fica evidente o antagonismo entre as correntes pedagógicas que se apresentam entre si, com Silva (2010) se aproximando de Libâneo no sentido de

esclarecer a concepção crítica que se apresentava como prioritária nas discussões curriculares a partir de 1960.

Diferenças na determinação dos objetivos da educação e do ensino levam a distintas opções metodológicas que vão desde a visão do ensino como transmissão cultural até a uma idéia de escola mais informal centrada na valorização de elementos experienciais, fortuitos, da convivência social, minimizando ou até recusando um currículo formal (tradicional). (LIBÂNEO, 2005, p. 29)

Silva (2010) expõe que as Teorias Críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais, como exposto a seguir:

As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. (SILVA, 2010, p. 30)

Silva (2010) considera questões centrais da fase inicial das Teorias Críticas do currículo em que autores relevantes do movimento se utilizaram para orientarem seus estudos. O principal ensaio do filósofo francês Louis Althusser (1983), iria fornecer as bases para as críticas marxistas da Educação que se seguiriam, o que “iria fazer a importante conexão entre a Educação e a Ideologia que seria central às subseqüentes teorizações críticas da Educação e do currículo” (SILVA, 2010, p. 31). Vale lembrar que Althusser define sinteticamente a ideologia como constituída por aquelas crenças que nos levam a aceitar as estruturas sociais (capitalistas) existentes como boas e desejáveis.

Os sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron iriam desenvolver uma crítica da Educação que, embora centrada no conceito de “reprodução”, afastava-se da análise marxista em vários aspectos: “Eles [já mencionado acima] vêem o funcionamento da escola e da cultura através de metáforas econômicas. Nessa visão de análise “a cultura funciona *como* uma economia”, visto que se utilizam do conceito de “capital cultural” para apreender a Educação” (SILVA, 2010, p. 33-34)

No entanto, Silva (2010) adverte que essas discussões sobre ideologia e reprodução cultural que formam a base da Teoria Crítica do currículo, iriam ser amplamente criticadas e questionadas nos anos 1970 e 1980. Sobretudo, por seu suposto

determinismo econômico, e, assim, a Teoria Crítica seria radicalmente modificada nos anos posteriores.<sup>7</sup>

Silva (2010) nos informa que um movimento mais organizado e visível de “Reconceptualização” somente ia ganhar impulso sob a liderança de William Pinar, com a “I Conferência sobre Currículo” organizada pelo grupo, na Universidade de Rochester, Nova York, em 1973. O movimento exprimia uma insatisfação crescente de pessoas do campo do currículo com os parâmetros tecnocráticos estabelecidos pelos modelos de Bobbit e Tyler.

No final, Silva (2010) reitera que o “Movimento de Reconceptualização” teve parte de seus membros da vertente marxista recusando uma identificação plena com o grupo. Isso porque consideravam o movimento excessivamente centrado em questões subjetivas e muito pouco político, pois defendiam uma perspectiva mais estrutural.

Silva (2010) expõe que o início da crítica neomarxista às Teorias Tradicionais do currículo e ao papel ideológico do currículo está fortemente relacionado ao pensamento de Michael Apple. Influenciado por trabalhos anteriores, como os de Althusser e Bourdieu, Apple aproveita para elaborar uma análise crítica do currículo pelo fato de seus antecessores não tomarem como foco o questionamento do currículo e do conhecimento escolar.

Silva (2010) nota que Apple toma como ponto de partida os elementos centrais da crítica marxista da sociedade, pois, “mais especificamente, há uma clara conexão entre a forma como a economia está organizada e a forma como o currículo está organizado” (SILVA, 2010, p. 45).

Nos conceitos introduzidos por autores como Bourdieu, Silva nos lembra que Apple não vê essa ligação de maneira simples e direta. Para evitar essa concepção mecanicista e determinista dos vínculos entre Produção e Educação, argumenta que “aquilo que ocorre na Educação e no Currículo não pode ser simplesmente deduzido do funcionamento da economia.” (SILVA, 2010, p. 46)

Para demonstrar seus esforços de uma nova perspectiva de análise sobre o currículo, Silva (2010) nos apresenta que Apple recorreu ao conceito de “hegemonia”, tal como formulado por Antonio Gramsci e desenvolvido por Raymond Williams, para tecer algumas considerações:

---

<sup>7</sup> Tomaz Tadeu da Silva e Antônio Flávio B. Moreira (2002) atentam que a Ideologia, a Cultura e o Poder, em suas relações com o currículo, são assim conceitos centrais que sintetizam as preocupações e problemáticas da teorização educacional crítica.

É o conceito de hegemonia que permite ver o campo social como um campo contestado, como um campo onde os grupos dominantes se vêem obrigados a recorrer a um esforço permanente de convencimento ideológico para manter sua dominação. É precisamente através desse esforço de convencimento que a dominação econômica se transforma em hegemonia cultural. Esse convencimento atinge sua máxima eficácia quando se transforma em senso comum, quando se naturaliza. (SILVA, 2010, p. 46)

No entanto, Silva (2010) nos adverte que esse convencimento não se dá sem oposição, conflito e resistência. Pois “o campo social e cultural é feito não apenas de imposição e domínio, mas também de resistência e oposição” (SILVA, 2010, p. 49). Ou seja, por mais tímida que seja, sempre haverá reinterpretações dos sujeitos escolares quanto ao que lhe é prescrito (ou imposto sutilmente), pois a prática escolar se contextualiza conforme o protagonismo, as resistências dos mesmos.

Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011) reiteram que as teorias da resistência operam vinculadas ao compromisso da emancipação, pois defendem a necessidade de que seja exacerbada nos processos escolares a possibilidade de explicitar contradições vividas pelos sujeitos. A emancipação, nesse sentido, é colocada como um critério para se identificar a resistência e sua efetiva refutação das formas de dominação, inclusive pelo currículo prescrito e submissão.

Em síntese, na mesma linha de pensamentos dos autores, argumento que o conhecimento legitimado nos currículos gira em torno dos critérios adotados para estabelecer uma visão de mundo como exposto a seguir: “não são apenas palavras que estão em jogo, mas significados teóricos e práticos que disputamos para operar no mundo. são discursos com os quais constituímos a significação do mundo” (LOPES, MACEDO, 2011, p. 91)

Dessa forma, Lopes e Macedo (2011) conceituam que o currículo é uma produção cultural por estar inserido na luta pelos diferentes significados que são conferidos ao mundo. Analiso que a abordagem apresentada é de que o currículo também faz parte de uma construção cultural do contexto social que surge, conferindo-lhe o status de participante e da ausência de neutralidade na disputa pela legitimação dos conhecimentos escolares, como exposto a seguir: “O currículo não é um produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo, não é uma parte legitimada da cultura que é transposta para a escola, mas é a própria luta pela produção do significado”. (LOPES, MACEDO, 2011, p. 93)

Argumentando com base nas teorizações críticas do currículo, percebemos que o currículo vai além de um território de armazenamento de conhecimentos dispostos para o aprendizado dos estudantes, configurando como elemento primordial na escolha e organização do conhecimento escolar. Para isso, o fator político se torna crucial na estruturação teórico-metodológico dos currículos, idealizando o que denominamos de prescrição.

No geral, Silva (2010) considera que os livros de Apple têm uma preocupação em comum: o poder. O que torna sua análise “política” é precisamente essa centralidade atribuída às relações de poder, presente na base estrutural da sua teorização crítica. Ao enfatizar questões como: quais grupos se beneficiam e quais grupos são prejudicados pela forma como o currículo está organizado? Apple contribui, de forma importante, para politizar a teorização sobre currículo, que em minha opinião é essencial para se levar em conta nas pesquisas sobre documentos curriculares.

No Brasil, Silva (2010) esclarece que Paulo Freire não desenvolveu especificamente uma teorização específica sobre currículo, entretanto, ele discute questões que tentam responder pelo menos em parte uma pergunta curricular fundamental: o que ensinar? Lembrando que a preocupação das políticas curriculares é justamente implementar aquilo que entendem como necessário ensinar/aprender.

A crítica de Freire ao currículo existente está sintetizada no conceito de “educação bancária”. A educação bancária expressa uma visão epistemológica que concebe o conhecimento como sendo constituído de informações e de fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno. O conhecimento se confunde com um ato de depósito bancário. (...) Freire ataca o caráter verbalista, narrativo, dissertativo do currículo tradicional. Na sua ênfase excessiva num verbalismo vazio, oco, o conhecimento expresso no currículo tradicional está profundamente desligado da situação existencial das pessoas envolvidas no ato de conhecer. (SILVA, 2010, p. 58-59)

Através do conceito de “educação problematizadora”, Silva (2010) nota que Freire busca desenvolver uma concepção que possa se constituir em uma alternativa à concepção bancária que ele critica. Entendo que problematizar o conhecimento que é recebido através do docente é uma forma de conseguir vencer as barreiras da hegemonização que muitas vezes limita o potencial criativo do estudante em sala de aula.

Libâneo (2005) analisa que Paulo Freire teve aproximação com a corrente pedagógica fundamentada na “Teoria da ação comunicativa”, uma das vertentes da

Teoria Sociocrítica. Tal corrente<sup>8</sup> prioriza o diálogo e cooperação entre os indivíduos que convivem em um contexto social marcado pela ausência do livre pensamento ou de abordagens múltiplas do conhecimento. Fica evidente como teoria (currículos) e metodologia (correntes pedagógicas) se associam ao estruturar modelos educacionais que tem como cerne da questão o tipo de jovem que se quer formar. No caso de Paulo Freire, por exemplo, o perfil humano de uma sociedade democrática, portanto igualitária, justa e incluyente, que por isso mesmo deve proporcionar ao sujeito a capacidade de autonomia, ao mesmo tempo em que esse tenha a capacidade de diálogo compartilhando, discutindo e problematizando conhecimentos.

#### **1.1.4. As Teorias Curriculares Pós-Críticas**

Silva (2010) nos informa que o chamado “Multiculturalismo” é um fenômeno que tem sua origem nos países dominantes do Norte (Estados Unidos), constituindo uma das vertentes de estudo das Teorias Pós-Críticas. Este tema aparecerá no Brasil nos Parâmetros Curriculares Nacionais em meados da década de 90. Ele nos diz que o Multiculturalismo, tal como Cultura contemporânea, é fundamentalmente ambígua:

Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os “problemas” que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante. (SILVA, 2010, p. 85)

Silva (2010) adverte que a perspectiva Pós-Crítica de Multiculturalismo está dividida entre uma concepção “pós-estruturalista” e uma concepção que ele chama de “materialista”:

Para a concepção pós-estruturalista, a diferença é essencialmente um processo linguístico e discursivo. (...) A diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida. (...) São as relações de poder que fazem com que a “diferença” adquira um sinal, que o “diferente” seja avaliado negativamente relativamente ao “não-diferente”. (...) Uma perspectiva mais “materialista”, em geral inspirada no marxismo, enfatiza, em troca, os processos institucionais, econômicos, estruturais que estariam na base da produção dos

---

<sup>8</sup> “Realça no agir pedagógico a ação comunicativa, entendida como interação entre sujeitos por meio do diálogo para se chegar a um entendimento e cooperação entre as pessoas nos seus vários contextos de existência. Constitui-se, assim, numa teoria da educação assentada no diálogo e na participação, visando à emancipação dos sujeitos. Encontra pontos de ligação com o pensamento de P. Freire e exerceu forte influência em autores da Sociologia crítica do currículo de procedência norte-americana, como H. Giroux e M. Apple.” (LIBÂNEO, 2005, p. 30)

processos de discriminação e desigualdade baseados na diferença cultural. (...) O racismo não pode ser eliminado simplesmente através do combate a expressões linguísticas racistas, mas deve incluir também o combate à discriminação racial no emprego, na educação, na saúde. (SILVA, 2010, p. 87-88)

Uma importante reflexão que Silva (2010) nos apresenta é que o Multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, como nas reivindicações educacionais progressistas anteriores. “A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente.” (SILVA, 2010, p. 90)

Ana Canen (2002) nos adverte sobre o reducionismo identitário que é um perigo que correm até mesmo as práticas curriculares multiculturais críticas, que tencionam ir além do folclorismo e trabalhar em prol do desafio a preconceitos. Deve-se ter atenção para não generalizar conceitos/indivíduos, pois se corre o risco de não reconhecer a pluralidade inserida nos grupos sociais.

Segundo Silva (2010) nenhuma perspectiva que se pretenda Crítica ou Pós-Crítica pode ignorar as estreitas conexões entre conhecimento, identidade de gênero e poder teorizadas por essas análises. “O currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero.” (SILVA, 2010, p. 97)

Ao levantar as problemáticas de um currículo que não discute a fundo a temática racial e étnica, Silva (2010) demonstra como o discurso contido no documento mais excluiu do que incluiu esse debate importantíssimo atualmente:

O texto curricular, entendido aqui de forma ampla – o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas – está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral, essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. (SILVA, 2010, p. 101-102)

Silva (2010) aponta que por efetuar uma reviravolta nas noções epistemológicas da Modernidade e das ideias que a acompanham, o Pós-modernismo tem importantes implicações curriculares na visão Pós-Crítica. Ele conclui que nossas noções de Educação, Pedagogia e Currículo estão solidamente fincadas na Modernidade e nas ideias modernas. Argumenta que “o sujeito não é o centro da ação social. Ele não pensa, fala e produz: ele é pensado, falado e produzido” (SILVA, 2010, p. 114).

Depois de apontar que a concepção Pós-estruturalista vê o processo de significação como indeterminado e instável, Silva (2010) defende que a atitude pós-estruturalista enfatiza a indeterminação e a incerteza também em questões de conhecimento. Já que na visão do autor significado não é, da perspectiva pós-estruturalista, pré-existente, ele é cultural e socialmente produzido.

Silva (2010) nos deixa algumas questões para se pensar através da teoria pós-colonial do currículo o legado colonial, que devemos superar através do uso de problematizações que colocam em análise a “hegemonia cultural” de nações com intenções imperialistas:

Em que medida o currículo contemporâneo, apesar de todas as suas transformações e metamorfoses, é ainda moldado pela herança epistemológica colonial? (...) De que forma as narrativas que constituem o núcleo do currículo contemporâneo continuam celebrando a soberania do sujeito imperial europeu? (SILVA, 2010, p. 129)

No fim, Silva chega à conclusão de que “uma perspectiva pós-colonial questionaria as experiências superficialmente multiculturais estimuladas nas chamadas ‘datas comemorativas’: o dia do Índio, da Mulher, do Negro” (SILVA, 2010, p. 130). Dessa maneira, reforço que poderíamos acender uma chama de esperança na luta constante da superação de estereótipos que são criados no espaço escolar em relação aos grupos sociais marginalizados da sociedade, superando o multiculturalismo geralmente posto como meramente respeito pelas culturas diferentes, e abarcando a questão socioeconômica nestas diferenças.

Silva esclarece que os Estudos Culturais<sup>9</sup> se aproximam da Nova Sociologia da Educação porque em muitas das análises efetuadas busca-se caracterizar o objeto sob análise como um artefato cultural, isto é, como o resultado de um processo de construção social. Concluindo que:

Em primeiro lugar, os Estudos Culturais permitem-nos conceber o currículo como um campo de luta em torno da significação e da identidade. A partir dos Estudos Culturais, podemos ver o conhecimento e o currículo como campos culturais, como campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia. (SILVA, 2010, p. 135)

---

<sup>9</sup> O campo de teorização e investigação conhecido como Estudos Culturais tem sua origem na fundação, em 1964, do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, Inglaterra. O impulso inicial do Centro partia de um questionamento da compreensão de cultura dominante na crítica literária britânica. (SILVA, 2010, p. 131)

Silva (2010) conclui que não se devem superar totalmente diferentes concepções curriculares já que a sociedade está em constante transformação. Em algum momento, currículos “inovadores” serão legitimados para dar voz a quem está no topo da hierarquia social, marginalizando grupos sociais e temas sensíveis (raça, gênero etc.). Aqui, talvez Silva não esteja percebendo que devemos sim superar aquela visão sobre currículo que exclui, que não leva à problematização da sociedade.

E ainda, cada cidadão, cada coletivo, tem o dever de lutar por ter sua voz reconhecida no currículo, seus conhecimentos considerados e tidos como importantes. Embora o currículo pode ser ativo, ou seja, praticado ou reapropriado em sala de aula, o currículo prescrito precisa ser objeto de reflexão e ação, de luta, pois tem como objetivo impactar a vida de milhares de estudantes que estão ingressando nos espaços escolares, bem como de professores, por intermédio de vários dispositivos, inclusive o livro didático e o Manual do Professor.

Em síntese, argumento que um currículo escolar que se fundamenta na teoria crítica tem chances de atender as expectativas que um estudante possa ter do ensino que lhe é oferecido. Nos dias atuais, onde a sociedade brasileira está influenciada por ideais neoliberais possuir autonomia intelectual, uma educação problematizadora e transformadora no contexto social em que vive possibilitará uma melhor apropriação de currículos que se apresentam de forma prescrita.

Justifico que tal abordagem é positiva para o Ensino de História porque leva em consideração a multiplicidade da sociedade brasileira, que tem o direito de adquirir conhecimentos que atendem as suas expectativas de aprendizagem voltadas para um mercado de trabalho que visa influenciar prematuramente a Educação para uma natureza utilitarista. Observo isso de forma negativa, pois o aluno será instigado a legitimar o capital como finalidade escolar, deixando a desejar múltiplas perspectivas do conhecimento científico/cultural presente hoje em dia.

#### **1.1.5. As Teorias Curriculares no Brasil**

Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2002) nos informam que as primeiras preocupações com o currículo, no Brasil, datam dos anos 1920. Da década de 1950 até a década de 1980, o campo foi marcado pela transferência instrumental de teorizações americanas.

Apontam que essa transferência se centrava na assimilação de modelos para a elaboração curricular, em sua maioria de viés funcionalista, e era viabilizada por

acordos bilaterais entre o governo brasileiro e norte-americano dentro do programa de ajuda conhecido PABAE (Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar). Este tipo de currículo era compatível com as Teorias Tradicionais que tratei anteriormente.

Foi apenas na década de 1980, com o início da redemocratização do Brasil e o enfraquecimento da Guerra Fria, que a hegemonia do referencial funcionalista norte-americano foi abalada. Nesse momento, segundo Lopes e Macedo (2002) ganharam força no pensamento curricular brasileiro as vertentes marxistas, que ressaltando o contexto histórico brasileiro, são próximas às Teorias Críticas.

Os estudos sobre conhecimento escolar e currículo se constituíram, no final da década de 1980, em um dos principais núcleos em torno do qual a discussão teórica sobre currículo se desenvolvia no Brasil. (...) Paralelamente à divulgação e ao estudo das teorias políticas de currículo na literatura internacional, iniciava-se a tentativa de compreensão do desenvolvimento do campo curricular no Brasil em estudos históricos, que viriam a se transformar em uma das temáticas centralmente desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos de Currículo (NEC), sediado na Universidade Federal do Rio de Janeiro e coordenado por Antonio Flavio Moreira. (LOPES; MACEDO; 2002 p. 39)

Lopes e Macedo (2002) concluem que os trabalhos em História do Currículo desse grupo encaminharam-se em duas linhas principais: o estudo do pensamento curricular brasileiro e o estudo das disciplinas escolares. Para as autoras, os estudos sobre o pensamento curricular brasileiro vêm sendo desenvolvidos pelo Núcleo de Estudos do Currículo com o objetivo de compreensão dos movimentos de constituição do campo de currículo e das influências da teorização estrangeira nessa constituição.<sup>10</sup>

No início dos anos 1990, o campo do currículo vivia múltiplas influências. Lopes e Macedo (2002) chegam à conclusão de que os estudos em currículo assumiram um enfoque nitidamente sociológico, em contraposição à primazia do pensamento psicológico até então dominante.

Os trabalhos dos pesquisadores buscavam, em sua maioria, a compreensão do currículo como espaço de relações de poder. No final, os estudos que discutiam aspectos

---

<sup>10</sup> Analisando os limites dos enfoques tradicionalmente utilizados para o estudo do fenômeno da transferência educacional, Moreira propôs um enfoque alternativo considerando condições internacionais, societárias e processuais. Esse quadro referencial de análise objetivava evitar interpretações simplificadas que reduziam a produção brasileira sobre currículo a uma simples cópia do tecnicismo que se elaborava nos Estados Unidos, acentuando as interações, mediações e resistências verificadas no processo de desenvolvimento dessa produção. (LOPES; MACEDO; 2002, p. 40)

administrativo-científicos do campo foram totalmente superados, e, novamente, se fizermos uma correspondência das Teorias do Currículo com a forma como se desenvolve as mudanças curriculares no Brasil, podemos falar das Teorias Pós-críticas.

O pensamento curricular começa a incorporar enfoques pós-modernos e pós-estruturais, que convivem com as discussões modernas. A teorização curricular passa a incorporar o pensamento de Foucault, Derrida, Deleuze, Guattari e Morin. Esses enfoques constituem uma forte influência na década de 1990, no entanto, não podem ser entendidas como um direcionamento único do campo. Às teorizações de cunho globalizante, seja das vertentes funcionalistas, seja da teorização crítica marxista, vêm se contrapondo a multiplicidade característica da contemporaneidade. Tal multiplicidade não vem se configurando apenas como diferentes tendências e orientações teórico-metodológicas, mas como tendências e orientações que se inter-relacionam produzindo híbridos culturais. Dessa forma, o hibridismo do campo parece ser a grande marca do campo no Brasil na segunda metade da década de 1990. (LOPES; MACEDO; 2002 p. 16)

Lopes e Macedo (2002) destacam que a perspectiva Pós-estruturalista alcançou destaque no campo do Currículo no Brasil em virtude das produções nessa área oriundas do grupo de estudos sobre Currículo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Este grupo, liderado por Tomaz Tadeu da Silva e constituído por seus orientandos e colaboradores, vem, desde a primeira metade da década de 1990, produzindo significativamente e conquistando uma inserção expressiva nos congressos educacionais nacionais. Em síntese, as autoras esclarecem que Silva defende que as teorizações pós-estruturalistas sejam problematizadas, tendo por referência os princípios fundamentais da Teoria Crítica da Educação.

Depois de toda essa discussão sobre a trajetória das Teorias Curriculares pelo mundo, Lopes e Macedo (2002) nos esclarece que uma das principais marcas do pensamento curricular brasileiro atual é a mescla entre o discurso pós-moderno e o currículo crítico. Contudo, creio que esta afirmação merece mais um destaque, pois as autoras escrevem quando não há ainda a discussão sobre a BNCC, promulgada em 2018 e vigora nos PCN.

## **1.2. O currículo escolar “crítico” como possibilidade da aquisição de múltiplos conhecimentos**

Para Mathias (2011), com o fim da Ditadura militar e a redemocratização em 1985, inaugurava-se o “tempo do repensar” visto que a disciplina História deixava de se ajustar aos interesses do Estado autoritário para voltar-se a sociedade democrática. As ideias giravam em torno de que “a organização do ensino de História não mais consistia em celebrar grandes feitos e personagens, mas sim em discutir os problemas da realidade social vivida” (MATHIAS, 2011, p. 45).

A partir disso, Mathias (2011) aponta a crescente influência da teoria marxista na década de 1980, como ferramenta de combate à Ditadura militar e a sua herança. No entanto, para Farias Júnior (2013), a orientação marxista como uma das bases teóricas da Educação brasileira na década de 1980 tem suas problemáticas que devem ser levadas em conta:

Essas novas propostas colaboraram para simplificação da reflexão sobre os acontecimentos, já que produziam, em geral, perspectivas maniqueístas sob a pretensão de produzir uma História crítica. (...) Trata-se de uma narrativa polarizada e assentada em juízos de valor que negligenciava, por sua vez, as complexas relações de poder entre diferentes grupos sociais que compunham a sociedade. (FARIAS JÚNIOR, 2013, p. 131)

Em resumo, no final da década de 1980, Mathias (2011) identifica que o marxismo perdeu espaço na academia visto que a Nova História Francesa característica da 3ª Geração dos “Annales” e a História Social Inglesa ganhavam cada vez mais espaço. “Ao término dos anos 1980, os professores já incutiam nas aulas temas característicos da Cultura e orientava os alunos a perceberem a História com novos olhos” (MATHIAS, 2011, p. 46).

Utilizo de Carolina Nozella Gama e Newton Duarte (2017) para compartilhar que a problematização da realidade pelo professor como parte do método da prática pedagógica é fundamental, pois a seleção do conhecimento que se vincula à definição dos objetivos de ensino permitirá que o aluno compreenda a realidade onde vive.

Considero indispensável, segundo Gama e Duarte, que os critérios utilizados para seleção dos conteúdos de ensino através do currículo levem em conta a “relevância social do conteúdo, adequação às possibilidades sociocognitivas do aluno e objetividade e enfoque científico do conhecimento (GAMA; DUARTE, 2017, p. 522). A relevância se torna interessante porque aborda discussões que levam a compreensão dos determinantes socio-históricos do aluno.

Convivendo em uma sociedade capitalista onde os problemas sociais tardam para ser solucionados, seria fundamental inserir na metodologia de ensino conteúdos que levem o aluno a questionar a realidade/condições em que vive leva-o a desenvolver consciência histórica acerca das suas limitações.

Ao pensar o aluno como sujeito histórico, como afirma Gama e Duarte, as possibilidades cognitivas também devem ser levadas em conta na questão ensino-aprendizagem. Tal abordagem se torna instigante devido ao conhecimento sistematizado que se organiza nos currículos que apresentam influências neoliberais, e que para superar tal questão é necessário permitir autonomia crítica do aluno frente aos desafios metodológicos que um currículo prescrito difunde.

Tal valorização do conhecimento científico presente nos currículos se destaca devido aos critérios que são utilizados para construir uma narrativa histórica pautado no compromisso de expor os fatos sociais. Não nos interessa abordar a busca da neutralidade, algo impossível de se concretizar, mas sim do enfoque em múltiplas perspectivas que permitam, por meio da historicidade, considerar aquelas que sejam válidas, pois mais próximas da ciência.

O conhecimento por si só não liberta o ser humano: o que o liberta é a prática social. Da mesma forma, não há qualquer resquício, na obra de Dermeval Saviani, da ideia de que a socialização do saber sistematizado pela educação escolar promoveria, por si só, a libertação das pessoas. Isso seria idealismo e se a pedagogia histórico-crítica acreditasse nessa ideia, seu nome estaria errado, pois ela não estaria historicizando o conhecimento, nem abordando de maneira crítica as relações entre conhecimento e transformação social. (GAMA; DUARTE, 2017, p. 527)

A prática social, aliada a uma visão crítica curricular, cria condições para que o aluno compreenda a realidade em que está inserido hoje em dia. Não basta apenas “conhecer”, mas também problematizar e reconstruir a interpretação da sociedade a partir do seu ponto de vista. Permitir que o aluno se “liberte” de conhecimentos sistematizados que naturalizam a “cultura comum” associados na maioria das vezes as classes dominantes da sociedade, não apenas restringindo o acesso a múltiplas perspectivas do conhecimento, mas desqualificando visões de mundo fundamentadas na ciência.

Podemos afirmar que o currículo na concepção histórico-crítica tem como objeto o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes nas suas máximas possibilidades dentro das condições históricas atuais, o que, nas palavras de Saviani, significa produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida, histórica e

coletivamente, pelo conjunto dos homens. (GAMA; DUARTE, 2017, p. 528)

Refletindo sobre a crescente influência neoliberal, como foi nos PCN e agora na BNCC, uma das tarefas escolares será o de se apropriar do currículo como documento prescrito que não busca a “totalidade” dos conhecimentos científicos e propor o aproveitamento das experiências (conhecimento prévio) dos alunos para trazer uma formação fundamentada no criticismo (curricular e social).

Sintetizo que a diferença entre um Ensino de História pautado pelas competências e outro pelo uso da crítica metodológica, é que o primeiro concebe uma formação voltada para o mercado de trabalho, utilitária de interesse do capitalismo e despolitizada. A segunda, de um ensino crítico e problematizadora, são pertinentes porque carrega um ensino pautado por transformações que englobam (quase) todo o conhecimento científico produzido, permitindo que recortes temporais sejam realizados sem afetar a totalidade do conhecimento histórico.

### **1.3. Reformas Educacionais na década de 1990: O surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (2000)**

Isaura Monica Souza Zanardini (2007) evidencia que segundo a ideologia da pós-modernidade, no momento em que entra em crise a modernidade, entram também em crise os paradigmas por ela elaborados.

No bojo dessa interpretação, há o entendimento de que são necessárias “novas instituições” para atender às demandas da sociedade competitiva e globalizada, que, por sua vez, seria caracterizada pelo privilégio da pluralidade, da diversidade e da flexibilidade. Características, essas, que encontram espaço em um Estado orientado pelos valores do mercado e de uma sociedade “pós-moderna”. (ZANARDINI, 2007, p. 249)

Vale ressaltar que a justificativa de que são “necessárias novas instituições” para atender às demandas de uma sociedade “competitiva” e “globalizada” está envolto da influência neoliberal que criou tal realidade. Já não era interessante a partir da década de 1990 a existência de um Estado que não favorecesse a classe empresarial e o capital. Por isso, um governo que fosse orientado pelos valores de mercado (capital) caracterizado por indivíduos pós-modernos (competitivos e sob controle de resultados)<sup>11</sup> atenderia aos

---

<sup>11</sup> Nessa perspectiva, as avaliações externas adquiriram centralidade, como forma de o Estado se manter no exercício do controle sobre os processos anteriormente sob sua incumbência. É por meio desse controle que o Governo afirma poder atuar no sentido da reversão de possíveis índices de qualidade considerados insatisfatórios. (CARNEIRO et al, 2013, p. 134)

anseios do neoliberalismo crescente<sup>12</sup>, com o intuito de reprodução do capital. Tal argumento se respalda a seguir:

Ao considerarmos a forma de regulação e de propriedades delineada no Plano Diretor da Reforma do Estado brasileiro, é possível considerar que o objetivo da reforma, particularmente através da administração pública gerencial, é garantir a definição de novas instituições – agências reguladoras e organizações sociais, as quais são orientadas por estratégias de gestão específicas: competitividade, flexibilidade, descentralização e controle de resultados. (ZANARDINI, 2007, p. 251)

Arelada a Constituição Federal de 1988 que definiu os deveres do Estado para com a Educação (LDB/1996), Zanardini constata que:

No Brasil, a Reforma do Estado teve um papel fundamental no que tange às reformas e políticas educacionais implementadas a partir da década de 1990, as quais tiveram grande impacto e promoveram amplas alterações sobre o contexto educacional na atualidade. É especialmente a partir de então que o Estado brasileiro passou a se eximir de suas responsabilidades no concernente às questões sociais como educação e saúde, dentre outros, pois estes passaram a ser considerados atividades não exclusivas do Estado, portanto, podendo ser mantidos pela iniciativa privada. (ZANARDINI, 2007, p. 138)

Fica evidenciado como o Estado brasileiro passou a se esquivar das responsabilidades de investimentos na área educacional, legitimando também a iniciativa privada como componente essencial para o campo qualitativo da Educação. Vale pontuar que o neoliberalismo teve grande atuação no sentido de transformar o papel do Estado brasileiro na década de 1990, mas inserindo as avaliações nacionais e os currículos prescritos como balizadores do controle estatal as escolas (públicas e privadas).

Para Olavo Pereira Soares (2012), o processo de revisão curricular que ocorreu no Brasil nos anos 1990 é exemplo de construção de uma nova hegemonia no campo da prescrição. Ele assinala que essas prescrições fazem emergir os princípios dos parâmetros, com o discurso de que estes não seriam obrigatórios.

Os parâmetros não definem ou apresentam orientações para as especificidades das práticas escolares, mas, como encostas de um largo rio, definem muito mais o que não pode ocorrer, ou seja: estão mais preocupados em evitar que a vazão das águas suba as encostas do que com a quantidade e qualidade da água que passa no leito do rio. Não por acaso, as principais prescrições curriculares brasileiras elaboradas a partir dos anos 1990 apresentam, de forma explícita, um

---

<sup>12</sup> Na década de 1990 a Educação brasileira passou por um processo de reformulação de suas políticas públicas para se ajustar as determinações do ideário neoliberal, presentes nas orientações de agências internacionais.

conjunto de objetivos que, até então, não eram de responsabilidade da Educação escolar, como por exemplo, princípios e valores ligados à cidadania, à democracia, ao respeito às diversidades, ao cuidado com o meio ambiente. (SOARES, 2012, p. 618)

Soares conclui que o currículo prescrito não está apenas nos documentos que explicam e evidenciam as prescrições do Estado. “A prescrição está também nas avaliações, nos livros didáticos e em diferentes formas de controle do currículo escolar elaboradas pelos gestores do Estado” (SOARES, 2012, p. 618), assim, por isso mesmo, os PCN acabam se tornando obrigatórios de fato.

Ao usar de Elba Barreto (2000), Soares ressalta que a prescrição deve continuar sendo objeto fundamental de análise porque é onde se definem de forma explícita quais são os sujeitos sociais a serem valorizados no processo educativo, quais os conhecimentos que serão valorizados como válidos pela Educação escolar, por fim, é na prescrição que se encontram os objetivos da Educação escolar.

Farias Júnior (2013) destaca que o pesquisador Marcelo de Souza Magalhães (2006) entende que as políticas educacionais, encaminhadas à formulação de Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (2000) é resultado da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que atribuiu à União o papel de formular diretrizes para o Ensino Superior e para a Educação Básica, em conjunto com os Estados e Municípios.

O caráter centralizador de tais iniciativas governamentais se manifesta não só na produção e divulgação de Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação Básica, mas também nos esforços do Ministério da Educação (MEC) em cumprir os dispositivos pedagógicos presentes nos Parâmetros por meio de avaliações escolares externas de caráter nacional, tal como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e critérios de aprovação de livros didáticos, tal como estabelecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), órgãos que orientam suas estratégias de intervenção a partir da proposta pedagógica presente nos Parâmetros Curriculares. (FARIAS JÚNIOR, 2013, p. 133)

Renilson Ribeiro (2004) assinala que até 1996, o sistema educacional brasileiro esteve estruturado e organizado pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1971. Através disso, Patrícia Piovezan (2013) esclarece que o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1996, aprovou a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, que regulamenta a criação de novos parâmetros educacionais para todos os níveis e modalidades do ensino.

Piovezan (2013) considera que nesse período com os problemas no campo educacional do país, a reforma da Educação, na década de 1990, foi necessária para atender aos direitos fundamentais de acesso à Educação Básica (garantidos na Constituição Federal de 1988) e, com mais vigor, atender aos interesses de um novo processo produtivo, o Toyotista.<sup>13</sup>

Yanaguita (2011) tece considerações que os organismos internacionais, em particular Banco Mundial e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), não escondem o interesse de incorporar recursos privados para financiar a Educação quando elogiam as escolas privadas. Isso demonstra como o neoliberalismo influenciou a política educacional brasileira, por conta do enfoque governamental na privatização do ensino a partir de 1990.

Maria Aparecida Cecílio et al (2010) também reitera que as políticas públicas do Brasil foram marcadas pela influência da globalização econômica na década de 1990 e por forte presença dos princípios neoliberais.

Podemos perceber, por meio de alguns documentos oficiais do período do governo Fernando Henrique Cardoso, como o Discurso de Posse do Presidente Fernando Henrique Cardoso de 1º de janeiro de 1995, a nova fase da privatização publicado em 1995, o Programa Brasil em Ação publicado em 1998, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, a Emenda Constitucional nº14 que, entre outras medidas, criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e de Valorização do Magistério - Fundef e o Plano Nacional de Educação – Lei nº10.172 de 2001. (CECÍLIO et al, 2010, p. 46)

A maneira de legitimar a reforma educacional foi se utilizando de políticas públicas que atingissem o setor financeiro do campo. Com planejamentos sendo realizados a todo instante, como exposto por Cecílio, a área jurídica ganhou atenção porque se utilizava da legislação para ratificar as mudanças propostas de cunho neoliberal. Dessa forma, era moldado as escolas conforme os interesses políticos alinhados com uma agenda global neoliberal.

Realizadas essas observações em relação à implantação dos PCN no ano 2000, Farias Júnior tece algumas críticas em relação ao processo de elaboração curricular que

---

<sup>13</sup>Dentre as características gerais do processo de produção toyotista, existem as transformações das relações organizacionais: a racionalização do trabalho, (...) o operário polivalente (realiza diversas tarefas na produção), a desespecialização do trabalhador (...). Há, ainda, as transformações institucionais: trabalhadores engajados à promoção, a emulação pelo bônus à produtividade ou à participação nos lucros e resultados, (...) o empregado proativo ao desenvolvimento da empresa (...). Porém, para a formação do educando para um mercado de trabalho que exige esse perfil de profissional, é necessário que todas as características, sem exceção, sejam prioridade da educação escolar. (PIOVEZAN, 2013, p. 477)

foi realizado. Na sua visão, uma proposta curricular, construída por técnicos e especialistas, sem nenhuma discussão, não promove identidade alguma entre os docentes e as proposições da Secretaria da Educação. No final, verifica-se que a concepção de cultura escolar e os conhecimentos docentes não são valorizados.

Carlos Mathias (2011) expõe que em 1983 Jörn Rüsen teceu um comentário acerca da importância do cotidiano do historiador no processo do conhecimento histórico: “Não se pode de forma alguma pensar um processo histórico de conhecimento em que o próprio sujeito do conhecimento deixasse de debruçar-se sobre si mesmo” (MATHIAS, 2011, p. 46 apud Rüsen, 2001, p. 25). Em 1990 Mathias identifica mudanças significativas em relação às metodologias empregadas no espaço escolar, especialmente no que diz respeito à perspectiva de que o aluno não seria um ser passivo, mas é capaz de construir conhecimentos.

O Ensino de História angariou a tarefa de capacitar o aluno a questionar sua própria historicidade e refletir sobre a natureza histórica do mundo, noutros termos, torná-lo crítico. O conhecimento prévio do aluno assumiria, então, importância crucial – referência seja feita à proposta de Jörn Rüsen. Apto a pensar a história e não apenas decorar nomes e datas, o aluno deveria, pois, defender suas ideias e, mais importante, deter a habilidade de modificá-las quando pertinente. (MATHIAS, 2011, p. 47)

Apesar de a prescrição buscar atingir um objetivo ideal de Educação, o que ocorreu na prática foi algo diferente. Mathias (2011) argumenta que a reforma educacional realizada no governo de Fernando Henrique Cardoso não deve ser entendida no contexto do desenvolvimento da Educação, mas da Economia. O autor compartilha da mesma ideia de Luis Fernando Cerri (2004) ao identificar que a reforma educacional nos anos 1990 tratava-se de um retorno à tecnocracia, buscando formar indivíduos com aptidão suficiente para atender da melhor maneira possível as demandas da produção, não cidadãos críticos acerca da sociedade.<sup>14</sup>

Para apreender o contexto das mudanças educacionais, Circe Bittencourt (2008) pondera que as reformulações curriculares na década de 1990 não foram um fenômeno nacional. Diferentes países tiveram mudanças em seus currículos oficiais e muitas dessas propostas curriculares, “como a dos países integrantes do Mercosul, de Portugal

---

<sup>14</sup>Para que bem se entenda, essa reforma foi profundamente influenciada pelo Banco Mundial e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento, órgãos financiadores da reforma educacional de FHC. (...) No Brasil, a reforma objetivava a obtenção de resultados, padrões de desempenho e indicadores de qualidade consoante as metas neoliberais e da Organização das Nações Unidas. (MATHIAS, 2011, p. 48)

e da Espanha, possuíam a mesma estrutura na organização dos documentos oficiais e a mesma terminologia pedagógica” (BITTENCOURT, 2008, p. 101).<sup>15</sup>

Um ponto importante de mencionar é a reflexão que Bittencourt realizou a partir das análises realizadas por Paulo Eduardo de Mello (2000) sobre o ensino de História para o nível médio, indicando o predomínio da organização dos estudos históricos em conformidade com o programa dos exames vestibulares: “Os livros didáticos, em sua maioria, são produzidos para atender a essa situação. Os exames vestibulares, por efetuarem uma seleção de alunos, organizam seus programas de acordo com uma proposta conteudista e abrangente” (BITTENCOURT, 2008, p. 119). É de se concluir que, se os livros didáticos do Ensino Médio procuram preparar o jovem para o vestibular, o Manual do Professor destes livros também vão à mesma direção.

Bittencourt esclarece que a História serviu inicialmente para legitimar um passado que explicasse a formação do Estado-nação e para desenvolver o espírito patriótico ou nacionalista. Na atualidade, defende que um dos objetivos centrais do ensino de História relaciona-se à sua contribuição na constituição de “identidades”. Dessa forma, “a constituição de identidades associa-se à formação da cidadania, problema essencial na atualidade, ao se levar em conta as finalidades educacionais mais amplas e o papel da escola em particular” (BITTENCOURT, 2008, p. 121).

### **1.3.1. A Pedagogia das Competências como fundamento do Ensino-Aprendizagem nos PCN**

Segundo Joelma Pires (2008) é preciso compreender a noção de competências no contexto, para assim verificar as implicações na Educação escolar. Com o triunfo das políticas que restringem os gastos sociais, a pressão eficientista passa a exigir melhor utilização dos recursos limitados e a controlar os sistemas educacionais para ajustar os seus objetivos, conteúdos e produto final às demandas dominantes do mundo do Trabalho<sup>16</sup>.

Nos anos 1980, já se iniciava, na Europa, um processo de reformulação dos sistemas nacionais de formação profissional e de formação geral baseado no enfoque das competências. O mundo da Educação foi invadido pela discussão sobre o enfoque das

---

<sup>15</sup> Para os currículos do Ensino Fundamental e Médio foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais, sob uma orientação internacional oriunda de pressupostos da psicologia da aprendizagem piagetiana (BITTENCOURT, 2008, p. 103)

<sup>16</sup> Pires chega à conclusão que “a noção das competências explicita o estreitamento da educação escolar aos interesses do setor privado, portanto baseia-se na lógica utilitária de formação dos estudantes”. (PIRES, 2008, p. 66)

competências, no quadro de questionamentos feitos ao sistema educacional diante das exigências de competitividade, produtividade e de inovação do sistema produtivo, com o objetivo não só de adequar à formação profissional aos requisitos da nova divisão internacional do trabalho, mas de unificar os sistemas de formação profissional. (PIRES, 2008, p. 57)

De acordo com Marcelo Magalhães (2006), as diretrizes curriculares, bem como os PCN - Ensino Médio apresentam uma característica comum: foram organizados a partir da definição de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Não existe um conjunto de conteúdos históricos a serem explorados em sala de aula, mas conceitos baseados no “saber fazer”:

Logo, tanto para as diretrizes curriculares como para os PCN, mais importante do que aprender um conteúdo relativo a uma área de conhecimento é desenvolver procedimentos que permitam ao aluno aprender a conhecer. Grande parte das diretrizes não faz qualquer menção aos conteúdos a serem trabalhados, listando apenas as tais competências e as habilidades. Esta forma de organizar os currículos, presente em outros países, tornou-se hegemônica na produção legal do governo brasileiro desde o final dos anos 1990. (MAGALHÃES, 2006, p. 53)

Magalhães esclarece que os PCN para o Ensino Médio compartilham da interpretação de que o mundo do século XXI está em constante e acelerada transformação, fruto da globalização. Edna Prado argumenta que as pedagogias contemporâneas, em especial a Pedagogia das Competências, “não correspondem a um legado, a uma nova tendência educacional, mas sim a mais um modismo como tantos outros que já passaram pela Educação brasileira” (PRADO, 2009, p. 117).

Acredito que seja mais que um mero modismo, pois o discurso das competências persiste na BNCC, e subentende um posicionamento frente ao perfil humano que se quer formar. Para Mônica Ribeiro da Silva (2008), utilizando-se de um texto de Bernstein de 1996, o que é chamado de competência implica em uma concepção instrumental, na medida em que é usada como o resultado da interação entre indivíduo e a sociedade, sem se considerar a dimensão histórica. Em outras palavras, quando uma competência é destacada no currículo não se leva em consideração as condições históricas que intermediam à construção do conhecimento.

Prado (2009) identifica que a polissemia de significados atribuídos à palavra “competência” se faz presente em inúmeros documentos do MEC. O que fica mais complexo ainda é que a maioria dos educadores não sabe exatamente como se transpõe

uma competência da esfera discursiva para a realidade das práticas pedagógicas, se, claro, devesse que ser transposta.

Fabiano Santos e Fabíola Ferreira (2018) apontam que um dos discursos que domina quanto à adoção do modelo de competências, é a superação da distância entre teoria e prática. A seguir eles exemplificam como funciona essa lógica, através da qual o conhecimento escolar é apropriado de outra maneira, tecendo críticas contra esse raciocínio:

É uma tendência, que nega a ideia da transmissão do conhecimento, enfatizando que mais do que assimilar conhecimentos (que não serão úteis na vida da maioria dos alunos) a escola deveria focar no desenvolvimento de competências fundamentais para a vida, o que desloca a função da escola e do conhecimento, tornando-o simples ferramenta, um recurso para o desenvolvimento das competências. (...) Deste modo, compreendemos que a pedagogia das competências contribui para constituição da escola muito mais como uma ferramenta social para o adestramento dos alunos, do que para formação humana. (SANTOS; FERREIRA; 2018 s/ p.)

Para Galian (2014) ao conceituar o currículo como prescrito, os PCN constituem uma das formas de expressão do papel do Estado na busca por coesão e ordem, atuando no sentido de atingir a uniformização do currículo nacional. Manoel Neto (2009) afirma que a proposta dos PCN de se trabalhar a História a partir de eixos temáticos cria novas possibilidades, mas há um problema, “pois sugere que se trabalhem temas gerais que não nascem da realidade do aluno, não levando em consideração as especificidades do local de sua aplicação” (NETO, 2009, p. 7). Quando se defende a competência, sempre é algo exterior à escola, produzida por técnicos distantes das práticas efetivas na escola ou do interesse do aluno, porém, próximas aos interesses do Estado.

Para compreender a natureza dos PCN, Renilson Ribeiro (2004) observa que os autores que a analisaram defendem a necessidade de situá-los em "quatro níveis de concretização curricular", considerando a estrutura do sistema educacional brasileiro:

O “primeiro nível de concretização” curricular é o próprio conjunto dos PCN elaborados pelo (...) MEC. Esse documento constitui uma referência nacional a todos os alunos do país, e por essa razão tem o poder de formular os elementos curriculares – objetivos, conteúdos, avaliação e orientações didáticas. O “segundo nível de concretização” é o que acontece na esfera dos Estados e municípios. Nesse momento, os PCN “poderão ser utilizados como recurso para adaptações ou elaborações curriculares realizadas pelas Secretarias de Educação, em processo definido pelos responsáveis em cada local”. O “terceiro nível de concretização” cabe às escolas. Aqui, cada escola constrói a sua proposta curricular a partir dos referenciais oferecidos pelos PCN. O “quarto nível de concretização” é a realização do currículo no âmbito da sala de aula. É quando o professor, segundo as metas estabelecidas

na fase de concretização anterior, elabora seu planejamento, adequando-o àquele grupo específico de alunos. (RIBEIRO, 2004, p. 105)

Ribeiro conclui que apesar dos autores dos PCN defenderem que se trata de documentos “abertos” e “flexíveis”, esse discurso não se concretiza na medida em que, no seu conteúdo, “se mantém e se reafirma uma estrutura hierárquica e centralizadora, representada pelos ‘níveis de concretização curricular’, que se impõe de maneira burocrática sob a escola e, principalmente, sobre o professor” (RIBEIRO, 2004, p. 105).

Nessa fundamentação teórico-metodológica dos PCN, Ribeiro identifica uma postura confusa quanto ao papel do professor e sua relação com os alunos. No seu entendimento, embora a autoridade do professor tenha sido, de forma considerável, reconstruída pelos adeptos da “Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos”<sup>17</sup> nas proposições dos PCN, esta autoridade deve ser compartilhada entre o professor, alunos e comunidade.<sup>18</sup>

Nessa situação, Ribeiro levanta algumas questões interessantes para se pensar o papel do docente em sala de aula: “Onde fica a individualidade do professor? Qual o significado de sua formação intelectual?” (RIBEIRO, 2004, p. 107). Compartilho de seu pensamento quando argumenta que devemos “ressaltar que os professores presentes no sistema educacional são diversos (...) nas suas individualidades, nas suas subjetividades, nas suas concepções de ensino e nas suas experiências de vida em sociedade.” (RIBEIRO, 2004, p. 107)

Se pensarmos em categorizar os PCN nas Teorias do Currículo, embora não seja esta a proposta desta pesquisa, diria que este currículo está alinhado a todas as Teorias, já que sempre a mudança se faz mediante permanências. Os PCN podem até mesmo superar a Teoria Tradicional quando não lista conteúdos históricos a serem trabalhados, em uma visão eurocêntrica e quadripartite. No entanto, não chega a ser baseado na Teoria Crítica, pois, com a ideia de competência, afasta alunos e professores do protagonismo de seu conhecimento.

Entretanto, avança em alguns pontos, como o reconhecimento da diversidade cultural, aproximando-se das Teorias Pós-Críticas, pois há o discurso do

---

<sup>17</sup> Esta pedagogia defende que a função da escola é transmitir conteúdos concretos, vinculados ao cotidiano do aluno e de sua realidade sociopolítica e cultural, fornecendo-lhe meios para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade.

<sup>18</sup> Nesse ângulo de análise, a sala de aula seria transformada em espécie de “coletivo paritário”, em que professores e alunos se diferenciariam somente pela sua maior ou menor experiência. (RIBEIRO, 2004, p. 106)

multiculturalismo, mas sem que haja a problematização sobre a fundamentação da diversidade cultural que é sempre sócio-histórica. Se houvesse esta problematização, poderíamos entender os PCN como correspondente às Teorias Críticas, o que, como disse, não é o caso. Esta polissemia significa que de fato, o currículo é um território disputado, negociado, como argumentaram Sacristán e Goodson, entre outros autores.

#### **1.4. O surgimento da Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio (2018)**

No aspecto de um currículo nacional, Flavia Caimi (2016) concorda que em um país de grandes dimensões como o Brasil, onde se multiplicam manifestações culturais muito diversas, em um país com um histórico de precariedade em relação aos aspectos socioeconômicos, o contexto educacional expõe dificuldades em alcançar os consensos e como são complexas as tomadas de decisões acerca de uma estrutura curricular comum.

Francisco Silva et al (2016) identifica que o marco histórico-político desencadeador da discussão da Base Nacional foi a política do governo federal, até então dirigida pelo governo do Partido dos Trabalhadores (2003-2016). A partir do discurso de posse da Ex-Presidenta Dilma Rousseff em 2016 foi lançado o lema “Pátria Educadora”, que “por meio dele foi instaurada uma comissão própria do MEC para dirigir os trabalhos de montagem da equipe que iria redigir o documento curricular.” (SILVA et al, 2016, p. 5)

Caimi pondera que o resultado do amplo debate público, após seis meses de consulta e manifestações em torno do documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular no site do Ministério da Educação, foi à produção de um documento que deveria ser ajustado por conter falhas.

O documento [1º versão] não se mostrou isento de lacunas e inconsistências, aspecto que foi claramente assumido pelos seus autores e também ensejou um largo período de consulta pública. Não obstante essas naturais dificuldades, a proposta então apresentada mostrava avanços ao romper com modelos explicativos pautados num código disciplinar centenário, que já não responde às demandas e desafios que se apresentam à sociedade brasileira na contemporaneidade; ao propor a análise histórica a partir de diferentes escalas espaço-temporais e de diversos pontos de observação, deslocando o olhar de uma perspectiva essencialmente eurocêntrica e da ambição de estudar “toda a história”; ao superar a periodização quadripartite da história europeia, eivada de uma ótica temporal totalizante e de uma ortodoxia cronológica, pautada pela ideia de progresso linear; ao propor a história do Brasil como força mobilizadora da análise histórica, dando centralidade à noção de sujeito e à formação da consciência histórica, ao mesmo tempo em

que estabelece nexos e articulações com as histórias africanas, americanas, asiáticas e europeias; ao priorizar o tratamento das diversidades étnicas e culturais, notadamente as que dizem respeito às leis 10.639/2003 e 11.645/2008; ao propor a mobilização de procedimentos de investigação e problematização histórica, em detrimento de práticas verbalistas e de memorização, pautadas em aulas expositivas e na centralidade do professor como protagonista dos processos de ensinar e aprender. (CAIMI, 2016, p. 90)

Percebe-se nos comentários de Caimi sobre a 1º versão da BNCC, que inúmeros pontos foram superados na construção curricular. Esse abandono da perspectiva eurocêntrica, aliado a perspectiva da História do Brasil em contato com outras culturas, permite que o estudante adquira uma consciência histórica pautada na História cíclica em vez do progresso linear.

Depois desta análise feita por Caimi, podemos chegar à conclusão que a 1º versão do documento curricular possuía avanços significativos para ser colocado em prática nos espaços escolares. Ao se basear na Metodologia e em conceitos da História, o docente detinha autonomia para desenvolver os conteúdos escolares de maneira que a formação do estudante possuísse qualidade intelectual.

Para além desse fato informado, Caimi argumenta que o documento apresentado como uma segunda versão da BNCC - História não guarda relações de continuidade com a primeira versão, razão pela qual ela indica reconhecer nele outro documento:

Trata-se de uma proposta que se refugia nos conteúdos convencionais e canônicos, tomando a cronologia linear como eixo central do discurso histórico, ou seja, desconsidera os postulados, princípios e proposições oriundos da pesquisa acadêmica nacional e estrangeira dos últimos trinta anos, representando um flagrante e lamentável retrocesso. (CAIMI, 2016, p. 90-91)

Um aspecto que chama a atenção de Caimi é quando ela se atenta a uma observação feita por Christian Laville (1999) que “a História é certamente a única disciplina escolar que recebe intervenções diretas dos altos dirigentes e a consideração ativa dos parlamentos. Isso mostra quão importante é ela para o poder” (LAVILLE, 1999, p. 130).

Acredito, por intermédio dos autores lidos, que o interesse incessante das classes dominantes (empresários e políticos ligados a Educação) pela História tem como ideia central de que a disciplina serve para inculcar na formação dos estudantes valores morais e ao mesmo tempo, desenvolver as chamadas competências que tem a ver com a meritocracia, ou seja, o discurso de que o protagonismo do estudante advém apenas dele, sem vínculo com o coletivo.

Os conteúdos vinculados às competências são mecânicos, distantes da realidade do aluno, da metodologia específica da história, dos conceitos históricos. Dito isso, afirmo que tais valores, tais como preparação para o trabalho, aceitação da hierarquia social, da política vigente etc., visam dar continuidade as visões de mundo que permeiam toda a sociedade.<sup>19</sup>

Com essa grande influência vinda em especial dos setores empresariais<sup>20</sup>, Jean Carlos Moreno (2016) expõe o conceito de ideologia e de poder esclarecidos por Silva, mesmo que indiretamente, para se analisar o contexto social e político que um currículo é construído:

Além do propósito explícito de melhorar a qualidade da educação e os índices educacionais, dois grandes interesses podem ser inferidos pelo avançar voraz de um movimento em torno de uma Base Educacional unificada. 1) O interesse ideológico de se fazer presente nas concepções curriculares que visam formar sujeitos criativos, com domínio tecnológico, adaptados ao modelo de sociedade global, alicerçada sobre o consumo incessante de novos bens e ideias; 2) O interesse mais pragmático na unificação curricular como uma unificação do mercado educacional nacional (e transnacional) para a realização mais imediata de comercialização de insumos didáticos, assessorias e gerenciamentos em parceria com a instituições públicas. (MORENO, 2016, p. 10-11)

Moreno indica que dentre as principais críticas, estava à pressa com que o processo foi desencadeado e a maneira como os professores da Educação Básica estariam sendo levados em conta neste processo, com a opção de aceitar ou discordar dos pequenos tópicos sobre “direitos de aprendizagem”. Dessa maneira, ele nos deixa uma importante questão a se refletir nos processos de elaboração de documentos curriculares nacionais:

Por que não discutir, também de maneira urgente, a viabilização dos investimentos necessários na formação inicial e na formação continuada, no salário inicial atrativo, em uma política de carreira estimulante, em melhores condições de trabalho, com um número menor de alunos por turma? (MORENO, 2016, p. 11)

---

<sup>19</sup>Com o discurso pela busca da qualidade na educação brasileira, o setor empresarial e industrial que se torna cada vez mais atuante, travestido de movimentos de cunho social (em prol da educação), tem promovido articulações de peso e está cada vez mais presente nas discussões nacionais difundindo hegemonias de parâmetros globalizantes e mercadológicos. (TRICHES; ARANDA; 2016 p. 91)

<sup>20</sup>Segundo Moreno (2016), o Movimento pela Base Nacional Comum participa a Fundação Lemann, o Instituto Inspirare/Porvir, o Instituto Península, a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Natura, o Instituto Unibanco, personalidades políticas, gestores educacionais que tiveram grande destaque nos anos 1990, dentre outros sujeitos e instituições.

A partir de Moreno, podemos ter uma compreensão que a BNCC foi fruto das discussões do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) que estabeleceu 20 metas a serem cumpridas até 2020. Dessa forma, “a BNCC deveria conter direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, unificando 60% do conteúdo escolar nacional. O restante seria definido localmente, levando em conta o contexto regional” (MORENO, 2016, p. 10).

Fátima Triches e Maria Aranda (2016) verificaram um posicionamento comum entre grande parte dos autores analisados em sua pesquisa, no sentido de questionar as contribuições e as reais necessidades de uma base nacional curricular, que Caimi compartilha da mesma opinião. Para elas, o setor privado é a voz mais relevante na disputa da agenda da Educação. Afirmando também que em um contexto como do Brasil, as políticas curriculares são definidas de forma vertical.

Olinda Evangelista et al (2019) considera “pertinente a proposição e implementação da BNCC fazer parte do vasto processo da Nova Escola em concretizar a internalização da lógica do capital entre educadores” (EVANGELISTA; PEREIRA, 2019, p. 72). Fica evidente como a privatização atingiu os maiores níveis da Educação brasileira, ao legitimar que uma organização empresarial estabelecesse os indicativos de qualidade para as escolas.

A NE (Nova Escola) não conseguiu esconder seu desiderato de desqualificar a capacidade de intervenção científica e política dos professores. Alegou que não haveria tempo para divergências políticas, evitando que professores e interessados discutissem a concepção de currículo e de Educação do documento ou questionassem a necessidade de uma base. (EVANGELISTA; PEREIRA, 2019, p. 72)

A recusa em ouvir as intervenções “científicas e políticas” confirma o desinteresse da iniciativa privado-pública em compartilhar dos avanços conceituais que houve na área da Educação, em específico das teorias curriculares e pedagógicas. Assim, é legitimada a prescrição como fundamento no cenário educacional brasileiro, aproximando do capital como balizador da Educação.

Mônica Silva (2015) faz uma crítica à dimensão do controle por parte do Estado sobre as escolas e, em consequência, sobre a formação dos indivíduos. Em um primeiro momento, o discurso do Estado defende que é preciso democratizar o acesso a Educação e dar liberdade de pensamento no espaço escolar. Em um segundo momento, cria todo um aparato prescritivo para controlar o currículo, por meio de avaliações em larga

escala, para garantir que o conhecimento que foi aplicado realmente foi internalizado pelos estudantes.<sup>21</sup>

Assim como nos PCN – 2000, a Pedagogia das Competências é aplicada também como base do ensino-aprendizagem, na BNCC – 2018. Porém, os documentos têm semelhanças, mas muitas diferenças. A competência defendida no PCN de História, dizia respeito ao uso escolar da fonte histórica, inclusive dando exemplo ao professor sobre como realizar a interpretação de fontes, e não dizia nada sobre qual conteúdo explorar, enquanto que na BNCC se privilegia um rol de conteúdos/temáticas históricas que denomina de competências, sem que haja a valorização necessária da metodologia da história em sala de aula, ou seja, o uso de fontes.

Os PCN eram apresentados sob a égide da não obrigatoriedade, mas terminava sendo obrigatório, pois os testes, o livro didático, os cursos de atualização de professores, etc. eram todos baseados nele, enquanto a BNCC é declaradamente normativa. Embora de forma despolitizada, sob o discurso problemático da mera tolerância. Os PCN apresentavam o conceito de multiculturalismo, já na BNCC o respeito ao Outro é apresentado como competência, ou seja, subtrai a compreensão histórica do contexto do Outro que chamamos de empatia histórica.

Com essas observações, reitero que a tradição foi mantida em relação aos currículos. Apesar dos avanços no início do século XXI na área de História, ainda assim é possível identificar continuidades no processo de elaboração em ambos os currículos. Tanto os PCN – Ensino Médio quanto a BNCC – Ensino Médio compartilham de uma mesma influência de poder e interesses, apesar disso reverberar de forma diferente no texto curricular.

Os interesses da classe dominante, tanto no ano 2000 quanto em 2018, tiveram algo em comum: a busca de um conhecimento padronizado a nível nacional dentro do currículo para que atenda suas demandas, inclusive de cidadãos “competentes” com os novos desafios do mercado de trabalho. Como exposto por Neto e Basso (2014), o neoliberalismo será uma das manifestações sociopolíticas presentes durante o processo de construção curricular, direcionando a Educação brasileira para um ensino voltado as

---

<sup>21</sup>Uma listagem de objetivos sequenciados temporalmente, como está no Documento da Base Nacional Comum Curricular, é expressão dessa dimensão regulatória e restritiva, e reforça a ideia de que se trata de algo que conduz a uma *formação administrada*, que é justamente o oposto do que está anunciado nos textos das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais, isto é, a possibilidade que a escola vá ao encontro de uma formação crítica e emancipatória. (SILVA, 2015, p. 374)

competências pedagógicas (por conta das agendas globais de um capitalismo utilitário educacional) em vez de um ensino pautado no debate crítico do conhecimento histórico/científico.

De todo modo, os discursos e práticas que foram mobilizados no meio educacional brasileiro, seja de 1990 até 2018, carregaram dentro de si inúmeras visões de mundo que perpassaram a cultura e os interesses de classes economicamente dominantes do momento. Como disse, o currículo é uma disputa sobre quais conhecimentos devem ser ensinados em uma sociedade, o que envolve um projeto social de diferentes grupos. Há que lembrar que nesta disputa, nesta negociação, embora muitas vezes os grupos economicamente marginalizados consigam incluir seus interesses, é a classe dominante economicamente que (ainda) consegue validar seus conhecimentos.

Isso demonstra que a estrutura dos conteúdos estará organizada de maneira progressiva no decorrer da Educação Básica, como se fosse uma hierarquia de aprendizado dividido por etapas. Tomaz Tadeu da Silva (2010) chega à mesma conclusão ao descrever que “o currículo é linear, sequencial e estático, além de disciplinar e segmentado. (...) Ele segue fielmente o script das grandes narrativas da ciência, do trabalho capitalista e do estado-nação.” (SILVA, 2010, p. 115)

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, 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.

Temos assim três aspectos que visam ser superados pela implantação do currículo (BNCC) em âmbito nacional: fragmentação das políticas educacionais, fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e que seja balizadora da “qualidade” da Educação. A superação da fragmentação das políticas educacionais e o fortalecimento da colaboração entre as esferas governamentais visam transformar o Governo Federal no principal articulador dos encaminhamentos educacionais na Educação. Isso parte do pressuposto de que um controle mais centralizado, com base na normatização de aprendizagens essenciais, poderá aumentar os índices da qualidade da Educação em todos os aspectos.

Enfim, às vezes os documentos curriculares até tentam avançar, mas existe uma seleção da cultura mais voltada para estes grupos visto que são os fornecedores dos materiais didáticos para os espaços escolares que seguem editais de produção/avaliação do livro didático baseados no currículo em voga. Por isso, o ensino por competências que ganha cada vez mais espaço nos currículos, tem por pretensão torná-lo unicamente útil e relevante para se ter um sucesso profissional e individual no mundo globalizado que se apresenta.

Depois de discorrer sobre o currículo, no próximo capítulo analisarei como os documentos curriculares aparecem no livro didático. Ao compreender tal material como tradução do currículo, minha intenção é identificar as continuidades e rupturas que o livro didático de história trouxe para o cotidiano escolar, especialmente nas orientações ao professor que constam no Manual do Professor.

Concluindo, é possível apreender que o currículo é um objeto que perpassa inúmeras transformações ao longo da História. Assim, é compreensível que ele se torne um espaço de disputas por estar inserido em sociedades compostas por incontáveis formas culturais. De todo modo, o que se percebe é que no final a visão de mundo pertencente à classe dominante (políticos e empresários) na maioria das vezes se sobrepõe as demais. Daí que devo lembrar-me de minha problemática: como estes interesses são manifestos no Manual do Professor? Como o currículo é traduzido aos professores?

## **CAPÍTULO 2 – O LIVRO DIDÁTICO COMO UM OBJETO HISTÓRICO-CULTURAL**

As discussões que serão desenvolvidas neste capítulo buscam apresentar ao leitor uma perspectiva de análise em torno da produção do livro didático. Fatores como ideias, metodologias, fontes e orientações fundamentaram a concepção em torno de um objeto carregado de transformações ao longo de sua trajetória pelo Brasil e pelo mundo. Não devemos esquecer que sua constituição é fundamentada por meio dos currículos nacionais que prescrevem os conteúdos que serão ensinados.

Para Goodson (1997), como visto no capítulo anterior, existe o currículo prescrito (o documento curricular), o currículo ativo (o que se pratica em sala de aula). Benito (2012) complementarmente: o livro didático é o currículo editado, ou seja, é uma tradução, recodificação, transposição curricular. Por isso optei em falar primeiramente de currículo, para então discorrer sobre livro didático.

O primeiro tópico terá como objetivo esclarecer as mudanças conceituais em que passou o livro didático. Será relevante compreender como foi idealizada e realizada a distribuição de materiais didáticos em massa nas escolas, atentando-se as suas finalidades educacionais. Além de auxiliar o estudante na sua formação intelectual, os livros carregam valores sociais com diferentes funções quando são utilizados.

Vale destacar que o livro didático serve como suporte teórico-metodológico aos docentes que muitas vezes exercem sua função com ausência de formação continuada, condições de trabalho, baixos salários, avaliação em larga escala etc. Por isso, o segundo tópico será analisado o livro didático “História Global” de Gilberto Vieira Cotrim (2016) que apresenta inúmeras orientações ao docente, acerca do aprendizado histórico escolar. Justifica-se a escolha de tal objeto por conta de, na maioria das vezes, utilizado na prática como único suporte para o ensino-aprendizagem, devendo ter um olhar crítico para analisar se atende os preceitos básicos do conhecimento histórico.

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) envolve avaliação e distribuição de livros didáticos e editais são produzidos para os editores de seguirem determinados critérios de aprovação. Assim, o Edital nº 04/2015 será analisado no terceiro tópico com o objetivo de conhecer os requisitos estabelecidos pelo MEC. Tal documento (editais do MEC) estabelece os requisitos mínimos para que os materiais didáticos se insiram na avaliação do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, participando do Guia do Livro Didático, onde são listadas as obras aprovadas

para que os docentes selecionem os livros que se aproximam da proposta pedagógica da escola em que atua.

Assim, o último tópico será destinado a conhecer as três edições em que o livro didático do Cotrim foi avaliado no PNLD 2008, 2015 e 2018. A ideia é buscar identificar se houve continuidades ou rupturas em relação às obras apresentadas pelos Guias Didáticos que fazem uma resenha do material, destacando o Manual do Professor.

### **2.1. Conceituando o livro didático: para quem serve?**

A grande referência na discussão sobre livro didático é Circe Maria Fernandes Bittencourt<sup>22</sup> (2008), Kazumi Munakata (1997) e Marco Antônio Silva (2012), com Bittencourt argumentando que uma concepção mais ampla e atual parte do princípio de que os materiais didáticos são mediadores do processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina.

Bittencourt apresenta que um aspecto fundamental a ser considerado em análises sobre materiais didáticos é seu papel de instrumento de controle do ensino por parte dos diversos agentes do poder. Para delimitar quem são os indivíduos e as instituições que regulam a Educação Básica é preciso ter em mente que seus interesses têm como fundamento o ideal de um estudante em formação para a área do trabalho, mesmo porque se orientam pelo currículo escolar vigente.

Compreende-se que a escolha do material didático é uma questão política e torna-se um ponto estratégico que envolve o comprometimento do docente e da comunidade escolar perante a formação do estudante. Bittencourt (2008) indica que o material didático, por ser instrumento de trabalho do docente, é igualmente instrumento de “trabalho” do estudante. Como também aponta Dermeval Saviani (2007), às vezes é o único material de leitura disponível para os alunos que não possuem acesso a outras fontes de conhecimento.

Nesse sentido, a autora defende que é importante refletir sobre os diferentes tipos de materiais disponíveis e sua relação com o método de ensino, visto que sua confecção é voltada para o cumprimento de objetivos prescritos em documentos

---

<sup>22</sup> Tem experiência na área de ensino de História, história das disciplinas e currículos escolares e história da educação indígena. Desenvolve pesquisas sobre história dos livros didáticos brasileiros, mantendo a organização do banco de dados LIVRES referente aos livros didáticos brasileiros de 1810 aos dias atuais na FEUSP. (Texto retirado do Lattes, Acesso em: 21, Dez., 2021. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/3448016715234781>>)

curriculares. Tais objetivos visam formar cidadãos competitivos que se esforçam para “a conquista do status de empregabilidade” (EVANGELISTA; PEREIRA, 2019, p. 81).

Bittencourt ressalta que a escolha dos materiais depende de nossas concepções sobre o conhecimento, de como o estudante vai apreendê-lo e do tipo de formação que lhe estamos oferecendo. “Em torno de cada um deles há uma série de agentes que participam de sua elaboração e consumo.” (BITTENCOURT, 2008, p. 299)

Marco Antônio Silva (2012) destaca que o livro de maior sucesso no meio escolar de Viriato Correia foi “História do Brasil para Crianças”, editado pela primeira vez em 1934 pela Companhia Editora Nacional e, devido à longevidade de sua adoção, foi reeditado 28 vezes. Embora não sendo um livro especificamente didático, obteve este status através do reconhecimento da Comissão Nacional do Livro Didático em 1938.

No século XX, a partir dos anos 60, os livros didáticos passaram a ser escritos, via de regra, por professores de formação específica nas áreas sob as quais escreviam e, de um modo geral, em exercício nas séries para as quais seus livros eram destinados. Este processo foi resultado da criação das faculdades de Filosofia nos anos 30 gerando, por consequência, na década de 50, a oferta de muitos profissionais com habilitação específica para o mercado de trabalho. (SILVA, 2012, p. 809)

Percebe-se que uma demanda foi criada para atender uma classe de estudantes e docentes ansiosos para trabalharem em novos materiais desenvolvidos especificamente para sua área de trabalho e de estudo, já que houve uma grande expansão da rede escolar.

Silva (2012) nos informa que logo no início do Regime Militar em 1964, os governos criaram a Companhia Nacional de Material de Ensino com o objetivo de publicar e distribuir material didático. Em 1966, foi criada a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) com a função de “(...) incentivar, orientar, coordenar e executar as atividades do Ministério da Educação e Cultura relacionadas com a produção, a edição, o aprimoramento e a distribuição de livros técnicos e de livros didáticos” (SILVA, 2012, p. 809 apud MUNAKATA, 1997, p. 49).

Com o início do processo de redemocratização brasileira em 1985, o Ministério da Educação – MEC, instituiu o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD. De acordo com Silva, este programa tinha por objetivo universalizar, gradativamente, o uso do livro didático, através da distribuição gratuita dos títulos escolhidos pelos docentes a todos os estudantes das escolas públicas e comunitárias do Brasil.

As críticas em relação aos livros didáticos apontam para muitas de suas deficiências de conteúdo, suas lacunas e erros conceituais ou informativos. No entanto, Bittencourt (2008) adverte que o problema de tais análises reside na concepção de que seja possível existir um “livro didático ideal”, uma obra capaz de solucionar todos os problemas do ensino, substituindo o trabalho docente.

Trata-se de objeto cultural de difícil definição, por ser obra bastante complexa, que se caracteriza pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo. Possui ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. (BITTENCOURT, 2008, p. 301)

Como bem conceituado acima por Bittencourt, compreende-se que o processo de elaboração do livro didático relaciona-se com todos esses fatores. Por isso, sua definição varia no tempo e espaço visto que diferentes sujeitos se relacionam com o material.

O livro didático constitui o que Bittencourt chama de “suporte de conhecimentos escolares” (BITTENCOURT, 2008, p. 301). Essa característica faz que o Estado esteja sempre presente: interfere indiretamente na elaboração dos conteúdos escolares veiculados por ele e posteriormente estabelece critérios para avaliá-lo, seguindo, na maior parte das vezes, os pressupostos dos currículos escolares institucionais.

Bittencourt nos traz duas características para se conceituar o livro didático: ele é um “suporte de métodos pedagógicos”, ao conter exercícios, atividades, sugestões de trabalhos individuais ou em grupo e de formas de avaliação do conteúdo escolar; como também um “veículo de um sistema de valores”, ao pensar a cultura de uma época e de uma sociedade.

Apesar da natureza prescritiva do livro didático que Bittencourt descreve, ela levanta um questionamento relevante em relação ao seu uso em sala de aula: como seu público-alvo, professores e alunos, utilizam os conteúdos, os instrumentos de aprendizagem, a ideologia e os valores nele contidos? Esta problematização é interessante porque mostra que nem sempre o docente apropria-se do material de forma passiva, denotando que sua utilização pode se desenvolver de outra maneira, como por exemplo, analisando as temáticas de maneira crítica e problematizada ou desconstruindo o material o que necessitaria de melhores condições de trabalho.

É o que Sacristán e Goodson já preconizavam em relação ao currículo: a prescrição não garante a prática. José Carlos Libâneo (2001) também conceituava que existiam pelo menos três currículos nas escolas: o currículo formal, que atendia aos

critérios estabelecidos pelo governo; o currículo real, que foi apropriado pelos professores para transformar o conhecimento que foi prescrito; e o currículo oculto, que se aproxima das aprendizagens sociais.

Para Kazumi Munakata (1997), outro autor tido como referencial sobre a reflexão quanto ao livro didático, este é um desses raros objetos em que o conceito e a representação imediata parecem coincidir. Sua concepção torna o livro um objeto material, geralmente confeccionado em papel, sobre o qual aderem letras e outras figuras desenhadas a tinta, segundo uma técnica denominada impressão, cuja invenção data do século XV. Esse objeto se produz segundo um processo de trabalho bem definido e aparece primordialmente como mercadoria, mesmo que as intenções de seus artífices sejam de outra ordem que não a mercantil.

Munakata destaca que o aspecto mercadológico é o mais criticado pelos estudiosos do livro didático: “É um terreno sujo, mesquinho, em que prevalecem interesses materiais, capitalistas, em vez de elevados ideais educacionais ou científicos” (MUNAKATA, 1997, p. 28). Além disso, sua afirmação se aproxima da de Gilberto Cotrim, autor de livros didáticos de História, apontando que “o livro didático é um elemento de mercado”.

De acordo com Munakata, as leis do mercado reinam soberanas exatamente porque ocuparam o espaço deixado pelo vazio de política cultural e educacional. O docente perde a dignidade não porque as editoras têm lucro, mas porque faltam políticas que restituam dignidade ao professor. Por isso, o autor considera que se o docente se transforma em um “prisioneiro do fetichismo da mercadoria do livro didático, sem condições de criticá-lo, é porque a qualificação desse professor deixou a muito de ser prioridade da política educacional.” (MUNAKATA, 1997, p. 203)

Bittencourt (1993) observa que o consumo do livro didático se tornou quase que obrigatório nas escolas, já que “o conhecimento escolar contido em suas páginas era confeccionado por normas empresariais marcadas, majoritariamente, pelo modelo francês” (BITTENCOURT, 1993, p. 133). Parafraseando a autora, as formas de leitura do livro didático, estabelecidas entre poder educacional e setor privado, representavam mais um dos elementos que tem caracterizado a História da Educação brasileira: a permanente presença e interferência empresarial na vida escolar.

Além do mais, Bittencourt (1993) argumenta que pensar os materiais didáticos é caracterizá-lo como um objeto cultural constituído de valores que responde aos anseios

da classe dominante. Contudo, sua função é muitas vezes menosprezada por considerá-lo como um veículo de transmissão da cultura hegemônica (BITTENCOURT, 1993, p. 346).

Segundo Munakata, o livro didático deve ser produzido em adequação a parâmetros que são constitutivos de um instrumento auxiliar do processo de ensino e aprendizagem. Isso implica uma série de critérios já apontados: conteúdo adequado ao currículo; legibilidade e inteligibilidade apropriada ao público-alvo; subdivisão da obra em partes, como texto propriamente dito, resumos, glossário, bibliografia, atividades etc., segundo uma estrutura de organização adequada à aprendizagem; e, sobretudo, subordinação do estilo do texto e da arte gráfica a esse objetivo de servir de instrumento auxiliar de ensino/aprendizagem.

O grande problema que Munakata levanta, ao menos no Brasil, refere-se à definição daquele elemento de que tudo o mais depende: o público-alvo do livro didático, ou seja, como fazer livro adequado ao estudante, mas que seduza também o professor? Portanto, entende-se que o processo de elaboração dos materiais didáticos enfrenta inúmeros desafios para serem superados em relação à demanda.

Bittencourt (2008) esclarece que O PNLD fomentou mudanças nos livros didáticos. As renovações na forma de apresentação das informações e nas atividades didáticas revelam mudanças na concepção de estudante e docente nas características gerais dos livros didáticos de História.<sup>23</sup>

Bittencourt (2011) observa que as transformações dos livros didáticos de História nos anos 1970, com a criação de novas linguagens que passaram a ser intercaladas junto aos textos escritos, absorvendo a influência das histórias em quadrinhos, assim como o aumento da produção de paradidáticos<sup>24</sup>, foram interpretadas como inovações de pouca relevância na promoção de mudanças significativas quanto ao conteúdo a ser ensinado, uma vez que se mantinha “uma velha História” envolta com novas roupagens.

A difusão dessas concepções sobre o livro didático (obra representativa da ideologia das classes dominantes, do Estado burguês ou caracterizada por apresentar um

---

<sup>23</sup> No Brasil, a partir de 1997 com a implementação do PNLD, cujo objetivo tem sido fornecer livros escolares a todos os alunos das escolas públicas, as análises sobre esse material se ampliaram, atraindo olhares e críticas distintas pela mídia, envolvendo editores, autores e autoridades educacionais. (BITTENCOURT, 2011, p. 504)

<sup>24</sup> Os livros paradidáticos são uma opção que complementa o conhecimento adquirido pelos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem, que está em constante movimento. Esse material recebe esse nome por ser uma escolha paralela aos materiais didáticos.

“conhecimento pronto e acabado”), faz Bittencourt (2011) nos lembrar que esse material seja entendido como o “vilão” da História escolar. No entanto, devemos ter consciência que no cotidiano da sala de aula nem sempre os conteúdos prescritos são desenvolvidos plenamente, mas com apropriações sendo realizadas a todo instante de acordo com a metodologia adotada.

Para Silva, o processo de fetichismo a que o livro didático foi consagrado em nossa cultura pode ser mensurado por meio das discussões acaloradas repercutidas na imprensa brasileira, ficando restrita à qualidade e ao conteúdo dos livros adotados. Entretanto, as condições concretas sob as quais estes materiais são utilizados por professores e alunos não são alvo de discussões, o que para Silva seria relevante visto que a realidade seria posta em debate:

A fetichização do livro didático parece ofuscar discussões significativas como o papel que ele desempenha e o que deveria desempenhar no ensino, como é e como poderia ser utilizado ou, ainda, as reais condições de formação, trabalho e de ensino/aprendizagem enfrentadas por professores e alunos no cotidiano das escolas brasileiras. (SILVA, 2012, p. 817)

Rosa Maria Godoy Silveira (2000) argumenta que a forma de aprender um conhecimento é orgânica ao conteúdo a aprender, ou seja, organiza-se o ensino de acordo com os conteúdos selecionados. Fundamenta essa afirmação com base em um relato:

Não constituem momentos separados e sucessivos, como dizia um certo professor de História, positivista, que acreditava que primeiro os alunos deviam saber os fatos históricos para depois interpretá-los, sem poder entender – dada a sua formação – que os fatos já contém interpretações e, portanto, procedimentos com os quais foram construídos. (SILVEIRA, 2000, p. 65)

Tal metodologia, como demonstrada, não é recomendável ser utilizada porque não é problematizado os motivos que levaram o conhecimento histórico ser contado a partir de um ponto, sendo plausível que recortes sejam feitos no Ensino de História para que o aluno compreenda o conteúdo “como um trabalho-teórico, uma construção, um processo de elaboração” (SILVEIRA, 2000, p. 65).

Com isso, a autora afirma que “a metodologia do conhecimento histórico está, pois, contida no seu conteúdo e lhe é inerente” (SILVEIRA, 2000, p. 65). Justifica-se tal visão por conta de determinado conteúdo escolar apresentar múltiplas formas de abordagens em razão dos fatos históricos necessitarem de procedimentos metodológicos

diferentes. Alguns requerem um viés político e econômico, já outros demandam o uso de perspectivas sociais ou culturais.

Conclui-se que o livro didático, envolto num emaranhado de funções e apropriações, torna-se um objeto cultural de relevância na vida dos estudantes e docentes. Devido ao aumento da comunicação digital, onde as informações estão sendo atualizadas constantemente, o material didático é muitas vezes colocado de lado.

## **2.2. Descrição e análise do livro didático “História Global” (2016)**

Antes de falar sobre o livro didático, faço alguns comentários acerca do autor que produziu tal material. Como já dito, tal produção didática serve a um objetivo proposto, pelo Estado e traduzido pela Editora, a fim de transmitir conteúdos básicos a todos os estudantes inseridos nos espaços escolares. Por isso, considero relevante falar um pouco da trajetória profissional de Gilberto Vieira Cotrim, autor do livro didático em estudo nesta pesquisa, para que os leitores tenham conhecimento de quem elaborou.

Cotrim é graduado em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo - USP (1979-1983) e licenciado pela Faculdade de Educação da USP (1983-1984). Formou-se em Direito pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas – FMU (1975-1979), sendo advogado inscrito na Ordem dos Advogados do Brasil (OAB-SP). Defendeu Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2000-2003).

Além disso, foi presidente da Associação Brasileira dos Autores de Livro Educativo – ABRALE de 1996 a 1998. Também é autor de diversos livros publicados pela Editora Saraiva, como por exemplo: “Fundamentos da Filosofia e Educação para uma escola democrática” (1991), “Direito Fundamental” (2011), “Fundamentos de Filosofia – Ensino Médio” (2013) e “Historiar – Ensino Fundamental” (2015).

Em 1997, Munakata realizou algumas entrevistas com Cotrim que foram publicadas em sua Tese de Doutorado. Por isso, utilizarei alguns trechos da conversa entre ambos para destacar aspectos relevantes que o autor levanta em relação ao livro didático, docência e conteúdos escolares. A intenção é identificar considerações apresentadas por Cotrim que ajudam a compreender como tal autor se relaciona com seus objetos de trabalho, que no caso serão os livros didáticos.

Já trabalhava dentro de editora, como copidesque, que é uma espécie de redator. E gostei desse tipo de trabalho, de lidar com a divulgação de conhecimentos, dessa possibilidade de você levar conhecimentos a um público maior do que aquele do especialista. E aí comecei a escrever: fui convidado pelo editor a produzir uma tentativa de

primeiro texto didático na área de História. (MUNAKATA, 1997, p. 163 apud COTRIM)

Neste trecho da entrevista podemos perceber que o autor já tinha afinidade pela redação, visto que antes mesmo de se tornar um escritor de materiais didáticos já trabalhava em uma editora. Concluo que a experiência adquirida na área lhe ajudou a redigir livros didáticos sem grandes problemas, visto que a divulgação de conhecimentos requer o uso de múltiplas linguagens a depender do público-alvo.

Além disso, Munakata (1997) questiona Cotrim se ele identificou alguma mudança na percepção dos autores nos últimos anos (em referência aos escritores de livros didáticos), lembrando que a entrevista é datada na década de 1990. Durante as conversas, compreende-se que as mudanças que ocorreram até o final do século XX no processo de elaboração dos materiais didáticos foram fundamentadas nas críticas vindas da sociedade, em especial de setores ligados a Educação, inclusive das instituições acadêmicas que formavam docentes para se apropriarem de tais livros didáticos. Na citação a seguir, Cotrim esclarece seu ponto de vista acerca das transformações ocorridas:

Essa preocupação nasce de várias vertentes: uma delas acho que foi a crítica ao livro didático, a crítica universitária ao livro didático e a crítica da imprensa ao livro didático. Na década de 70, 80, isso foi intenso. (...) Essa crítica produziu um resultado dentro das editoras, dos departamentos editoriais das editoras. (...) O zelo que o autor e a editora observam nas leituras críticas, que consistem nesse processo de parecer que os professores dão sobre o livro. (MUNAKATA, 1997, p. 183 apud COTRIM)

De acordo com a entrevista de Munakata, Cotrim argumenta que do ponto de vista de metodologia, de linguagem, de adequação curricular e de variedade de produção, o Brasil possui um livro didático tão bom quanto o livro de primeiro mundo. A justificativa para tal afirmação se fundamenta na percepção que ele tem da profissionalização e especialização da equipe que lida com materiais didáticos.

Para concluir a exposição das opiniões de Cotrim acerca dos livros didáticos, Munakata levanta duas questões relevantes para o escritor: Para quem o autor escreve? Como ele imagina que o seu livro será utilizado? De início, Cotrim argumenta que é preciso ter experiência nas salas de aulas para elaborar um livro didático, pois assim o docente-escritor terá consciência da realidade em que o estudante vive produzindo assim materiais que atendem qualitativamente seu público.

No entanto, Cotrim adverte que nem sempre um docente que domina a exposição oral dos conteúdos escolares, é um bom escritor de livros didáticos. Muitas vezes, sua linguagem coloquial utilizada no cotidiano do trabalho não se aplica ao texto impresso. Com exigências sendo requisitados, os textos que não são redigidos na linguagem formal e ortográfica atualizada poderão ser recusados pelas editoras.

De acordo com Bittencourt (2008), para se realizar uma análise dos livros didáticos de História é preciso estar atento a três aspectos básicos: sua “forma”, o “conteúdo histórico escolar” e seu “conteúdo pedagógico”<sup>25</sup>.

Acredito ser relevante dar início a análise com o livro didático “História Global” (2016)<sup>26</sup> com base nestes apontamentos, já que tenho como objetivo caracterizá-lo de forma geral para que o leitor tenha noção de como é o livro didático, visto que meu objeto central é o Manual do Professor.

Iniciando a análise do livro através da “forma”, Bittencourt indica que um elemento que sempre merece atenção é a capa. Nela estão inseridas informações que apresentam vinculações aos programas educacionais de produção de materiais didáticos, assim como as propostas curriculares atendidas. Portanto, a capa traz em destaque o título do livro (História Global) seguido pelo nome do autor que o elaborou (Gilberto Cotrim). Logo acima, caso for destinado para o docente, é informado que o livro contém o Manual do Professor.

---

<sup>25</sup> Quero adiantar que a análise do terceiro item ficará para o próximo capítulo, visto que o Sumário e a Bibliografia do livro apresentam informações que considero ser analisadas com mais profundidade já que estão organizados com base nos conteúdos escolares.

<sup>26</sup> A escolha do ano 2016 justifica-se por conta do livro didático estar em uso no triênio 2018-2020, momento no qual a pesquisa desenvolve análises enquanto é utilizado por alunos e professores.

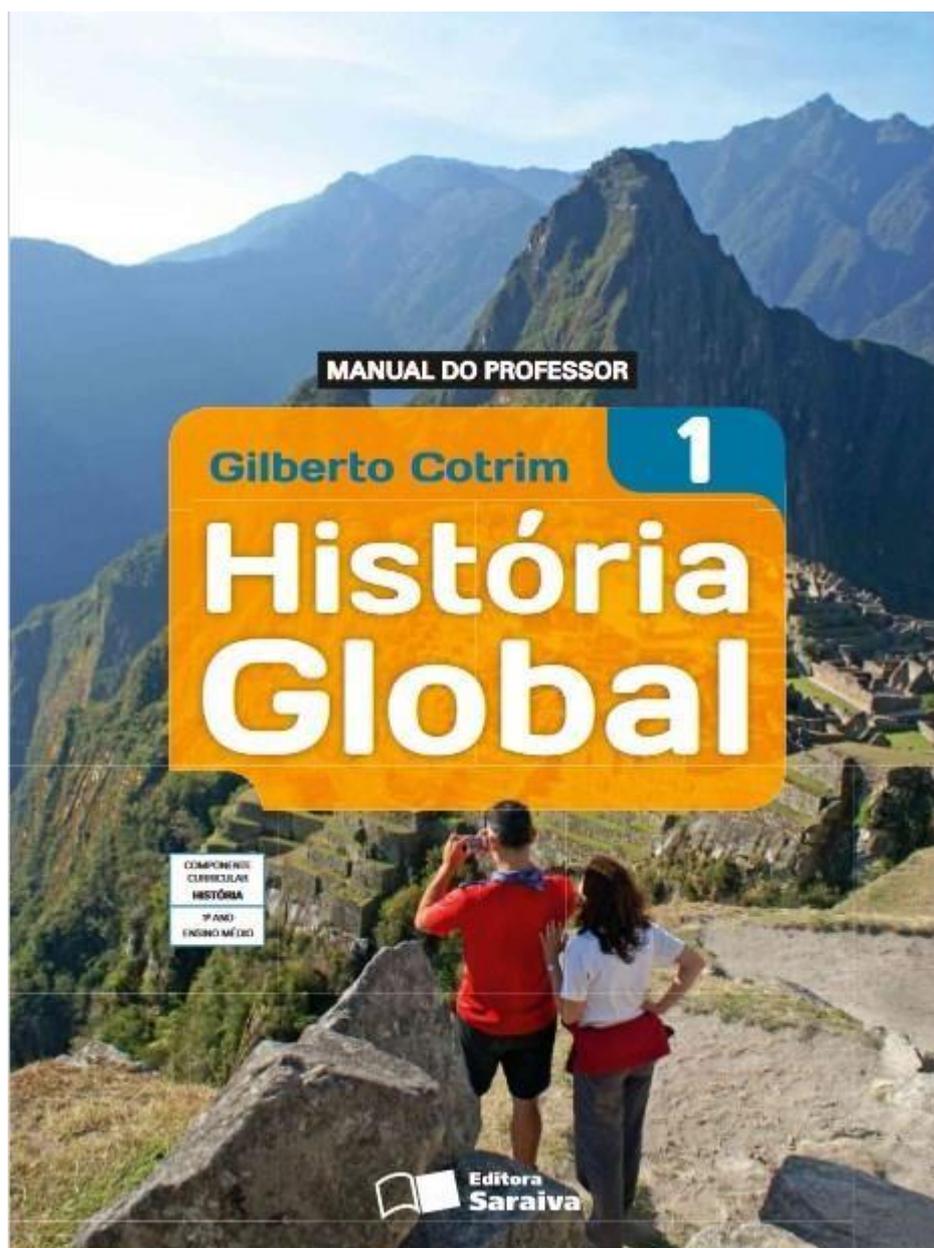


Imagem 1. Capa do livro didático “História Global” de autoria de Gilberto Cotrim, 2016.

A seguir, é informado o componente curricular que o livro didático é destinado, que neste caso é para a disciplina de História. Também descreve acerca das seriações em que o material é voltado, contendo na Coleção três livros destinados a 1º, 2º e 3º série do Ensino Médio. Informa-se também a editora em que foi impressa toda a Coleção, sendo a Editora Saraiva selecionada para a divulgação dos livros.

A imagem de fundo que se apresenta na capa ilustra visitantes nas ruínas da antiga cidade inca de Machu Picchu, no Peru, em 2007. Esta descrição se encontra na segunda página do livro, onde há referência de que a fotografia é de autoria de Michele Burgess, disponibilizada em Alamy/Fotoarena.

No topo da capa são registrados os órgãos estatais que aprovaram a publicação do livro didático, assim como os subsídios para a sua produção. O PNLD, vinculado ao MEC, é apresentado em forma de selo para demonstrar a veracidade da obra, sendo destacados os anos que serão utilizados em sala de aula, que serão 2018, 2019 e 2020 com a intenção de serem substituídos a fim de atualizações.

Outro selo inserido na capa é sobre a comemoração dos 80 anos da Política Pública dos Programas do Livro (1937/2017), também vinculado ao MEC. Isso serviu para apresentar ao leitor que o Estado dá continuidade ao subsídio de materiais didáticos voltados a Educação Básica, das instituições públicas de ensino.

Ambos os selos citados contêm a sigla “FNDE” em referência ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, autarquia vinculada ao MEC que dá subsídios para a compra de livros didáticos. Por isso, a capa do livro contém a mensagem de que sua venda é proibida, visto que já foi adquirido através de recursos públicos.

Seguindo com a análise, na contracapa do livro didático é apresentada uma mensagem direcionada aos docentes contendo informações que orientam a preservação do material para posterior reutilização, assegurando também a qualidade dos conteúdos e indicando telefone e site caso houver inconsistências no material recebido:

Educador, este livro que você está recebendo integra o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Trata-se de um conteúdo que passou por uma criteriosa avaliação do Ministério da Educação, para disponibilizar as escolas públicas brasileiras um material de qualidade. É importante lembrar que este livro é reutilizável, ou seja, deve ser recolhido ao final do ano letivo para a utilização no próximo ano até a conclusão do ciclo, no final de 2020. Assim, recomenda-se que seja abordada em sala de aula a importância da conservação do livro para a utilização durante todo o ciclo. No caso deste manual, no caso de mudança do professor, é importante que o material permaneça na escola.<sup>27</sup> (HISTÓRIA GLOBAL, 2016, s/ p.)

Informa-se na segunda página do livro que ele está em sua 3ª edição, com a tiragem de 1.119.912 livros para os estudantes e 16.126 livros de apoio (Manuais) aos professores.<sup>28</sup> Contém a descrição de que as folhas do material didático, em respeito ao meio ambiente, foram produzidas com fibras obtidas de árvores de florestas plantadas, com origem certificada. Compreende-se então que fica firmado o compromisso da

---

<sup>27</sup> No final da mensagem, informa-se que caso seja identificado alguma inconsistência no material, ele pode ser comunicado ao FNDE por meio do telefone 0800-616161 ou no contato disponível em [www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico](http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico). Acesso em: 27 de Dez. de 2020.

<sup>28</sup> Dados e valores disponíveis em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>> Acesso em: 21, Dez., 2021.

equipe editorial que participou da elaboração do livro, constituída por 33 indivíduos ocupando diversas funções, com a consciência ecológica.

Na terceira página, o autor do livro didático transmite uma mensagem aos estudantes convidando-os a problematizar os conteúdos históricos inseridos no material para que possam ampliar o conhecimento. Acredito ser relevante Cotrim assumir essa intenção, pois demonstra que o conhecimento escolar pode ser apropriado e reconstruído de maneira que reforce o que já foi apreendido. Isso fica muito claro na sua fala que introduz o estudante ao mundo do conhecimento histórico:

Caro estudante, esta obra apresenta uma visão geral de alguns conteúdos históricos sobre diversas sociedades e culturas, com destaque para aqueles sobre o Brasil. A proposta é convidá-lo a refletir sobre o fazer histórico e dele participar ativamente. Nos vários percursos desta obra, foi realizada uma seleção de temas e interpretações históricas. No entanto, outros caminhos podem ser trilhados. Por isso, este livro deve ser debatido, questionado e aprimorado por suas pesquisas. Espero que, ao estudar História, você possa ampliar a consciência do que fomos para transformar o que somos. O autor. (COTRIM, 2016, p. 3)

Na quarta e quinta página, a editora procura apresentar o livro de forma geral ao estudante para que ele possa ter uma ideia das inúmeras seções que serão úteis para o seu aprendizado. Dessa forma, os “conteúdos históricos escolares” que Bittencourt indica como ponto de análise poderá ser investigado com mais atenção.

Iniciando pela “Abertura de unidade”, apresenta-se texto e imagem, sempre acompanhada de legenda, que conversam com temas abordados nos capítulos das unidades, estabelecendo em alguns momentos relações entre passado e presente. As atividades da seção “Conversando” dialogam com o tema da abertura, trabalhando muitas vezes com o conhecimento prévio e as vivências do estudante. Fundamentado em Isabel Barca (2006), concluí que a coleção não usa a ideia de competências. Ao visualizar o conhecimento prévio do aluno, o autor quer retomar o que o estudante já sabe para poder construir o conhecimento histórico. Quem usa a ideia de competência, não faz isso. Já coloca a competência a ser desenvolvida.

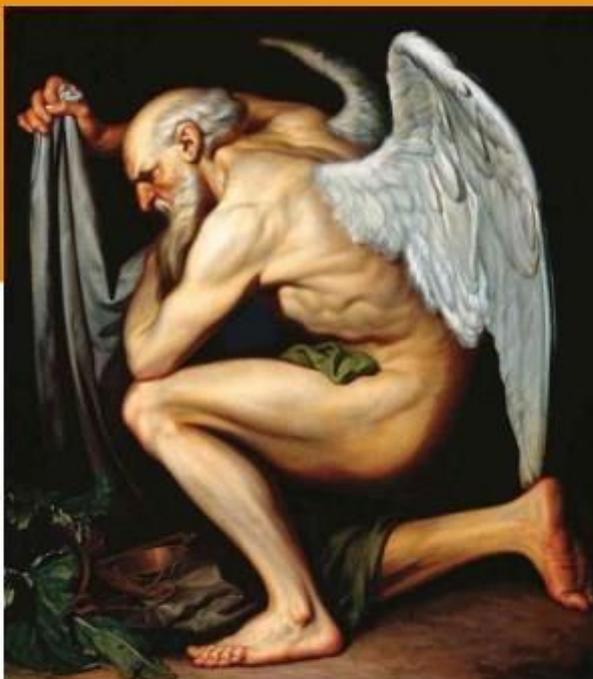


Imagem 2. Abertura de unidade do livro didático “História Global”

Na “Abertura de capítulo” procura-se atrair a atenção dos estudantes para o tema histórico que será estudado, não usando a ideia de competência porque se procura atrair o aluno para a problematização. Apresenta um breve texto que sintetiza o conteúdo do capítulo, acompanhada de uma imagem legendada que ilustra a temática. Na seção “Treinando o olhar” é proposta atividades de leitura da imagem, estabelecendo por vezes relações com a História da Arte. O autor Gilberto Cotrim diz cumprir o currículo, mas desvia da ideia de competência ao assumir as pesquisas no campo do Ensino de História.

## Refletindo sobre a História

As vivências humanas expressam a história de cada época. Neste sentido, o estudo do passado e a compreensão do presente não se relacionam de forma determinista. Para que as experiências do passado sirvam ao presente, é necessário refletir sobre as mudanças e as permanências históricas. Como entender as relações entre passado e presente?



Tempo, obra de Pieter Cornelis Wondelaar, datada de 1870.

### Treinando o olhar

1. A obra foi intitulada *Tempo*. Em sua percepção, que elementos dela representam a questão do tempo?
2. Em sua interpretação, o que a imagem apresenta de "fictício" e de "realístico"? Justifique sua resposta.

Imagem 3. Abertura de capítulo do livro didático “História Global”

Ao longo de um capítulo, os textos e imagens procuram organizar e promover alguns conhecimentos históricos. Os temas abordados têm como orientação metodológica que sejam investigados, debatidos e ampliados. Segundo a editora, as imagens complementam o texto principal explicitando os principais aspectos. A seção “Observar o mapa” tem como objetivo apresentar atividades que trabalhem com a leitura dos mapas, criando no estudante a percepção de espaço.

Para reforçar o aprendizado dos textos principais, a seção “Investigando” tem como finalidade aproximar os temas históricos das vivências dos estudantes, promovendo assim a cidadania e o convívio solidário, para dizer de outra forma, a

empatia pelo próximo. O autor Cotrim preza a questão da pesquisa neste tópico do material didático, em contramão da competência, visto como um conjunto de conhecimentos dados, prontos, estáticos e funcionais. Já o “Glossário” surge de vez em quando ao longo do livro para explicar algum termo em destaque no texto principal. São pequenas notas que visam conceituar palavras que não pertencem ao vocabulário do século XXI ou de uma cultura distinta do estudante.

A seção “Em destaque” contém textos que ampliam os assuntos estudados ou que apresentam diferentes versões históricas. Aqui é apresentada a noção de multiperspectividade, pois a concepção de competência anula a ideia de que haja diversas versões históricas. Para ilustrar determinadas temáticas, em muitos casos os textos são acompanhados por imagens que contextualizam o conteúdo.

Para reforçar tal atividade, a seção “Interpretar fonte” propõe análises de fontes históricas escritas ou não escritas para estimular a interpretação e a reflexão do estudante. Assim procura aproximar os discentes do ofício do Historiador, apropriando-se de ferramentas utilizadas na pesquisa histórica, como por exemplo, a veracidade e problematização dos dados apresentados. Essa preocupação com o uso escolar da fonte histórica permite que a metodologia da História seja transferida para o espaço escolar de forma que o estudante pense historicamente.

Procurando aproximar o estudante do processo de construção do conhecimento, a editora apresenta o “Projeto temático” que se encontra ao final do volume propondo atividades experimentais ou interdisciplinares para que o discente tenha noção de quais são os procedimentos de uma pesquisa. Isso reforça um dos conhecimentos essenciais que são requisitados aos estudantes da Educação Básica: alunos como agentes transformadores da sua própria História, reconhecendo seu papel de cidadão que promove mudanças positivas na sociedade.

É proposta também a “Oficina de História” que fica localizada ao final de cada capítulo, reunindo diferentes tipos de atividades que visam promover a autonomia e o pensamento crítico dos estudantes. Elas são agrupadas em três grupos: “Vivenciar e refletir” que propõe atividades de pesquisa e interpretação de fontes; “Diálogo interdisciplinar” propondo a realização de diálogos entre a História e outras disciplinas escolares; e “De olho na universidade” que apresenta questões de vestibulares de diferentes regiões do Brasil e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para aqueles que pretendem dar continuidade aos estudos no Ensino Superior.

Concluindo, no último capítulo de cada unidade, a seção “Para saber mais” indica livros, sites e filmes relacionados aos conteúdos discutidos na unidade. No final, é posto um aviso de que todas as atividades sugeridas devem ser registradas no caderno, inclusive anotações referentes aos conteúdos trabalhados, pois o livro didático não é consumível.

O pesquisador espanhol Agustín Escolano Benito (2012) argumenta que a construção da identidade do manual didático está socialmente dependente de dois fatores. O primeiro fator se refere ao caráter de ícone geracional que o livro escolar contém. Sua afirmação está fundamentada na ideia de que cada geração de estudantes que se apropriam dos manuais didáticos forma um imaginário social e uma identidade narrativa com base nos textos e imagens apreendidos ao longo de sua trajetória escolar.

O segundo fator se associa a função atribuída ao livro escolar como um símbolo da cultura nacional. Como um todo, o conjunto de conhecimentos e valores inseridos no material didático constitui a tradição escolar transmitida a um grupo de indivíduos. Dito essas duas características, Benito aponta tal objeto como importante fonte de pesquisas para investigação do conhecimento que se apresenta:

Puesbien, en este orden de cosas, el manual escolar, como registro de toda la cultura escolar, es una fuente importante, decisiva, para afrontar esta estrategia de conocimiento. El libro puede ser examinado como una representación de las prácticas que prevé e induce, como un soporte en el que subyacen los discursos pedagógicos acerca de la acción escolar y como un objeto indiciario de los valores en que se fundamenta la administración que lo regula. Esta revalorización del libro escolar como fuente ha dado origen a la creación de un nuevo campo intelectual no sólo historiográfico, teórico y pragmático: el que se cubre bajo el término manualística.<sup>29</sup> (BENITO, 2012, p. 43)

### **2.3. O Manual do Professor do livro didático “História Global” como recurso pedagógico**

Munakata descreve que no Brasil existe o hábito de se produzir um volume para cada série de uma disciplina e incluir, nos exemplares distribuídos aos docentes, em anexo ou em separata, o chamado “Livro do Professor”. Estes podem ser uma mera

---

<sup>29</sup> “Pois bem, na ordem das coisas, o manual escolar, como registro de toda a cultura escolar, é uma fonte importante, decisiva, para enfrentar a estratégia do conhecimento. O livro pode ser examinado como uma representação das práticas que prevê e induz, como um suporte subjacente dos discursos pedagógicos sobre a ação escolar e como um objeto indiciário dos valores em que se fundamenta a administração que o regula. Esta revalorização do livro escolar como fonte tem sua origem na criação de um novo campo intelectual não somente historiográfico, teórico e pragmático: conhecido pela finalidade da manualística.” (BENITO, 2012, p. 43 “tradução nossa”)

coleção de respostas às questões propostas no livro-texto correspondente, mas podem também conter textos em que se explicitam a metodologia adotada, sugestões de atividades, modos de utilização da obra etc.

Silva (2012) argumenta que os pareceristas do PNLD, cientes da ação formadora que os livros didáticos exercem, têm dedicado atenção especial ao Manual do Professor. O autor nos informa que este critério tem sido um ponto comum em todas as edições do PNLD. Nas edições 2005, 2008 e 2011, por exemplo, no Guia do Livro Didático afirmava-se que o Manual do Professor não deve se restringir à mera apresentação de respostas prontas aos exercícios formulados na coleção. Os manuais devem apresentar os pressupostos teóricos e metodológicos da obra e servir como uma ferramenta auxiliar a reflexão e prática docentes.

De acordo com André Luiz Paulilo (2012), o Manual dirigido ao docente tem a finalidade de expor a concepção de aprendizagem que o livro do estudante contém. O autor destaca que “o Manual do Professor atualmente não é apenas uma referência pedagógica para o ensino, mas principalmente designa o lugar de um discurso sobre a prática do ensino” (PAULILO, 2012, p. 184).

Outra pesquisadora sobre materiais didáticos, como Ana Maria Garcia Moura (2017), busca conceituar o Manual com a finalidade de orientar o docente no desenvolvimento dos conteúdos do livro didático.

O manual do professor foi considerado como uma ferramenta que visa auxiliar o uso do livro didático do aluno, mas que tem por função contribuir com a atualização e formação continuada do professor, apresentando as inovações tanto no campo da ciência de referência quanto no campo pedagógico. (MOURA, 2017, p. 129)

Gilberto Cotrim apresenta que o objetivo fundamental ao elaborar o Manual do Professor do livro didático “História Global”, foi de apresentar ao docente alguns caminhos pelos quais o ensino de História pode contribuir. Destaca quatro pontos: a construção da cidadania; o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes; a interpretação histórica de diversas fontes e linguagens; e a compreensão das práticas, atitudes e produções de múltiplos agentes históricos.

Segundo Cotrim, a parte geral do Manual do Professor apresenta os pressupostos teóricos e metodológicos que nortearam a concepção da obra. Nela, encontram-se reflexões sobre o ofício do historiador, sobre a amplitude das tarefas educacionais, da aula, do livro didático, sobre os projetos temáticos e os recursos interdisciplinares que podem ser utilizados pelo docente.

Já a parte específica do Manual tem por finalidade apresentar os trabalhos que podem ser desenvolvidos em cada um dos volumes desta coleção. Nela, encontram-se comentários sobre os objetivos pedagógicos das unidades, sugestões de textos de aprofundamento para a formação do docente, atividades complementares para os estudantes, assim como considerações sobre as atividades do livro.

Para concluir a apresentação do material que fica localizado no final do livro didático, o autor finaliza dizendo que os docentes desempenham um papel de alta relevância na construção de uma sociedade mais livre, justa e solidária.

#### **2.4. O Edital nº 04/2015 para o Programa Nacional do Livro Didático (2018): quais competências exigem?**

O edital que será analisado tem como objetivo estabelecer critérios para as obras didáticas destinadas aos estudantes e docentes do Ensino Médio da Rede Pública de Ensino. Justifica-se a escolha de análise do edital por conta do livro didático “História Global” estar inserido nos requisitos exigidos e entrado em circulação depois de aprovado. Portanto, tal documento convoca para o processo de inscrição, livros didáticos que atendem o PNLD – 2018 (no caso o livro didático História Global), mediante critérios exigidos pelo MEC.

O edital requer que as obras didáticas contenham várias características, por isso irei mencionar algumas delas que são relevantes para a concepção estabelecida pelo MEC. A primeira, é que a obra didática será composta de um Livro do Estudante e de um Manual do Professor, mostrando assim que existe a preocupação em orientar o professor para que ele possa direcionar suas escolhas didático-pedagógicas em correspondência com o que é proposto para o estudante. Não deixa de ser uma maneira de assegurar que o professor se aproprie do livro didático conforme uma expectativa da editora, que por sua vez, segue o direcionamento dado pelo governo, pelo MEC, então posto nos editais.

A segunda característica indica que as obras didáticas deverão incluir referências a interfaces pedagógicas entre as áreas afins e também a outras áreas de conhecimento, bem como conduzir os estudantes a atividades de experimentação e situações reais para consolidação da aprendizagem. Isso abre espaço para a interdisciplinaridade, assim como um melhor aproveitamento dos conhecimentos escolares ao levar o estudante para as pesquisas de campo.

Vale mencionar que o edital requer do autor que a obra didática seja elaborada tendo em vista o uso tanto coletivo (em sala de aula, sob a orientação do docente) quanto individual (fora de sala de aula). Com isso, são abertas possibilidades para aulas que buscam múltiplas perspectivas metodológicas de ensino para o reforço do aprendizado estudantil.

Segundo o edital, a Avaliação Pedagógica das obras didáticas será realizada por instituições públicas de Ensino Superior, de acordo com as orientações e diretrizes estabelecidas pelo MEC. Para realizar a avaliação, tais instituições públicas constituirão equipes técnicas formadas por docentes do seu quadro funcional, docentes convidados de outras instituições de Ensino Superior e docentes da Rede Pública de Ensino, conforme Decreto nº 7.084/10.<sup>30</sup>

Verifiquei no Edital nº 04/2015 que a avaliação dos livros impressos foi realizada com base em critérios comuns e específicos para os diversos componentes curriculares. Por fim, o Guia de Livros Didáticos constará as resenhas das obras aprovadas, os princípios e critérios que nortearam a avaliação pedagógica, os modelos das fichas de análise e o *hiperlink* das obras aprovadas, para subsidiar a escolha de obras didáticas pelos docentes e dirigentes das escolas participantes do PNLD – 2018.

O edital assegura que a escolha das obras didáticas será realizada de maneira conjunta entre o corpo docente e dirigente da escola com base na análise das informações contidas no Guia de Livros Didáticos (como também é chamado o PNLD). A escolha será realizada em primeira e segunda opção para cada componente curricular, considerando-se a adequação e a pertinência dos livros didáticos em relação à proposta pedagógica de cada instituição escolar.

Segundo o edital, os princípios para a avaliação de obras didáticas destinadas ao Ensino Médio estão de acordo com as finalidades do Artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). Com isso, demonstra que é função da escola, nessa etapa de ensino, preparar o estudante para a vida, garantindo sua emancipação e autonomia, num processo de formação integral, humana e sólida.

Direcionado à juventude, o Guia argumenta que o estudante do Ensino Médio é um ator social suscetível a um discurso mercadológico e publicitário específico,

---

<sup>30</sup> Atualmente, esse decreto foi revogado para estabelecer novos critérios e formas de avaliação para o PNLD, sendo o atual validado pelo Decreto nº 9.099 de 18 de Julho de 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9099.htm#art29](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9099.htm#art29)> Acesso em: 24 de Dez. de 2020.

configurando-se, assim, como um “segmento” do mercado e como um destinatário particular da indústria cultural.

Além disso, apresenta o reconhecimento social de “sujeito em formação” e, ao mesmo tempo, imbuído das projeções sociais referentes ao “futuro do País”, o que lhe confere, privilegiadamente, o caráter de estudante, ainda que muitos desses jovens sejam também trabalhadores.

Por outro lado, essa condição juvenil, o fazem protagonizar cenas sociais significativas e relevantes para a vida social, cultural, política e econômica do País, por meio de movimentos estudantis, culturais e de reivindicações próprias. Isso lhe dá um caráter de autonomia em relação às práticas pedagógicas a qual entra em contato. (Edital de convocação nº 04/2015, 2015, p. 30)

Na concepção do edital, o jovem do Ensino Médio se torna objeto de expectativas sociais específicas. Nesse sentido, aqueles conhecimentos que se costuma definir como essenciais para um estudante de Ensino Médio representam outra evidência do valor socialmente atribuído a esse nível de escolarização.

Dessa forma, o edital compreende que a escolarização do jovem deve organizar-se como um processo intercultural de formação pessoal e de (re) construção de conhecimentos socialmente relevantes, tanto para a participação cidadã na vida pública, quanto para a inserção no mundo do trabalho e no prosseguimento dos estudos.

Nesse processo, o diálogo efetivo e constante com as culturas juvenis é fundamental, assim como a abordagem interdisciplinar dos objetos de ensino e aprendizagem que devem ser levados em conta no planejamento do ensino e nas práticas de sala de aula. (Edital de convocação nº 04/2015, 2015, p. 30)

O edital destaca que a condição juvenil, assim como o tipo particular de protagonismo social que ela implica, abre espaço para a organização de projetos no interior da escola, perspectivas promissoras de articulação entre temas e objetos de estudo de diferentes componentes curriculares. (Edital de convocação nº 04/2015, 2015, p. 30)

Assim, ficam asseguradas muitas oportunidades e recursos de que a escola de Ensino Médio pode dispor para dar à aprendizagem significados sociais, culturais e políticos imediatos, conferindo relevância social e cultural aos conhecimentos difundidos nos espaços escolares.

Para alcançar resultados, o edital defende que se deve abrir para docentes e estudantes do Ensino Médio horizontes e caminhos para um ensino e aprendizagem mais significativos e emancipador, voltado para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual.

De acordo com o edital, as políticas atuais voltadas para a melhoria do Ensino Médio têm se pautado em uma concepção de Educação que se traduz pelo desenvolvimento de todas as dimensões do ser humano: éticas, estéticas, históricas, culturais, corporais etc, ao compreender os sujeitos na sua totalidade.

Para o edital, a avaliação das obras didáticas submetidas à inscrição no PNLD 2018 busca garantir a qualidade do material a ser encaminhado à escola, incentivando a produção de materiais cada vez mais adequados às necessidades da Educação pública brasileira, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.

Para alcançar resultado significativo nos espaços escolares, o edital esclarece que a obra didática deve veicular informação correta, precisa, adequada e atualizada. É preciso que o material contribua com o trabalho do docente no sentido de propiciar aos estudantes oportunidades de desenvolver ativamente as habilidades envolvidas no processo de aprendizagem.

O edital ressalta que a importância em se manter tais exigências se fundamenta na ideia de que, a obra didática como mediador pedagógico, proporciona ao lado de outros materiais pedagógicos e educativos, ambiente propício à busca pela formação cidadã, favorecendo os estudantes nos julgamentos, a tomarem decisões e atuar criticamente frente às questões que envolvem a Sociedade, a Ciência, a Tecnologia, a Cultura e a Economia.

Nessa perspectiva, o edital requer que os materiais didáticos representem a sociedade na qual se inserem, procurando promover positivamente a imagem da Mulher e dos Afrodescendentes; abordar a temática de Gênero; promover a Educação e Cultura em Direitos Humanos; apreender positivamente a Cultura e História Afro-brasileira e dos Povos Indígenas; assim como abordar a temática das relações étnico-raciais, combatendo o preconceito e a discriminação racial.

A fim de garantir a qualidade didático-pedagógica das obras aprovadas, a avaliação dos materiais inscritos no PNLD 2018 foram realizadas por meio da articulação entre critérios eliminatórios comuns a todas as áreas e critérios eliminatórios

específicos para cada área e para cada componente curricular. Tais critérios giram em torno de requisitos essenciais para a formação dos estudantes.

Observa-se que os critérios comuns a todas as áreas dizem respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao Ensino Médio; observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados; assim como o respeito à perspectiva interdisciplinar na abordagem dos conteúdos.

Além da correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos; observância das características e finalidades específicas do Manual do Professor e adequação da obra à linha pedagógica nela apresentada; finalizando com a adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra.

Dando continuidade a análise, são apresentados vários critérios específicos da área de Ciências Humanas onde está inserida a disciplina de História. O edital requer condições nos livros didáticos de História para que os estudantes possam reconhecer e respeitar diferenças, mantendo e/ou transformando a própria identidade. Percebendo-se como sujeito social construtor da História ao compreender que as sociedades se recriam pelas ações de diferentes sujeitos, classes e grupos sociais, sendo transformadas sob a intervenção de diversos fatores.

Deve-se buscar, segundo o edital, identificar, problematizar e refletir informações contidas em diferentes fontes e expressas em diferentes linguagens; reconhecer que as instituições sociais, políticas e econômicas são historicamente construídas/reconstruídas por diferentes sujeitos, classes ou grupos sociais; e desenvolver a autonomia intelectual a partir da problematização de situações baseadas em referências concretas e diversas.

Além disso, o edital diz que se requer trabalhar com diferentes interpretações, relacionando o desenvolvimento dos conhecimentos com os sujeitos sociais que os produzem; apropriar-se de diferentes linguagens e instrumentais de análise e ação para operar na vida social os conhecimentos que construiu de forma autônoma e cooperativa; assim como experimentar atividades interdisciplinares e reconhecer a relevância da integração entre os componentes curriculares da área de Ciências Humanas.

Contextualizo que a História, no período de renovação historiográfica instaurada nas últimas décadas, redefiniu seus princípios e finalidades, apontando novas proposições acerca dos processos de aprender e ensinar a História escolar, de modo a desestruturar perspectivas históricas eurocêntricas, etnocêntricas e monocausais (que seria uma linha de pensamento única, sem alterações ou reflexões). Argumento que o expresso no edital visa superar métodos e práticas pautados na memorização, no verbalismo e na expectativa de dar conta de um vasto repositório de conteúdos factuais.

Não devemos esquecer que o edital se fundamenta nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (2000) ao serem identificados inúmeros aspectos que se aproximam das concepções teóricas das Ciências Humanas e da área de História. Assim como o livro didático, os documentos elaborados pelo MEC visam atender os requisitos estabelecidos pelo currículo nacional em vigência. Conceitos como Tempo histórico, Cidadania, Identidade e Memória são alguns dos termos que foram identificados tanto no edital como nos PCN.

Para classificar as obras didáticas, o edital aponta diversos critérios eliminatórios específicos para o componente curricular de História. Se não houver cumprimento deles, o material será recusado pelos avaliadores do MEC. Por isso, será relevante mencionar alguns que tem grande importância na estrutura do livro didático.

O primeiro critério cobrado é que o material deve compreender a escrita da História como um processo social e cientificamente produzido, que desempenha funções na sociedade, possibilitando não só a apropriação do conhecimento histórico, como também a compreensão dos processos de produção desse conhecimento e do ofício do historiador, fazendo uso de práticas condizentes no conjunto da obra.

O segundo critério propõe que o material discuta situações didáticas que contribuem para o desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes, de modo a compreenderem as situações da sua vida cotidiana e do seu tempo. Dessa forma, será possível despertarmos estudantes a historicidade das experiências sociais, trabalhando conceitos, habilidades e atitudes, com vista à construção da cidadania.

Um aspecto importante a ser requerido, inclusive para desenvolver a empatia, é do estímulo ao convívio social e o reconhecimento da diferença, abordando a diversidade da experiência histórica e a pluralidade social de maneira respeitosa.

Além disso, cobra-se a apresentação de fontes variadas quanto às possibilidades de significação histórica, como diferentes tipos de textos, sítios de internet, relatos,

depoimentos, charges, filmes, fotografias, reproduções de pinturas, assim como a indicação de possibilidades de exploração da cultura material e imaterial, da memória e das experiências do espaço local.

Dessa maneira, segundo o edital a pesquisa com as fontes permitirá que os estudantes tenham contato com o trabalho do historiador, para que compreendam os passos da construção histórica de um determinado fato do passado. Dessa maneira, o edital requer o oferecimento de imagens devidamente contextualizadas, acompanhadas de atividades de leitura e interpretação, referenciando sua condição de fonte para a produção do conhecimento histórico.

Um termo relevante para o aprendizado histórico é que a obra didática deve estar isenta de situações de Anacronismo, que consiste em atribuir aos agentes históricos do passado razões ou sentimentos gerados no presente, interpretando-se, assim, a História em função de critérios inadequados, como se os atuais fossem válidos para todas as épocas.

Defendo que cobrar a retirada de tal conceito nas discussões textuais do livro didático é positivo para a formação dos estudantes. Isso assegura o compromisso do autor com simplificações explicativas e/ou generalizações indevidas que comprometam a qualidade da abordagem histórica e a noção de sujeito histórico.

Outro ponto relevante a ser comentado é sobre o desenvolvimento de abordagens qualificadas sobre a História e Cultura da África, dos afrodescendentes, dos povos afro-brasileiros e indígenas, em consonância com as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Argumento que isso permite aos sujeitos serem tratados na sua historicidade ao mostrar sua presença na contemporaneidade de forma positiva.

O edital também incorpora possibilidades efetivas de trabalho interdisciplinar e de integração da reflexão histórica com outros componentes curriculares das Ciências Humanas. Tem como justificativa de que assim não se limitará a oferecer prescrições superficiais sobre a temática discutida, visando o contexto dos fatos ocorridos para uma melhor compreensão.

Analisando o Manual do Professor, o edital informa que será observado nas avaliações de tal material se ele 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 assim como as de referência produzidas nos últimos dez anos.

Defendo tal atualização, visto que as pesquisas históricas lançam novos olhares para o passado. Assim é possível que o Manual contenha informações complementares e orientações que possibilitem a condução das atividades de leitura das imagens, sobretudo, como fontes para o estudo da história, extrapolando sua utilização como elemento meramente ilustrativo.

Concluindo, o edital avalia que o Manual deve oferecer orientações sobre princípios, critérios e instrumentos de avaliação, considerando tanto as possibilidades interdisciplinares (negativas para a valorização de disciplinas específicas) quanto à especificidade do componente curricular História. No entanto, deve-se ter em mente que o edital foi construído em um período de políticas públicas que atendiam aos interesses do MEC de 2015, ocorrendo transformações na concepção educacional a partir de 2016 devido às mudanças na direção do órgão federal com o impeachment da ex-presidenta Dilma Rouseff.

## **2.5. Os Guias didáticos do livro “História Global” no PNLD 2008, 2015 e 2018**

Segundo Célia Cristina de Figueiredo Cassiano (2005), em 1996 mudanças significativas ocorreram no PNLD com a constituição de uma comissão para analisar a qualidade dos conteúdos programáticos e dos aspectos pedagógico-metodológicos dos livros que vinham sendo comprados pelo MEC para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Este estudo demonstrou que o MEC vinha comprando e distribuindo para a Rede Pública de Ensino materiais didáticos com erros conceituais, preconceituosos e desatualizados.

Como consequência, a partir de 1996 o MEC passou a submeter os livros didáticos a uma avaliação prévia, cujos resultados são divulgados nos “Guias de livros didáticos” em forma de resenhas, distribuídos nacionalmente para as escolas, com o objetivo de orientar os professores na escolha do livro didático. Outra mudança significativa é que o PNLD passou a ser conduzido pelo Fundo Nacional do Desenvolvimento para a Educação – FNDE, autarquia federal vinculada ao MEC e responsável pela captação de recursos para o financiamento de programas voltados para a Educação.

De acordo com Marco Antônio Silva (2012), as avaliações do PNLD funcionam com uma equipe composta de profissionais ligados a Educação avaliando a qualidade dos conteúdos inseridos nas obras didáticas:

Uma equipe de pareceristas formada por professores/pesquisadores de diversas Universidades públicas brasileiras e que, mais recentemente, incorporou alguns professores do Ensino Básico, produz um catálogo com uma resenha de cada uma das coleções aprovadas pela equipe para participar das edições trienais do programa. Por meio do Guia do Livro Didático e/ou de folders publicitários e/ou da análise direta dos livros, os professores de cada escola pública escolhem o livro com o qual trabalharão com seus alunos durante os três anos seguintes. Os livros solicitados em cada escola são encomendados junto às editoras e distribuídos gratuitamente aos estudantes. (SILVA, 2012, p. 811)

Para identificar se houve continuidades ou rupturas nas concepções teórico-metodológicas do livro didático “História Global” em suas três edições, farei uma análise nos três guias didáticos (2008, 2015 e 2018). Iniciando pelo PNLD de 2008 onde o livro está em sua 1ª edição, buscarei ressaltar os principais aspectos que fundamentaram a produção do material.

O livro tem como título “História Global: Brasil e Geral” caracterizado por ser de volume único, de autoria de Gilberto Vieira Cotrim sendo publicado em 2005. Sua utilização está submetida ao Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – PNLEM que foi criado em 2003 para integrar as políticas públicas destinadas ao livro didático.

Na introdução acerca do livro, é apresentada uma síntese avaliativa que busca resumir as finalidades das diversas seções que compõe o material:

De forma cronológica, a obra apresenta uma visão global do Ocidente (que inclui a História do Brasil), das origens da humanidade aos tempos atuais. Fornece diferentes recursos visuais (imagens, mapas e gráficos), assim como fontes variadas. A linguagem é adequada ao público do Ensino Médio, porém o conteúdo apresenta diversas simplificações explicativas. No Manual do Professor oferece sucintamente orientações para a utilização da obra, bem como sugestões de pesquisa e trabalho com documentação variada. Destaca-se a preocupação em problematizar a relação passado-presente e em oferecer conteúdos atualizados. Porém, no livro didático essa preocupação não é efetivada de uma forma sistemática e equilibrada em todos os capítulos, particularmente em relação à renovação do conhecimento histórico. (PNLEM, 2008, p. 76)

Observa-se que os avaliadores fizeram a ressalva em relação aos conteúdos serem discutidos de forma simplificada. Isso demonstra que já em 2008 o MEC exigia um desenvolvimento das temáticas de forma aprofundada, ressaltando aspectos da História que são marginalizados pela sociedade, como também em cumprimento da legislação.

Dando continuidade, o Guia apresenta uma resenha do livro didático a ser escolhido pelos docentes. Ressaltando alguns trechos, o Guia assegura que a metodologia de ensino-aprendizagem, coerentemente desenvolvida, procura valorizar os conteúdos históricos. Ao mesmo tempo em que busca instigar o aluno a refletir criticamente e a produzir conhecimento.

Com a resenha enfatizando a historicidade das interpretações do passado, ancoradas no contexto sociocultural em que é elaborado, o livro evidencia que o fato histórico é produto de escolha, seleção, filtros culturais, lembranças e esquecimentos, valorizando a ideia de que o sentido da narrativa do passado é imposto pelo presente.

No entanto, o Guia tece críticas em relação ao texto principal<sup>31</sup> que fundamenta o livro. Aponta que há desequilíbrio entre o texto que se apresenta em muitos capítulos, por fazer uma narrativa factual, linear e pouco dialógica. Justifica-se tal afirmação, por conta dos conteúdos históricos selecionados e tidos como socialmente relevantes, não estarem acompanhados de reflexão sobre as razões de sua escolha.

Outra crítica é que a renovação historiográfica pretendida não está presente da mesma forma em todo o livro, visto que as divergências interpretativas sobre um determinado processo ou fato, assim como as tensões entre as diferentes versões dos sujeitos históricos acerca do que está sendo vivido, são pouco valorizadas. Isso se deve ao fato de o conteúdo do texto principal manter-se preso à descrição factual e aos temas já consagrados nos livros didáticos.

Ao analisar os termos utilizados, o Guia ressalta que o conceito de Tempo histórico é introduzido através de operações de duração, ordenação, sequência e simultaneidade ao longo da obra de uma forma lógica e compreensível, obedecendo, à ordem convencional da História: da História europeia para a periferia. Vale lembrar que tal organização da linha temporal é combatida atualmente pela narrativa histórica.

As fontes históricas são apresentadas de forma variada no decorrer da obra. A maior parte da documentação é relativa à esfera da vida pública: atos, projetos e memórias de governantes ou ilustrados. As fontes visuais são abundantes por toda a obra, ao inserir reproduções de desenhos, pinturas, fotografias e mapas cartográficos. No entanto, grande parte possui apenas função ilustrativa, constituindo uma falha por não problematizar o que se visualiza.

---

<sup>31</sup> Corpo do texto do livro didático onde são descritos os fatos históricos, ideias de autores com referências na temática abordada, narração ampla de um período.

De acordo com o Guia, o Manual do Professor faz a articulação das propostas teórico-metodológicas com as estratégias utilizadas na elaboração da obra. Apesar disso, são criticadas ao verificar que não são explicitados os critérios que presidem a organização e a seleção dos conteúdos, assim como não há orientações que visem auxiliar o docente a articular os conteúdos de História com os de outras áreas do conhecimento.

Outra crítica relevante é que as referências teóricas para a área de Educação são insuficientes e a bibliografia oferecida ao docente poderia ser mais expressiva. Chegou-se a essa conclusão pelo fato de serem poucas as orientações de como o docente poderia utilizar o livro didático para realizar a aplicação dos conteúdos de maneira significativa.

Dando continuidade a análise do livro didático, o PNLD de 2015 contém a 2ª edição da obra que foi publicada em 2013 por Cotrim, com o título “História Global: Brasil e Geral”. Nele, contém a apresentação geral das concepções teórico-metodológicas em que se fundamentou o autor. Um avanço descrito pelo Guia em relação à 1ª edição é que a obra destaca-se pelo conjunto diversificado de imagens que não são usadas apenas como ilustração dos textos, mas em atividades caracterizadas pela observação, interpretação e interação para uso em sala de aula.

Identifiquei que no Manual do Professor, ao abordar a tarefa educacional e as formas de uso do livro didático, incentiva-se que o professor possa construir sua docência com autonomia. Contempla orientações e sugestões claras e pertinentes que fundamentam a proposta de organização e seleção dos conteúdos históricos, sendo compreensível a estrutura da obra e seus objetivos educacionais.

Discute o uso adequado do Livro do Aluno, destacando as potencialidades dos boxes e seções no desenvolvimento de habilidades e competências (não capaz de atingir a consciência histórica) voltadas para interpretação e exploração de diferentes fontes. Aborda as perspectivas interdisciplinares privilegiadas na obra, em consonância com os documentos da área dirigidos ao Ensino Médio (apesar de sua importância, o foco dos estudos não deve ser a coletivização das disciplinas, mas recortes que servirão para as análises do conhecimento histórico). Assim como oferece suporte ao docente na promoção de diálogos entre a História e outras áreas do conhecimento, avançando nesse quesito em relação à 1ª edição.

Uma crítica notável é sobre os poucos diálogos e referências de pesquisas produzidas no campo do ensino de História. Verifica-se que há menção à memória e à

memória oral, mas não há discussão sobre esses conceitos ou sobre a relação entre lembrança e esquecimento, entre memória pessoal e memória coletiva e dessas em relação à História como área de conhecimento.

No que diz respeito ao componente curricular História, o Guia argumenta que a Coleção se diferencia na apresentação de textos e atividades que objetivam o desenvolvimento de conhecimentos e atitudes voltados para distintas ações dos estudantes, destacando-se a interpretação crítica e a compreensão histórica.

Apresenta discussões que possibilitam o reconhecimento das diferentes experiências históricas dos grupos sociais e contribuem para o entendimento de situações cotidianas do tempo em que vive o estudante. Entretanto, tais aspectos são mais presentes nas seções e nos boxes do que no texto principal.

No conjunto da Coleção, o Guia aponta que o conceito privilegiado é o de Tempo histórico, na medida em que as atividades pedem identificações e/ou comparações entre mudanças, permanências, semelhanças e diferenças entre contextos, tempos, grupos e elementos sociais. Isso demonstra a continuidade da concepção do termo em relação à 1ª edição.

De acordo com o Guia, a Coleção apresenta possibilidades de trabalho interdisciplinar e de integração de diferentes conteúdos da História com outras disciplinas de sua área ou de outras áreas do conhecimento. Isto é visto de forma positiva por contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências para a realização das provas do Enem.

Segundo o Guia, há vários trechos na Coleção que trabalham com as diferentes experiências sociais em que se problematizam questões como desigualdades, preconceitos e discriminações a fim de contribuir para a formação cidadã. A História da África, a História e Cultura dos afrodescendentes e dos Povos indígenas receberam orientações gerais no Manual do Professor, enfatizando os aspectos legais de obrigatoriedade do ensino dessas temáticas.

Com isso, são abordadas na Coleção aspectos do cotidiano dos escravos africanos e dos indígenas, incluindo as conquistas, os conflitos, as resistências à escravidão e as violências diversas imputadas aos africanos, indígenas e seus descendentes no Brasil. Um aspecto relevante é que se destaca a iniciativa de referenciar historiadores africanos ao tratar a História da África e dos afrodescendentes.

Avaliando o PNLD de 2018 onde se insere a 3ª edição do livro didático em análise, com publicação em 2016, Cotrim tem pela terceira vez seu material indicado para as escolas. Com isso, se encerra nossa análise sobre as três edições em que as obras didáticas foram indicadas. No entanto, a Coleção tem somente como título “História Global”, retirando o “Brasil e Geral”.

O Guia descreve que no Manual do Professor, em sua parte comum, expõem-se os pressupostos teórico-metodológicos, a concepção da obra, a avaliação pedagógica, a perspectiva interdisciplinar e a discussão sobre o tratamento da História e Cultura da África, Afrodescendentes e Indígenas. No geral, são esclarecidos os objetivos da proposta didático-pedagógica.

De acordo com o Guia, os pressupostos teórico-metodológicos assumidos pelo autor são pautados na indicação dos conceitos latinos de “educare”, que visa transmitir e assimilar conhecimentos, e “educere”, que é entendido como desenvolvimento de conhecimentos e de habilidades.

Compreende-se que o foco da Coleção é a produção de um conhecimento escolar na área da História, que se fundamenta em obras da historiografia e da Pedagogia já consagrada no século XX e no cumprimento à LDB. Isso demonstra o compromisso do autor para o cumprimento de referências científicas e de ensino.

Segundo o Guia, o Manual do Professor oferece orientações adequadas ao uso do Livro do Estudante. A parte específica fornece orientações, objetivos de unidade, justificativas, respostas comentadas, sugestões de leitura, atividades complementares e textos de apoio, relativos ao conteúdo de cada volume.

Para tanto, oferece suporte teórico, com fragmentos de textos de especialistas no campo para o trabalho com o Ensino de História e Cultura afro-brasileiras e Indígenas, contemplando dimensões da educação étnico-racial. Assim, a obra se referencia na historiografia consagrada ao longo do século XX e abordam conceitos como História, Historiografia, Memória, Causalidade, Multicausalidade, Tempo e Narrativa.

No componente curricular História, o propósito da obra centra-se na análise de fontes, escritas e imagéticas, pautadas por questões de Cidadania, Direitos Sociais, Direitos Humanos, com vistas ao diálogo e à construção de conhecimento a partir do ponto de vista histórico, buscando desenvolver aquisição de conteúdos e capacidade investigativa nos estudantes.

De acordo com o Guia, na abordagem histórica, através de proposição de atividades e análise de textos escritos e iconográficos, apresentam-se possibilidades de relacionar passado e tempo presente no tratamento dos conteúdos históricos no Livro do Estudante. Compreende-se que estas propostas conduzirão ao desenvolvimento das habilidades de leitura e análise pelos estudantes, pois o livro propõe situações que permitem a construção de argumentos e de desenvolvimento do pensamento crítico.

No âmbito da proposta didático-pedagógica, as seções possibilitam a ampliação do conteúdo dos capítulos, o exercício de interpretação de fontes, a realização de atividades interdisciplinares, o estabelecimento de relações entre passado e o tempo presente e a reflexão de temas ligados à cidadania.

Apresenta-se significativo número de documentos textuais e imagéticos com propósito de serem sistematizados e analisados como fonte histórica. Contemplam-se situações didáticas orientadas para o desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes de forma a compreenderem problemas de seu tempo.

No Livro do Estudante, desenvolvem-se abordagens sobre a História e Cultura da África, dos Afro-brasileiros e dos Povos indígenas. O Guia verificou que o prescrito é cumprido mediante tópicos e capítulos destinado as temáticas, ao apresentara História, Cultura e contribuições da Resistência Negra, a Diversidade Cultural no cotidiano e o combate ao Etnocentrismo.

O projeto gráfico-editorial apresenta letra, textos e imagens, que possibilitam usos funcionais e adequados ao público destinatário. Todos os seus componentes, unidades, capítulos, seções, imagens e texto principal, estão bem distribuídos, posicionados e destacados com recursos de cores e letras que permitem boa visualização e diferenciação entre si.

Uma recomendação do Guia para o uso em sala de aulas caso o docente priorize o trabalho de pesquisa e análise documental, o livro didático possibilitará o uso de fotografias, charges, reproduções de pintura e documentos escritos. Ao oportunizar a reflexão de temas relacionados à cidadania, o Guia o considera como um dos pontos de destaque da obra visto que conscientizará o estudante o respeito às leis e aos direitos que possui como indivíduo.

Podemos perceber que, tanto no edital nº 04/2015 como nos PNLD avaliados, a concepção geral de livro didático de História de Cotrim tem como pressuposto o ensino do conteúdo pautado em conceitos básicos estabelecidos pela historiografia científica.

Assim, termos como Tempo histórico, Memórias, Fatos históricos etc, são alguns dos conceitos em que se fundamenta a metodologia de ensino do material.

Silva (2012) esclarece que esta política de aquisição em massa de livros didáticos pelo governo brasileiro transformou-se num grande negócio que contribuiu para o processo de Oligopolização e entrada do capital estrangeiro no setor editorial.

Silva (2012) defende que pelo montante excessivo de dinheiro público e de interesses movimentados, é muito importante que a sociedade e a imprensa fiscalizem e o próprio Estado aperfeiçoe os mecanismos que visam dar transparência a este negócio. Como ambos carregam valores histórico-culturais, o perfil de estudante que se quer formar deve estar pautado na liberdade de ir e vir, independente do senso comum que muitas vezes prescreve o que os indivíduos “devem ser”.

Não podemos nos esquecer que, como já discutido no capítulo anterior, o livro didático pode ser compreendido como o currículo em ação. Isso se deve ao fato dos autores elaborarem materiais didáticos que abre espaço para os docentes exercerem sua autonomia. Um exemplo de como o currículo em ação se difere do prescrito é sobre o uso do Manual do Professor como suporte teórico-metodológico, em que se verificam diversas apropriações acerca do desenvolvimento dos conteúdos em sala de aula.

Finalizando, no item 2.1.1. do Edital nº 04/2015 consideram imprescindíveis a presença de legislações, diretrizes e normais oficiais que regulamentam o Ensino Médio, passíveis de exclusão por não obedecerem aos estatutos referentes à Educação. São pelo menos seis leis que os livros didáticos e o Manual do Professor devem seguir. (BRASIL, 2015, p. 33)

A primeira é a Constituição da República Federativa do Brasil que elenca os princípios básicos da Educação brasileira, elencados no Art. 205. Tal critério é fundamental para o acesso dos estudantes aos materiais didáticos disponível de forma gratuita nas instituições escolares públicas de todo o país. A segunda exigência é a conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), juntamente com as respectivas alterações introduzidas.<sup>32</sup>

---

<sup>32</sup> Lei nº 10.639/2003 - obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"; Lei nº 11.645/2008 - obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"; Lei nº 11.684/2008 - inclui a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio; Lei nº 11.769/2008 - Ensino de Música; Lei nº 12.061/2009 - Universalização do Ensino Médio; Lei nº 12.287/2010 - Ensino de Arte; Lei nº 13.006/2014 - obriga a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica; Lei nº 13.010/2014 - Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e

A terceira é o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), com as respectivas alterações. Visa dar proteção e acessibilidade aos jovens que ingressam nos espaços escolares. A quarta legislação define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012 e Parecer CNE/CEB nº 5/2011 e a quinta voltada para as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 e Parecer CNE/CEB nº 7/2010.

Por último, são requeridos pelo menos três Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação, em especial: Parecer CEB nº 15 de 04/07/2000 - Trata da pertinência do uso de imagens comerciais nos livros didáticos; Parecer CNE/CP nº 3, 10/03/2004 e Resolução CNE/CP nº 01 de 17/06/2004 – Aborda assunto relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; e o Parecer CNE/CP Nº 14 de 06/06/2012 e Resolução CNE/CP nº 2, 15/07/2012 - Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA).

Discorrendo sobre o Guia de livros didáticos (PNLD, 2018), vale ressaltar que está dividido em sete partes a seguir: Por que ler o guia?; A História no Ensino Médio; Princípios e critérios de avaliação; Coleções aprovadas; Resenhas; Ficha de avaliação; e Referências. A intenção é apresentar ao leitor, no caso um professor (a), direcionamentos acerca do conteúdo pedagógico das obras didáticas selecionadas para uso em sala de aula. O que nos interessa aqui é a Resenha do livro História Global para identificar como foi elaborada sua descrição.

A resenha é dividida em cinco partes: Visão geral; Descrição da obra; Sumário sintético; Análise da obra; Em sala de aula. Para elencar um panorama geral de como o Edital nº 04/2015 e o Guia de livros didáticos se assemelham entre si farei uso de uma tabela para deixar expostos os critérios que foram atendidos em ambos os materiais. As comparações foram retiradas da resenha da obra “História Global” inseridas no Guia e dos critérios eliminatórios específicos para o componente curricular História do Edital.

---

o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares. (BRASIL, 2015, p. 33)

<b>Guia (2018)</b>	<b>Edital (2015)</b>
No componente curricular História, o propósito da obra centra-se na análise de fontes, escritas e imagéticas, pautadas por questões de cidadania, direitos sociais, direitos humanos, com vistas ao diálogo e à construção de conhecimento a partir do ponto de vista histórico, buscando desenvolver aquisição de conteúdos e capacidade investigativa nos estudantes.	<b>(2.1. b.)</b> observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; <b>(3.2.4. g.)</b> desperta os estudantes para a historicidade das experiências sociais, trabalhando conceitos, habilidades e atitudes, com vista à construção da cidadania;
Na linha da construção do conhecimento histórico em sala de aula, a coleção apresenta uma série de documentos com potencial de serem descritos, sistematizados, problematizados e analisados enquanto fonte histórica.	<b>(3.2.4. l.)</b> apresenta fontes variadas quanto às possibilidades de significação histórica, como diferentes tipos de textos, sítios de internet, relatos, depoimentos, charges, filmes, fotografias, reproduções de pinturas, e indica possibilidades de exploração da cultura material e imaterial, da memória e das experiências do espaço local; <b>(3.2.4. m.)</b> oferece imagens devidamente contextualizadas, acompanhadas de atividades de leitura e interpretação, referenciando sua condição de fonte para a produção do conhecimento histórico;
A abertura de cada unidade apresenta uma página dupla com imagem, que dialoga com aspectos dos conteúdos a serem trabalhados e com uma caixa de texto intitulada <i>Conversando</i> , a qual se propõe a trabalhar os conhecimentos prévios dos estudantes.	<b>(3.2.4. d.)</b> propõe situações didáticas que contribuem para o desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes, de modo a compreenderem as situações da sua vida cotidiana e do seu tempo;
Na abordagem histórica, através de proposição de atividades e análise de textos escritos e iconográficos, apresentam-se possibilidades de relacionar passado e tempo presente no tratamento dos conteúdos históricos no Livro do Estudante.	<b>(3.2.4. h.)</b> contribui para o aprofundamento dos conceitos estruturantes do componente curricular, tais como história, fonte, historiografia, memória, acontecimento, sequência, duração, sucessão, periodização, fato, processo, simultaneidade, ritmos de tempo, medidas de tempo, sujeito histórico, espaço, historicidade, trabalho, cultura, identidade, semelhança, diferença, contradição, permanência, mudança, evidência, causalidade, multicausalidade, ficção, narrativa;
Estas propostas, que aparecem em boa quantidade, conduzirão ao desenvolvimento das habilidades de leitura e análise pelos estudantes, pois a obra propõe situações que permitem a construção de argumentos e de desenvolvimento do pensamento crítico.	<b>(3.2.4. k.)</b> contribui para o desenvolvimento da autonomia de pensamento, do raciocínio crítico e da capacidade de apresentar argumentos historicamente fundamentados;
Destaca-se que a obra contempla procedimentos metodológicos que oferecem uma concepção de história galgada nos procedimentos científicos próprios da área da Ciência da História. Conceitos como seletividade, provisoriade e incompletude, são visíveis nas entrelinhas	<b>(3.2.4. j.)</b> aborda os preceitos éticos na sua historicidade, evitando, assim, que eles fiquem subsumidos a mandamentos morais e cívicos que não condizem com os objetivos educacionais atuais, nem tampouco com o atual estágio de produção do conhecimento histórico;

dos variados textos, assim como o rompimento com as metanarrativas.	(3.2.4. o.) está isenta de situações de Voluntarismo, que consiste em aplicar a documentos e textos uma teoria a priori, utilizando a narrativa dos fatos passados, ou presentes, apenas para confirmar as explicações já existentes na mente do autor, oriundas de convicções estabelecidas por motivos ideológicos, religiosos, acríticos ou pseudocientíficos;
Contemplam-se situações didáticas orientadas para o desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes de forma a compreenderem problemas de seu tempo.	(3.2.4. v.) concede espaço para a aproximação dos conteúdos ao cotidiano dos estudantes, dialogando com os aspectos relacionados ao mundo e à cultura juvenil, não só nas atividades, mas também no texto principal e nos textos complementares, de modo a valorizar a presença dos jovens nos processos históricos.
Nos volumes, do ponto de vista da realização das atividades interdisciplinares, elenca-se uma série de possibilidades, quase sempre vinculadas à análise documental para a abordagem de temas ligados à cidadania.	(2.1. d.) respeito à perspectiva interdisciplinar na abordagem dos conteúdos; (3.2.4. u.) incorpora possibilidades efetivas de trabalho interdisciplinar e de integração da reflexão histórica com outros componentes curriculares das ciências humanas e também com outras áreas do conhecimento, não se limitando a oferecer prescrições superficiais sobre o tema;
No Livro do Estudante, desenvolvem-se abordagens sobre a História e cultura da África, dos afro-brasileiros e dos povos indígenas.	(3.2.4. t.) desenvolve abordagens qualificadas sobre a história e cultura da África, dos afrodescendentes, dos povos afro-brasileiros e indígenas, em consonância com as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, tratando esses sujeitos na sua historicidade e mostrando sua presença na contemporaneidade de forma positiva; (3.2.4. i.) estimula o convívio social e o reconhecimento da diferença, abordando a diversidade da experiência histórica e a pluralidade social de maneira respeitosa; (2.1. b.) observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
O projeto gráfico-editorial apresenta letra, textos e imagens, que possibilitam usos funcionais e adequados ao público destinatário.	(2.1. g.) adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra. (3.2.4. e.) explicita as opções teórico-metodológicas (histórica e pedagógica), apresentando coerência entre essas intenções, o desenvolvimento dos textos principais, textos complementares, atividades, ilustrações, evitando abordagens desarticuladas entre o texto principal e as seções;
<b>Guia</b> – Manual do Professor (2018)	<b>Editais</b> – Manual do Professor (2015)
No Manual do Professor, em sua parte	(3.2.4.1. a.) considera a produção recente no

comum, expõem-se os pressupostos teórico-metodológicos, a concepção da obra, a avaliação pedagógica, a perspectiva interdisciplinar e a discussão sobre o tratamento da História e cultura da África, afrodescendentes e indígenas. Explicitam-se os objetivos da proposta didático-pedagógica.	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;
São arroladas, de forma aleatória em todos os volumes, sugestões de leituras extras, como trechos de textos e livros acadêmicos de determinados assuntos abordados nos diversos capítulos, para a formação complementar do professor, por meio de sites oficiais divulgadores da legislação vigente sobre as mais diversas temáticas sociais e educacionais.	<b>(3.2.4.1. f.)</b> oferece orientações sobre princípios, critérios e instrumentos de avaliação, considerando tanto as possibilidades interdisciplinares quanto a especificidade do componente curricular História;
Também apresenta textos complementares sobre os usos de vídeos e filmes, com orientações sobre o emprego desses recursos e a proposição de construção interdisciplinar do conhecimento histórico em diálogo com outras áreas do currículo.	<b>(3.2.4.1. g.)</b> sugere referências suplementares – sítios de internet, livros, revistas, filmes, músicas, charges, quadrinhos –, que subsidiem e ampliem as atividades propostas no livro do estudante.
Igualmente, oferece suporte teórico, com fragmentos de textos de especialistas no campo para o trabalho com o ensino de História e cultura afro-brasileiras e indígenas, contemplando dimensões da educação étnico-racial.	<b>(3.2.4.1. d.)</b> orienta o professor sobre as possibilidades oferecidas para a implantação do ensino de história da África, da história e cultura afro-brasileira e das nações indígenas, considerando conteúdos, procedimentos e atitudes;

Em síntese, entendemos que o livro didático se desenvolve como construção social por conta do envolvimento de setores políticos e empresariais no processo de organização dos conhecimentos escolares. Tanto o Edital nº 04/2015 como o PNLD – 2018 são exemplos dos interesses governamentais (MEC) de concepção educacional que se quer aplicar na Educação brasileira, listando diversos critérios comuns que os materiais didáticos deveriam conter.

Entendemos que o livro didático também deve ser tratado como objeto cultural porque, na maioria das vezes, foi idealizado com o objetivo de atender a realidade educacional dos estudantes. Argumento que até mesmo o currículo, prescrito em teoria, influencia no material de leitura proposto aos alunos. Por isso, o Manual do Professor se insere como suporte teórico-metodológico aos professores para incorporar o pensamento teórico do autor (em teoria alinhada com as políticas públicas de Educação) no desenvolvimento da prática pedagógica.

No entanto, identifiquei que o autor Gilberto Cotrim do livro didático “História Global” procura apropriar os conhecimentos propostos no Edital nº 04/2015 para atender práticas voltadas para um Ensino de História de múltiplas perspectivas. Práticas

estas que podemos elencar como sendo o pensamento crítico, validação das fontes de pesquisa, a problematização dos fatos históricos, desenvolvimento da autonomia intelectual etc.

## **CAPÍTULO 3 – CONHECIMENTOS ESCOLARES DO MANUAL DO PROFESSOR**

Para atender um dos principais objetivos que nortearam esta pesquisa, este capítulo terá o intuito de investigar as aproximações e distanciamentos entre os currículos já apresentados em comparação com o Manual do Professor. As ideias do autor Gilberto Cotrim (2016) dispostas no livro didático serão objeto de análise visto está é uma obra didática muito utilizada no Estado do Paraná pela Rede Pública de Ensino da Educação Básica, pelo menos até 2020.

Vale ressaltar que os documentos aqui descritos e analisados, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) e a Base Nacional Comum Curricular (2018), dizem respeito à etapa do Ensino Médio. Por isso, a verificação dos conhecimentos pretendidos tanto pelos currículos como pelo Manual do Professor, são importantes para se compreender o tipo de cidadão que o Estado quer inserir na sociedade atual.

Apesar de sua utilização ter sido encerrada em 2020, por conta do uso trienal da obra didática (2018-2020), buscar apreender os principais aspectos didático-pedagógicos que a fundamentaram serão relevantes para se pensar quais capacidades estão sendo requeridas dos estudantes.

De todo modo, levarei em conta que o Ensino de História está fundamentado em pesquisadores (as) que elegem capacidades que são imprescindíveis para o aprendizado do conhecimento histórico. Entre artigos, teses e livros autorais, será realizado um levantamento geral do que é considerado básico para a formação de um estudante.

Retomamos brevemente a questão dos currículos no primeiro item, pois os editais do PNLD são necessariamente balizados pelos currículos em voga. Em outros termos: os livros didáticos são avaliados conforme critérios do edital correspondente àquele ano de avaliação que por sua vez são transferidos no Guia do Livro Didático para orientar/direcionar o professor sobre qual coleção didática deverá selecionar para usar em sala de aula. Desta forma, currículo, edital, guia e livro didático tem correlação direta e “defendem” os mesmos pressupostos sobre o que e como deve desenvolver o ensino de todas as disciplinas. No caso de nossa coleção didática da qual optamos em explorar analiticamente, como já disse, abrangem tanto os PCN em sua primeira versão, como também pautada nas discussões sobre a BNCC.

Por fim, asseguro que o desenvolvimento de tal análise investigativa envolve de comparações, tem como objetivo central expressar o que foi considerado como ideal

para a Educação através de documentos curriculares normatizadores. Assim, será possível verificar se as apropriações curriculares de Cotrim foram condizentes com o que se prescreve no currículo (e conseqüentemente no Edital e o que se diz no Guia sobre ele).

### **3.1. PCN e BNCC (Ensino Médio): um estudo das competências e habilidades**

Ao analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (2000), argumento que sua análise é relevante para compreender as referências que o autor Gilberto Cotrim (2016) utiliza no Manual do Professor. Tendo em vista que era um dos documentos balizadores da Educação brasileira de referência nacional que existia antes da BNCC (2018), a apropriação não ocorreu em sua totalidade, com o autor apenas a mencionando para fundamentar seus pressupostos teórico-metodológicos.

As nove competências<sup>33</sup> apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (2000) são consideradas indispensáveis para o nível médio de ensino e foram fixadas pela Resolução nº3/98, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Segundo o documento, a ausência de tais competências implica limites à ação do indivíduo, impedindo-o de prosseguir em seus estudos na área e de se preparar adequadamente para a vida em sociedade.

---

<sup>33</sup> • Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para planejamento, gestão, organização e fortalecimento do trabalho de equipe.  
• Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros.  
• Compreender a sociedade, sua gênese e transformação, e os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e os processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos.  
• Entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, organização, gestão, trabalho de equipe, e associá-las aos problemas que se propõem resolver.  
• Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos políticos, culturais, econômicos e humanos.  
• Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos.  
• Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural.  
• Entender o impacto das tecnologias associadas às Ciências Humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social.  
• Aplicar as tecnologias das Ciências Humanas e Sociais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida. (PCN, 2000, p. 19)

São compreendidas como indicações genéricas que devem apoiar as escolas e os docentes na montagem de seus currículos e na proposição de atividades, projetos e programas de estudo ou disciplinas, através das quais serão desenvolvidas pelos estudantes. Nessa investigação, não irei me concentrar em analisar de forma as competências gerais, mas as específicas relacionadas à disciplina de História.

Um objetivo claro que é exposto nos PCN – Ensino Médio é delimitar com maior precisão o papel educativo da disciplina, no sentido de “possibilitar um Ensino Médio de caráter humanista capaz de impedir a constituição de uma visão apenas utilitária e profissional das disciplinas escolares” (PCN, 2000, p. 20).

A diferença entre ambos é que os PCN – Ensino Médio enfatizam o termo “Humanista” para se referenciar aos objetivos de formação do estudante, enquanto que a BNCC – Ensino Médio foca no conceito de “Cidadania” para se referir à formação escolar dos indivíduos. Em 2000, os PCN – Ensino Médio passavam a ideia de que a razão e o indivíduo eram o centro das investigações escolares, com o objetivo de transformar o estudante no protagonista da História. Ainda assim é possível observar que a concepção de “Humanismo” do currículo já se aproximava com a de “Cidadania” presente na BNCC, como exposto a seguir.

A compreensão de cidadania em uma perspectiva histórica, como resultado de lutas, confrontos e negociações, e constituída por intermédio de conquistas sociais de direitos, pode servir como referência para a organização dos conteúdos da disciplina histórica. (PCN, 2018, p. 26)

Partindo do conceito de cidadania já expresso, era possível que a utilidade dos conhecimentos aprendidos no Ensino Médio não fosse apenas a ser utilizados na vida profissional, mas também em outros aspectos da vida para que atingissem a autonomia intelectual. Já na BNCC – Ensino Médio, o termo “Cidadania” busca centrar seus objetivos na compreensão dos direitos e deveres que um estudante deve ter consciência, com os PCN – Ensino Médio seguindo a mesma lógica, voltado também aos usos das tecnologias básicas para atividades do dia a dia.

A história social e cultural tem se imposto de maneira a rearticular a história econômica e a política, possibilitando o surgimento de vozes de grupos e de classes sociais antes silenciados. A produção historiográfica, no momento, busca estabelecer diálogos com o seu tempo. (PCN, 2000, p. 21)

Como exposto, o diálogo é um fator principal que permeia o aprendizado dos estudantes em relação com o Outro. Sendo assim, tanto os PCN – Ensino Médio como a BNCC – Ensino Médio trabalham com a mesma linha de pensamento de que é preciso compreender o Outro em sua essência, orientando para a tolerância, compreensão, mas não igualdade de fato. Isso leva a uma conduta ética que permite dar voz aos indivíduos marginalizados na sociedade, cumprindo assim tanto com a cidadania consciente dos deveres como com o humanismo que busca entender o sujeito inserido nos grupos sociais.

A investigação histórica passou a considerar a importância da utilização de outras fontes documentais, além da escrita, aperfeiçoando métodos de interpretação que abrangem os vários registros produzidos. Em comparação com a BNCC – Ensino Médio, os PCN – Ensino Médio enfatizam a diversidade de registros históricos que fundamentam a construção do conhecimento histórico.

Uma aproximação dos PCN – Ensino Médio com a BNCC – Ensino Médio é a respeito da comunicação envolvida nos debates escolares. O desenvolvimento de pesquisas em salas de aulas com base na linguagem se transformou em uma referência de análise dos discursos políticos e do processo de construção de identidades.

O ensino de História pode desempenhar um papel importante na configuração da identidade, ao incorporar a reflexão sobre a atuação do indivíduo nas suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades, sua participação no coletivo e suas atitudes de compromisso com classes, grupos sociais, culturas, valores e com gerações do passado e do futuro. (PCN, 2000, p. 22)

Isso é o que a BNCC – Ensino Médio apresenta a partir da valorização dos argumentos e hipóteses criadas pelos estudantes, sendo imprescindível que os conhecimentos científicos estejam alinhados. A formulação de questionamentos sobre determinadas temáticas em estudo é o primeiro passo para dar início a uma investigação científica pautada na busca de autonomia intelectual do formando.

Metodologias diversas foram sendo introduzidas, redefinindo o papel da documentação. É assim que os PCN – Ensino Médio vêem os documentos em sua totalidade, passando a conceituá-lo de maneira que ele possa ser problematizado e não dada como verdade absoluta. O trecho abaixo retirado do currículo esclarece bem essa percepção adotada:

Os documentos deixaram de ser considerados apenas o alicerce da construção histórica, sendo eles mesmos entendidos como parte dessa construção em todos seus momentos e articulações. Passou a existir a preocupação em localizar o lugar de onde falam os autores dos

documentos, seus interesses, estratégias, intenções e técnicas. (PCN, 2000, p. 22)

O trabalho permanente com pesquisas orientadas a partir da sala de aula constitui importante alternativa para viabilizar essas sugestões pedagógicas. Sugestões que objetivam desenvolver no estudante a capacidade de refletir sobre o tempo presente também como processo. Para atingir tal consciência reflexiva, problematizada e crítica os PCN – Ensino Médio sugerem que é relevante que o estudante compreenda o que é a linguagem discursiva e seu papel social, situando-a nos diversos suportes usados pelos homens para criá-la e dela se apropriar, tais como papiros, pedras, placas de barro, papel, livros e computadores.

A apreensão das noções de tempo histórico em suas diversidades e complexidades pode favorecer a formação do estudante como cidadão, aprendendo a discernir os limites e possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica em que vive. Tal concepção de tempo se fundamenta na temporalidade de Fernand Braudel:

Os ritmos da duração, conforme descritos por Fernand Braudel permitem identificar a velocidade em que as mudanças ocorrem e como nos acontecimentos estão inseridas várias temporalidades: a curta duração, a dos acontecimentos breves, com data e lugar determinados; na média duração, no decorrer da qual se dão as conjunturas, tendências políticas e/ou econômicas, que, por sua vez, se inserem em processos de longa duração, com permanências e mudanças que parecem imperceptíveis. (PCN, 2000, p. 25)

Conforme destacado pelo currículo, o desenvolvimento do conceito nos espaços escolares permitirá que o estudante estabeleça relações entre passado-presente alcançando assim a consciência histórica como destacado por Maria Auxiliadora Schmidt et al (2010). Em 2018, a BNCC – Ensino Médio dá continuidade às mesmas concepções de tempo ao enfatizar as relações entre passado-presente.

Para os PCN – Ensino Médio é relevante frisar a contribuição da História para as novas gerações, considerando-se que a sociedade atual vive um presente contínuo, que tende a esquecer e anular a importância das relações que o presente mantém com o passado. Um compromisso fundamental da História encontra-se na sua relação com a Memória, livrando as novas gerações da “amnésia social” que compromete a constituição de suas identidades individuais e coletivas.

Dando continuidade à análise das competências e habilidades a serem desenvolvidas em História, para finalizar apresentarei aproximações e distanciamentos

dos PCN – Ensino Médio em relação à BNCC – Ensino Médio. A intenção é esclarecer se houve avanços significativos em relação às prescrições apresentadas nos anos 2000 entre os currículos.

Em um primeiro momento, vale destacar que as competências e habilidades analisadas na BNCC – Ensino Médio eram direcionadas as Ciências Humanas, não possuindo considerações específicas da disciplina de História. No entanto, nos PCN – Ensino Médio já havia observações direcionadas a História, não havendo habilidades complementando as competências.

Nos PCN – Ensino Médio, foram agrupadas as competências específicas de História com base em três grandes campos de competências de caráter geral que se aplicam às três áreas da organização curricular do Ensino Médio, compreendidas a partir de sua essência enquanto campos de conhecimento.

Segundo o currículo, o objetivo dessa organização é auxiliar as equipes escolares na tarefa de construir uma proposta curricular de caráter efetivamente interdisciplinar, que é o foco dos PCN – Ensino Médio. Assim, as competências estão ligadas a representação e comunicação, investigação e compreensão e contextualização sociocultural.

- Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção.
- Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico. (PCN, 2000, p. 28)

As duas primeiras competências englobam a representação e a comunicação, envolvendo na formação dos estudantes a capacidade de construir críticas e interpretações em relação às fontes documentais de natureza diversa. Elas duas se aproximam com a primeira competência da BNCC – Ensino Médio que dá continuidade ao estudo das fontes pautado no desenvolvimento de críticas, interpretações, análises etc.

Refletindo partir de José D’assunção Barros (2019), essas duas competências destinadas aos estudos dos fatos históricos não se interessavam somente em oferecer informações ou descrever eventos, mas inclusive em elaborar interpretações demonstráveis e bem fundamentadas sobre os processos históricos, propondo hipóteses e análises. Enfim, a História-problema como bem conceitua Barros, já dava seus

primeiros passos no século XXI norteando os materiais e concepções pedagógicas das instituições escolares.

- Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas.
- Estabelecer relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos.
- Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos.
- Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos. (PCN, 2000, p. 28)

Investigação e compreensão são os conceitos-chave que fundamentam as quatro competências referentes às concepções de tempo, identidades, processos históricos e da memória. Nos PCN – Ensino Médio, a competência que descreve as concepções de tempo se aproxima da segunda competência da BNCC – Ensino Médio que discute as diversas formas de periodização do tempo histórico.

Uma diferença que identifiquei entre os PCN – Ensino Médio e a BNCC – Ensino Médio, é que no primeiro se destaca mais as mudanças do tempo histórico, enfatizando as construções culturais que podem ser observadas no tempo cronológico. Já na BNCC – Ensino Médio, o currículo dá mais atenção a temas da atualidade. Apesar de fazer referências ao passado-presente, observei que em 2018 as competências davam ênfase em discussões voltadas ao cotidiano do cidadão que vive em torno do mercado de trabalho.

A descontinuidade apresentada, ou melhor, a ênfase dada pelos PCN – Ensino Médio em comparação com a BNCC – Ensino Médio se destaca pelo interesse em trabalhar nos espaços escolares os conceitos de continuidade/permanência nos processos históricos, valorização da identidade pessoal e social na dimensão histórica, assim como uma discussão crítica dos “lugares de memória” que permitem compreender o passado e o presente.

- Situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação.
- Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou de simultaneidade.
- Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos.
- Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado. (PCN, 2000, p. 28)

As quatro últimas competências dos PCN – Ensino Médio objetivam fazer uma contextualização sociocultural que assumirá o compromisso em situar/problematizar os diversos fatos históricos com base em inúmeros aspectos de interpretação dos contextos históricos. Mais uma vez os PCN – Ensino Médio se distanciam da BNCC – Ensino Médio ao focar o desenvolvimento das competências em objetivos gerais, ou seja, não especificando o que se espera alcançar com elas. Diferente da BNCC que pontua o que se espera da formação de um estudante do Ensino Médio.

Algo que me chamou atenção foi à última competência que sugere o estudante a se posicionar diante de fatos presentes com base em interpretações do passado. Isso passa a ideia de que as soluções estão no passado e que basta aplicá-las no presente, o que não é tão simples. Devemos ter consciência de que cada acontecimento é uma realidade, de que os envolvidos agem de outra maneira.

Assim, devem-se levantar os significados das linguagens no contexto atual para compreender todo o contexto histórico em que se encontra, para no fim definir soluções/interpretações que tirem a dignidade e direitos dos indivíduos. Dessa maneira, os estudantes possuirão a consciência de que as problemáticas atuais poderão ser sim solucionadas com exemplos do passado, se atentando na forma que ele se desdobra no presente.

As leis que asseguram a existência da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/1996 tem como pressuposto que sua criação é relevante para a melhora do que consideram como qualidade educacional brasileira. Observa-se que o caráter normativo de tal documento fica explícito ao indicar que o currículo tem como objetivo central definir o conjunto orgânico das aprendizagens essenciais. Optarei por tratar primeiro da BNCC devido a uma relação maior ser identificada entre o documento e o livro didático em comparação aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (2000), que apresentam breves menções.

O documento da BNCC nos informa que ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, indicando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. No entanto, o foco da pesquisa será em analisar as competências específicas da área de Ciências Humanas entendido como expressões das competências gerais.

Com base no Artigo 210 da Carta Constitucional e na LDB, no Inciso IV de seu Artigo 9º, dois conceitos são fundamentais para o desenvolvimento curricular. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo. Esses dois conceitos são fundamentais para a criação da BNCC, visto que tem como função apresentar um caráter normativo.

Justifico que as intenções de criação de um documento como a BNCC é relevante para desempenhar um papel fundamental, explicitando as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver, expressando a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Argumento também que tal documento deve ser construído com atenção, já que receio os envolvidos no processo adotarem uma perspectiva prescrita, que atende os interesses do capital.

Com efeito, o que importa não é a igualdade apenas como conceito ou ideia, mas seu impacto na vida de educadoras, educadores, educandas e educandos. Nesse sentido, importa não apenas pensar ou postular a igualdade, mas, sobretudo, vivê-la nas práticas educacionais. (KOHAN, 2019, p. 6)

Tal reflexão de filósofo Walter Omar Kohan (2019) é relevante para se pensar o cotidiano de inclusão dos estudantes nos espaços escolares. Em alguns momentos, ficamos apenas na teoria ou no discurso para inserir uma Educação escolar em que todos possuem acesso ilimitado, no entanto esquecemos que o papel do Estado tem peso enorme na realização de tal objetivo.

Esclarecendo a forma de organização das competências e habilidades, devemos ter em mente que todas estão interligadas. Cada área do conhecimento estabelece competências específicas de área, cujo desenvolvimento é instigado a ser promovido ao longo da Educação Básica.

Para assegurar o desenvolvimento das competências específicas de área, a cada uma delas é relacionado um conjunto de habilidades, que representa as aprendizagens essenciais a serem garantidas no âmbito da BNCC a todos os estudantes do Ensino Médio. Vale ressaltar que essa organização de habilidades tem como objetivo definir aprendizagens consideradas “essenciais segundo o currículo”, a serem garantidas aos

estudantes nessa etapa, preparando-os para o que o currículo chama de “projeto de vida”.

A ideia de projeto de vida remete a um plano de ação que um indivíduo se propõe a realizar em relação a alguma esfera de sua vida (profissional, escolar, afetivo etc.) em um arco temporal mais ou menos largo. Tais elaborações dependem sempre de um campo de possibilidades dado pelo contexto socioeconômico e cultural no qual cada jovem se encontra inserido e que circunscreve suas experiências. (LEÃO et al, 2011, p. 1071)

Segundo a BNCC, a formação por competências e habilidades favorece a preparação básica para o trabalho e a cidadania, o que não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho. No entanto, somente pelo fato de os fundamentos teórico-metodológicos serem pautados pela Pedagogia das Competências isso denota uma aproximação mais com o mercado de trabalho do que com a formação intelectual e ética do estudante.

Argumenta Ramos (2020), que as políticas econômicas do neoliberalismo envolvem múltiplas esferas de atuação e regulação, sendo a escola uma delas. A autora entende que a educação se torna um atrativo de investimento das empresas, como fator de indicador de competitividade.

De formação do cidadão implicando na atuação coletiva, a escola se volta para a formação do sujeito capaz de se autoformar como trabalhador, consumidor e usuário, construindo competências que aumentam seu índice de empregabilidade individual, algo apresentado como o “melhor das intenções éticas” sob a bandeira da pró-democracia, mas endereçado aos interesses políticos e econômicos privados. Organismos internacionais <sup>34</sup> massificam este discurso de função da escola acoplado aos propósitos das empresas e à economia, reduzindo-a assim, à racionalidade econômica e mercadológica de custo-benefício (RAMOS, 2020, s/ p.)

Competência refere-se a um *desempenho*, a uma execução exitosa, quando o sujeito se adapta ao social mediante seus próprios meios, excluindo a mediação histórico-cultural. Implícito está a noção de meritocracia, pois se subentende os sujeitos como iguais em condições de adquirir as competências, independente da realidade socioeconômica em que se inserem. Citando Bernstein, Silva (2008) enfatiza o ideal de competência como silenciadora na sua relação com poder e cultura: “A democracia das teorias da competência é uma democracia separada da sociedade” (BERNSTEIN, 1996

---

<sup>34</sup> Como a Organização Mundial do Comércio, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e Comissão Europeia.

apud SILVA, 2008, p. 17), pois baseada na razão instrumental. O resultado desta noção de competência se apresenta na BNCC como prescrições fragmentadas e mecânicas, ora de caráter conservador, ora se aproximando um pouco de noções mais progressistas.

Entendendo o sujeito como “igual em condições de adquirir competências” recai em um grave problema: ignorar a realidade em que o aluno se encontra, subtendendo que será capaz de atingir os requisitos prescritos. A aplicação das competências no âmbito do ensino educacional é desastrosa porque valoriza o aprendizado voltado para o capital em vez de uma educação emancipadora.

Vale reafirmar a noção de competência como diferente de conhecimentos disciplinares. Enquanto, por exemplo, competência tem a ver com uma tipologia da cognição na teoria piagetiana, pautada na invariância dos estágios de desenvolvimento cognitivo, e por isso seria pertinente ligar cada competência a uma faixa etária, os conhecimentos disciplinares implicam na concepção sobre o desenvolvimento cognitivo sem consonância direta com a idade ou seriação escolar, mas ligado ao contexto histórico vividos pelos sujeitos, considerando variáveis como: classe social; tipo de escola frequentada; estímulos culturais que chegam aos alunos; além da etnia, da religião, da geração etc. E mais do que isso, a construção do conhecimento histórico se daria segundo as habilidades de os alunos operarem metodologicamente as evidências históricas mobilizando conceitos históricos (LEE, 2001).

Contudo, a ideia de competência se apresenta mais quando a BNCC fala das habilidades. No Ensino Médio, a BNCC da área de Ciências Humanas propõe que os estudantes desenvolvam a capacidade de estabelecer diálogos – entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, conhecimentos e culturas distintas –, elemento essencial para a aceitação da alteridade e a adoção de uma conduta ética em sociedade.

Ao refletirmos sobre a importância do diálogo nos espaços escolares, Alexandra Coelho Pena et al (2018) nos ajuda a compreender que o verdadeiro educador tem por objetivo básico o desenvolvimento do educando, e sabe que isto não é possível através da imposição da sua vontade e das suas ideias sobre o outro, mas somente se for capaz de escutar o outro, de estabelecer um diálogo autêntico.

A autora chega a esta conclusão depois de ter lido algumas considerações de Martin Buber (2009), ao indicar que o diálogo se desenvolve onde cada um dos

participantes tem de fato em mente o outro ou os outros na sua presença e no seu modo de ser e a eles se volta com a finalidade de estabelecer uma reciprocidade viva.

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

A frase dita por João Praia et al (2002) de que “a hipótese tem um papel de articulação e de diálogo entre as teorias, as observações e as experimentações, servindo de guia à própria investigação” (PRAIA et al, 2002, p. 254) é um dos fundamentos para a investigação científica nos espaços escolares. O uso de argumentos para a verificação do conhecimento histórico, inclusive nas fontes, é essencial para o avanço das pesquisas desenvolvidas tendo como pesquisador a figura do estudante.

Vale destacar que a BNCC coloca competências desejáveis para a formação dos estudantes. Com isso, pretendo analisar se tais competências são relevantes para os licenciados em História, assim como na historiografia, apesar de considerar que sua aplicação não é positiva para o desenvolvimento do conhecimento histórico. Para isso, listei sete capacidades requeridas para o Ensino de História que são importantes para o aprendizado histórico em sala de aula com base na historiografia.

Em primeiro lugar está em apreender o conhecimento prévio do estudante (componente básico dos estudos atuais); em segundo o uso escolar da fonte histórica; terceiro, trabalhar os conceitos de segunda ordem além dos conceitos substantivos; quarto, ter a noção de multiperspectividade; quinto, estabelecer relação entre passado-presente; sexto, possuir capacidade de argumentar e sétimo, desenvolver empatia histórica e/ou contextualização.

Competência específica 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. (BNCC, 2018, p. 571)

Refletindo sobre a primeira competência prescrita pela BNCC – Ensino Médio, podemos identificar que ela busca analisar a sociedade em todos os seus aspectos com

base na pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos. Em seguida, requer que os estudantes compreendam e posicionem-se criticamente em relação às temáticas abordadas, para que no final possam ter a percepção da narrativa a partir de pontos de vista fundamentado em argumentos e fontes históricas.

A concepção de análise de fontes históricas adotada nos PCN – Ensino Médio se aproxima com a da BNCC – Ensino Médio. Ela fica de acordo com as atuais concepções historiográficas de utilização de fontes históricas apontando que “as fontes não seriam meros registros de informações a serem capturadas pelos historiadores, mas também diversificados discursos a serem decifrados, compreendidos, interpretados” (BARROS, 2019, p. 23).

Assim, presume-se que tal referência a esse método de análise tinha como objetivo “desmembrar” todos os fatos informados. Como já conceituado pelos autores, recorro que a inserção na BNCC – Ensino Médio de tal procedimento metodológico gira em torno da reconstrução de ideias já consolidadas no meio científico. Penso que a utilização em sala de aula se dá pelo seguinte motivo: a criação, por parte dos estudantes, de novas abordagens em narrativas históricas que apresentam diferentes interpretações baseados na metodologia da História.

Tal método de análise atende duas capacidades requeridas no Ensino de História, considerando o conhecimento prévio e o uso de fontes históricas. A noção de multiperspectividade permitirá que o estudante compreenda as diversas narrativas históricas em que os personagens se inserem, assim como o desenvolvimento da capacidade de argumentar visto que inúmeras hipóteses podem ser levantadas ao questionarem uma explicação histórica dada como “verdade absoluta”.

Já o procedimento científico se fundamenta nas pesquisas realizadas tanto no meio acadêmico como nos espaços escolares. Uma investigação científica tem por base um projeto com o objetivo de responder hipóteses que foram levantadas, sendo planejadas com o intuito de trazer contribuições tanto a comunidade escolar como em geral. Sua aplicação em sala de aula é primordial para um bom aprendizado, inclusive para a verificação de informações que buscam a legitimidade seja em documentos ou discursos. (BARROS, 2019)

Os procedimentos tecnológicos para análise das narrativas históricas envolvem inúmeras ferramentas que podem auxiliar na construção do conhecimento histórico. Como bem demonstrado por Mary Jones Ferreira de Moura (2009), o uso da TV,

Internet e hipertextos nos espaços escolares permitem que o docente fortaleça a discussão de temáticas que envolvem fontes iconográficas, dados atualizados e etc.

Quando a primeira competência (análise de processos políticos, econômicos e sociais no âmbito local ou mundial a partir da pluralidade de procedimentos científicos) instiga o estudante a compreender e posicionar-se criticamente em relação aos fatos históricos, identifica-se o uso da historiografia científica voltada a uma visão crítica da realidade. Na concepção de Celso Vasconcellos (1992) o uso da criticidade em sala de aula volta-se para uma perspectiva libertadora, no sentido de avaliar ideias dominantes como generalizantes e ignorantes frente a linhas de pensamento discordantes.

Isso demonstra “não falar mal de tudo”, como bem colocado por Vasconcellos (1992), mas entender os interesses envolvidos no processo de construção curricular onde as classes dominantes influenciam (entendidas aqui como políticos e empresários em busca de uma narrativa que atenda seus interesses em detrimento do bem comum). Tal exemplo é pautado na mesma linha de raciocínio do autor onde aponta que o conhecimento não é neutro, possuindo interesses que podem ferir a liberdade do outro.

Por um lado, a revolução documental acabou com o império do documento escrito, permitindo que o olhar do historiador se desviasse dos documentos oficiais e das tramas políticas, típicas da história positivista, para uma quantidade indefinível e enorme de vestígios do passado: imagens, filmes, crônicas, relatos de viagem, registros paroquiais, obras de arte, vestígios arquitetônicos, memória oral. (PEREIRA; SEFFNER; 2008 p. 115)

Como dito por Nilton Mullet Pereira e Fernando Seffner (2008), o uso de diversas fontes históricas se afirma pela necessidade crescente, pautado pela 3ª geração da Escola dos Annales do final do século XX, de adquirir múltiplos pontos de vista da História inclusive das originadas da classe baixa da sociedade. Tal movimento dos Annales conceitua que as fontes vão além das oficiais, justificando de forma hierárquica que as classes dominadas também produzem História e formas de pensamento ricas em cultura.

De acordo com Pereira e Seffner (2008), o trabalho de investigação dos vestígios do passado no presente “forma sujeitos capazes de historicizar a própria vida e de, como consequência, promover rupturas e pôr em suas mãos os destinos da sua cidade, da comunidade, da região” (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 120). Desenvolve-se assim a capacidade do estudante em analisar criticamente a realidade que o cerca, além de ser capaz de produzir argumentos que avaliam negativamente ou positivamente um fato ocorrido.

Para chegar a tal concepção crítica, os autores argumentam que “o acúmulo de conceitos históricos serve para tornar os estudantes sujeitos capazes de produzir opiniões e de considerar soluções políticas para os problemas do seu tempo” (PEREIRA; SEFFNER; 2008 p. 120). Para que os estudantes produzam argumentos interpretativos como requer a primeira competência da BNCC – Ensino Médio, o desenvolvimento do aprendizado escolar pautado no uso de fontes históricas será uma ótima ferramenta para atingir tal objetivo.

No entanto, os materiais disponíveis que o docente irá utilizar para o ensino, pensando na realidade em que está inserido (condições de trabalho), oferecem barreiras quanto ao desenvolvimento da aprendizagem e formação do estudante. Vale destacar que muitas vezes a aproximação com as fontes se dá através do livro didático, podendo não ser suficiente para auxiliá-los no contato com os vestígios do passado. Para mostrar uma saída frente a esses problemas que podem surgir, Pereira e Seffner (2008) sugerem um caminho:

Ensinamos os estudantes a ler o relato histórico e ensinamos a ler as representações sobre o passado que circulam na sua sociedade. Ensinar utilizando fontes não quer dizer ensinar a produzir representações através das fontes, mas ensinar como os historiadores produzem conhecimento sobre o passado a partir das fontes disponíveis e quais os problemas implicados nessa produção. (PEREIRA; SEFFNER; 2008 p. 126)

A pesquisa em sala de aula é uma das maneiras de envolver os sujeitos históricos, estudantes e docentes, num processo de questionamento das narrativas históricas, das verdades implícitas e explícitas nas formações discursivas, propiciando a partir disto a construção de argumentos que levem a novas narrativas.

Dessa forma, será preciso que o docente instigue o aluno a pensar criticamente em relação ao objeto/acontecimento que analisa, possibilitando que novas perspectivas sejam criadas. Para isso, a BNCC – Ensino Médio orienta como identificar, analisar, comparar, contextualizar discutindo temáticas sociais, políticas, econômicas e culturais para que seja possível atingir a competência desejável.

A segunda competência é destacada da seguinte forma: 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. (BNCC, 2018, p. 573)

A segunda competência descrita pela BNCC – Ensino Médio busca apresentar ao estudante que a consolidação de territórios e fronteiras atuais envolveu uma série de disputas. Analisar os agentes responsáveis pelas transformações ao longo da História é

relevante visto que as relações de poder tiveram peso na constituição dos espaços que hoje conhecemos.

A formação dos Estados-nações até hoje sofre com disputas fronteiriças, visto que diferentes grupos sociais estão insatisfeitos com a demarcação oficializada. Recursos naturais como petróleo, minérios etc., entram na lista das disputas que envolvem ocupação de espaços que atendem aos interesses econômicos.

No Brasil, as terras indígenas sofrem grande pressão por empresas privadas que lutam para retirar a madeira, minerais valiosos no mercado nacional e internacional, plantio etc. Assim, o estudo da utilização dos espaços e territórios levando em conta a interferência humana é imprescindível para a compreensão das disputas que ocorrem.

Para atingir o domínio de tal competência, a BNCC – Ensino Médio sugere que algumas habilidades devem ser adquiridas pelos estudantes para reforçar as transformações que os territórios e fronteiras sofrem no tempo e no espaço. Caracterizar as dinâmicas da população, das mercadorias e do capital é levar em conta conceitos importantes que levam a contextualização e uma melhor compreensão das disputas territoriais atuais.

Não devemos esquecer que na maioria das vezes as decisões políticas provocam impactos ambientais e culturais negativos diante de um determinado espaço reservado para a preservação e práticas culturais. Com isso, o docente poderá problematizar inúmeros aspectos que envolvem a ocupação de um espaço, indo além dos aspectos geográficos.

3. [Terceira competência] 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. (BNCC, 2018, p. 574)

O desenvolvimento dessa competência nos espaços escolares é importante frente aos impactos ambientais que o planeta sofre devido ao domínio do capitalismo na sociedade por conta do consumismo desenfreado. No entanto, mais do que analisar impactos ambientais é preciso problematizar as causas que levaram a natureza se transformar, não sendo suficiente a abordagem que a competência prevê. Como bem assegura Rossane Vinhas Bigliardi e Ricardo Gauterio Cruz (2008), o estudo da temática atualmente se faz mais do que necessário pelos seguintes motivos:

Sendo assim, a Educação Ambiental tem a importante tarefa de ajudar as pessoas a questionarem-se sobre os problemas ambientais, compreendendo a inter-relação existente entre os grandes dramas ambientais e as decisões político-econômicas que conduziram a tais situações. Daí é possível deduzir que a Educação Ambiental tem papel de potencializar a capacidade crítica e criativa do ser humano, conduzindo a mudança de sua postura frente à realidade, resultando, por conseqüência, em transformações concretas dos princípios que norteiam a sociedade e na intervenção ativa do homem no meio, amparada por princípios socialmente justos e ambientalmente sustentáveis. (BIGLIARDI; CRUZ; 2008 p. 336)

Observa-se que, ao ensinar Educação Ambiental pautada nesses objetivos, a formação intelectual do estudante poderá ter consciência de um problema que vem crescendo ao longo do século XXI. Trabalhar os conteúdos dessa maneira influenciará os estudantes a refletirem sobre o seu papel com o meio ambiente.

Para dar conta de tal objetivo, Bigliardi e Cruz (2008) sugerem que se quisermos formar sujeitos cujas ações sejam balizadas por pressupostos éticos que conduzam sua vida de forma a promover sua atuação de forma responsável e solidária frente aos problemas socioambientais da realidade, precisamos de um currículo que rompa com os valores antropocêntricos vigentes, e “naturalize” o homem, concebendo-o de forma sistêmica, inseparável do meio no qual habita.<sup>35</sup>

Acerca do consumo responsável que é citado na competência, Fátima Portilho (2005) faz algumas considerações acerca das discrepâncias que existem dentro do conceito e da forma que ele é abordado na sociedade. Para a autora, a proposta de “consumo verde” é dominada por análises que consideram que se os consumidores tiverem conhecimento suficiente, eles terão a necessária “consciência ambiental” que os levará a atitudes e comportamentos ambientalmente benignos. Essa questão seria facilmente enfrentada com uma maior ênfase em programas informativos e estratégias de eco-rotulagem.

No entanto, Portilho (2005) aponta que o simples acesso a conhecimentos relacionados à questão ambiental não leva a estilos de vida e práticas ambientalmente corretas. A excessiva quantidade de informação muitas vezes altamente especializada e a criação de um “mercado verde” em que os custos ambientais seriam repassados aos

---

<sup>35</sup>Mas, pelo contrário, um currículo que nos traga métodos participativos, que possibilite a interação entre as disciplinas, será um currículo que, não apenas viabiliza, mas fomenta o tratamento dos temas tão urgentes de atenção postos pela crise ambiental e social em que vivemos. (BIGLIARDI; CRUZ; 2008, p. 339)

consumidores, reduzindo potenciais clientes, são alguns dos exemplos que a autora traz para ilustrar o desafio de se trabalhar em sala de aula o consumo consciente.

Para apresentar possíveis soluções no debate da temática ambiental com mais eficiência, Portilho (2005) indica que as propostas que cada vez mais enfatizam as ações coletivas e as mudanças políticas e institucionais, como a proposta de consumo sustentável, poderá ser útil quanto à formação dos estudantes. Para ilustrar uma proposta viável, a autora argumenta que é preciso considerar o campo social na discussão: “O meio ambiente deixou de ser relacionado apenas a uma questão de como usamos os recursos (os padrões), para também estar vinculado à preocupação com o quanto usamos (os níveis); portanto, um problema de acesso, distribuição e justiça.” (PORTILHO, 2005, p. 4)

Segue a quarta competência: 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. (BNCC, 2018, p. 576)

Desde a Revolução Industrial que teve início no final do século XVIII, as organizações sociais do mundo todo sofreram profundas transformações no modo de viver. O sistema capitalista que surgiu, pautado na acumulação de capital e na produção de bens, produziu novas relações de trabalho que repercutiram mundo afora. A relevância em se estudar a temática da área econômica constrói no estudante a percepção de que aqueles que estão no topo da hierarquia social influenciam a vida de muitos indivíduos.

Dessa maneira, o cumprimento de tal competência se dará com o estudo dos impactos das transformações ocorridas tanto no espaço urbano quanto rural. Um ponto relevante a se destacar nas habilidades é a análise dos indicadores de emprego e renda associando-os as desigualdades socioeconômicas que surgem ao longo do tempo. Aprofundar nesse item permitirá que o estudante alcance tanto a consciência das relações de produção, capital e trabalho quanto uma consciência crítica voltada à superação das desigualdades sociais e da opressão exercida pelos patrões.

Segue a quinta competência: identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos. (BNCC, 2018, p. 577)

Para Jenerton Arlan Schütz e Cláudia Fuchs (2017) a implantação de uma Educação em e para os Direitos Humanos torna-se urgente, visto que a sociedade em

geral já experimentou inúmeras formas de distorções na compreensão da realidade social, isto é, uma verdadeira falseabilidade da consciência que impossibilita e impede a reflexão.

Schütz e Fuchs defendem a necessidade do trabalho nas salas de aula em Direitos Humanos tendo em vista que nos últimos anos a reflexão crítica dos direitos individuais não foi levada em conta de maneira significativa. Contemplamos através dos noticiários inúmeros casos de racismo, preconceito, violência sexual etc, que permeia nossa sociedade brasileira.

Por isso, para Schütz e Fuchs, pensar uma Educação em e para os Direitos Humanos surge como possibilidade de inverter essa falseabilidade da consciência, propondo e estabelecendo caminhos possíveis para um mundo comum, “onde o humano esteja acima do mercado, dos obstáculos da globalização neoliberal, objetivando intermediar um processo crítico-reflexivo da realidade” (SCHÜTZ; FUCHS; 2017 p. 40).

Com essas considerações, o desenvolvimento de tal competência se faz mais do que importante, senão necessário e urgente no século XXI. Assim, com as descrições das habilidades sugerindo a compreensão dos fundamentos éticos de um grupo social, permitirá que os estudantes adquiram mais uma capacidade relevante do Ensino de História: a empatia.

Segue a sexta competência: 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. (BNCC, 2018, p. 578)

Segundo a BNCC – Ensino Médio, para que os estudantes compreendam a importância de sua participação no debate público e sejam estimulados a atuar como cidadãos responsáveis e críticos, essa competência específica propõe que percebam o papel da política na vida pública, discutam a natureza e as funções do Estado e o papel de diferentes sujeitos e organismos no funcionamento social, analisando experiências políticas à luz de conceitos políticos básicos.

A sétima competência prescrita pela BNCC – Ensino Médio atende vários aspectos das capacidades requeridas pelo Ensino de História: trabalha os conceitos de segunda ordem para que os termos básicos relacionados à política sejam

compreendidos; adiciona a noção de multiperspectividade ao discutir as formas de governo que foram e são estabelecidos na História.

Dessa forma, a competência estabelece relações entre passado e presente ao discutir qual a melhor maneira de exercer uma administração política que promove a democracia, a inclusão social e a redução das desigualdades étnico-raciais presentes em um país. É preciso inserir a ideia de continuidades e rupturas em relação ao passado, algo que a competência não dá conta por apresentar uma concepção de estudo voltada às “comparações”.

Por último, atende ao desenvolvimento da argumentação ao se deparar com diferentes posicionamentos na sociedade ao debater assuntos ligados ao cotidiano do cidadão. O respeito pela opinião do próximo é um dos pontos importantes que o estudante deve exercer para que não haja preconceitos ou discriminações.

Um dado importante que as habilidades da sexta competência apresentam é sobre a ênfase nos protagonistas políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo os quilombolas) no Brasil contemporâneo. É sugerido que promovam ações que combatem as desigualdades que ocorrem no país.

Mais do que necessário, atualmente é imprescindível que ocorra este debate nas salas de aula, visto que a política atual brasileira está regredindo no combate as desigualdades sociais em todos os aspectos da sociedade. De forma geral, entendo que as competências apresentadas pela BNCC – Ensino Médio está correto no sentido de mencionarem temáticas atuais relevantes para se aprender.

### **3.2. Manual do Professor e PCN – Ensino Médio: aproximações e distanciamentos**

Gilberto Cotrim (2016) assegura que o objetivo fundamental ao elaborar o Manual foi de apresentar ao docente alguns caminhos pelos quais o ensino de História pode contribuir. Destaca quatro pontos que nortearam a concepção do material: a construção da cidadania; o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes; a interpretação histórica de diversas fontes e linguagens; e a compreensão das práticas, atitudes e produções de múltiplos agentes históricos.

O material tem como função principal trazer metodologias e concepções pedagógicas que visam complementar o conhecimento teórico-prático do docente. Seu uso é voltado para profissionais que buscam compreender no que é pautado o Livro do Estudante e como interferir nele de maneira satisfatória. Por isso, ele ajuda a

comunidade escolar nos seus usos e apropriações com a intenção de melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem oferecido nas instituições escolares.

O Manual do Professor é construído com base no Livro do Estudante, visando dar orientações para o docente que busca complementar os textos e atividades já propostas. Ele traz um repertório de exposições com o objetivo central de indicar fundamentos teóricos e sugestões de atividades em sala de aula. O material em análise está dividido em duas partes: a geral apresenta os fundamentos teóricos e a específica, sugestões de aprofundamento nas atividades propostas aos estudantes.

Pelo menos sete partes fazem parte da sua composição: pressupostos teórico-metodológicos; concepção da obra; avaliação pedagógica; perspectiva interdisciplinar; Africanos, afro-brasileiros e indígenas; Orientações específicas para cada volume (divididos em 3º séries); e Bibliografia. Está disponível somente no Livro do Professor, tanto no formato impresso quanto multimídia (CD), de acordo com o critério 3.1. A20 do Edital 04/2015 (BRASIL, 2015, p. 18).

Iniciando a análise qualitativa do material didático pelos pressupostos teórico-metodológicos, podemos identificar diversos conceitos pedagógicos que o autor se apropriou para fundamentar o material de apoio ao docente. Vale ressaltar que tal análise dá continuidade as considerações levantadas por Circe Bittencourt (2008) quando investiga o “conteúdo pedagógico” do material didático. Começando pelo ofício do historiador, Cotrim argumenta que o profissional da História dialoga com o tempo em que vive marcado por desafios, problemas e esperanças.

Fundamenta tal definição se aproximando dos PCN – Ensino Médio (2000), ao destacar que uma das tarefas enquanto historiador-docente é de trabalhar as relações entre presente-passado. Como em 2016 estava em construção a BNCC – Ensino Médio (2018), o autor se apropria do currículo de muitas maneiras para conceber a figura do historiador-docente como um indivíduo que está sempre acompanhando as mudanças de seu tempo, mesmo que o seu principal objeto de estudo seja o passado.

Os recortes que Cotrim faz no Manual para construir o conhecimento histórico, são necessários com base na justificativa de que o estudante não tem a capacidade de “gravar” tudo em sua memória. Aconselha os docentes que os conteúdos do livro didático devem ser tratados como ponto de partida e não de chegada, pois as propostas devem ser discutidas, ampliadas e questionadas.

Essas indicações manifestam aproximações com os PCN – Ensino Médio que apontam o uso de metodologias que abordem o conhecimento histórico na sala de aula de maneira crítica e com múltiplas perspectivas. Ao sugerir que os conteúdos devem ser discutidos, ampliados e questionados está se aproximando do currículo que considera ser essencial trabalhar as temáticas históricas de maneira reflexiva e não determinista.

Cotrim fundamenta sua concepção pedagógica nos conceitos de “educare” e “educere” que Walter E. Garcia (1977) discute. De acordo com o autor, a Coleção “História Global” procurou contemplar estes termos de maneira que ficasse evidente o que seria relevante para se discutir em sala de aula, assim como instigar o estudante a construir sua autonomia intelectual frente às narrativas históricas investigadas. A seguir, o autor justifica com mais exatidão o uso de tais termos para fundamentar o Manual:

O sentido de *educare* ressalta aspectos voltados para a transmissão de formas de saber e de fazer, que constituem conteúdos considerados socialmente relevantes. O sentido de *educere* enfatiza, na atividade educacional, aspectos relacionados ao desenvolvimento das potencialidades do educando, instigando-o a produzir saberes e atitudes, propiciando situações em que possa emergir sua própria ação e interpretação em face dos conteúdos transmitidos. (COTRIM, 2016, p. 277)

Como o autor se aproxima de um aprendizado baseado nas competências ao enfatizar o “desenvolvimento das potencialidades do educando”, o uso do termo “educere” se faz relevante pelo fato dele instigar o estudante a produzir conhecimentos e atitudes que atendam as competências prescritas. Vale ressaltar que o termo “saberes” não deve ser utilizado no desenvolvimento das atividades escolares, mas sim “conhecimento”, por conta das finalidades distintas que cada conceito aponta.<sup>36</sup> O conceito de “Saber” é voltado para o senso comum, relativo às opiniões, não sendo capaz de problematizar o conhecimento histórico elaborado através de fontes documentais averiguadas. Se conceituarmos “Conhecimento” é definido por sua busca de experiências e análises voltada ao objeto de estudo, relevante para o Ensino de História.

Como exemplo, a competência presente nos PCN – Ensino Médio que visa construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento

---

<sup>36</sup> *SABER*. [...] 2. Ter conhecimentos técnicos e especiais relativos a, ou próprios para; [...] 3. Estar convencido de; ter a certeza de; [...]. *CONHECIMENTO*. [...] 4. Prática da vida; experiência. 5. Discernimento, critério, apreciação. [...] 11. Filos. A apropriação do objeto pelo pensamento, como quer que se conceba essa apropriação: como definição, como percepção clara, apreensão completa, análise, etc. [...]. (FERREIRA, 1999, p. 529)

do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos, se aproxima dos dois conceitos pedagógicos por apresentarem semelhanças na forma de lidar com os conteúdos escolares que tem como objetivo central o desenvolvimento intelectual e autônomo do estudante.

No fim, Cotrim assegura que há uma circularidade nesses processos que, articulados, resultam no desenvolvimento da consciência crítica e favorecem dimensões como: a atenção e a reflexão, o escutar e o falar, a criação e o aproveitamento, a identidade e a alteridade.

Cotrim aborda o termo “representações” em seus diferentes sentidos através de dois autores: Michel Vovelle (1998) e Roger Chartier (1990). Referencia tal conceito para que os docentes e estudantes pudessem indagar sobre as motivações que levaram o passado a ser representado de determinada maneira e não de outra.

As duas primeiras competências dos PCN – Ensino Médio que conceituam a representação e a comunicação em torno das temáticas históricas se aproximam do Manual por explicitarem a diversidade de narrativas históricas que existem em torno de um acontecimento.

Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa é o pressuposto básico que norteiam tanto o currículo quanto o Manual. Com isso, espera-se que os estudantes possam compreender a História com múltiplos pontos de vista em vez de uma História única pautada na “verdade”.<sup>37</sup>

Cotrim destaca a importância em se estudar os livros didáticos como objeto cultural e com elementos socialmente referenciados, além dos documentos como destaca os PCN – Ensino Médio, para analisar sua construção em um determinado contexto. Com isso, o autor deixa claro que, pesquisas como essas que está sendo realizado sobre o material didático, devem ser relevantes para se compreender a formação “ideal” desejada pelo Estado ou do autor (a).

Para Bittencourt (2008), “no Brasil, também os livros didáticos de História têm sido os mais investigados pelos pesquisadores, e foram igualmente muito comuns análises dos conteúdos escolares em uma perspectiva ideológica” (BITTENCOURT,

---

<sup>37</sup> Para que o documento se transforme em material didático significativo e facilitador da compreensão de acontecimentos vividos por diferentes sujeitos em diferentes situações, é importante haver sensibilidade ao sentido que lhe conferimos enquanto *registro do passado*. Nessa condição, convém aos alunos perceberem que tais registros e marcados do passado são os mais diversos e encontram-se por toda parte: em livros, revistas, quadros, músicas, filmes e fotografias. (BITTENCOURT, 2008, p. 331)

2008, p. 304). Chega-se a conclusão que amparar uma pesquisa no Ensino de História a partir de uma perspectiva qualitativa também contribui para a investigação de normatizações que prescrevem a maior parte do conteúdo didático.

Acerca do uso do livro didático durante as aulas, Cotrim argumenta através de Eric Hobsbawm (1998), a necessidade de se fazer recortes nos conteúdos a serem trabalhados com os estudantes. Nesse sentido, entende-se que não é relevante para o docente trabalhar por completo todo o livro didático levando em conta o tempo que dispõe e o aproveitamento de temáticas relevantes para a realidade do estudante.

O autor destaca a importância e maneiras de se trabalhar o livro didático em sala de aula pelas diferentes formas de uso que se pode aplicar. Sugere que o docente precisa empenhar-se para que os estudantes desenvolvam o senso crítico em relação aos conteúdos:

No processo de aprendizagem, o professor é o principal responsável pela criação das situações de trocas, de estímulo na construção de relações entre o estudado e o vivido, de integração com outras áreas de conhecimento, de possibilidade de acesso dos alunos a novas informações, de confrontos de opiniões, de apoio ao estudante na recriação de suas explicações e de transformação de suas concepções históricas. (COTRIM, 2016, p. 279)

Cotrim afirma que um dos princípios norteadores desta Coleção consistiu em utilizar os temas históricos para trabalhar conceitos e atitudes vinculados à construção de uma articulação entre a Educação e a mobilização da sociedade:

Nessa luta permanente, é nosso dever reverter o paradigma de que a construção da cidadania é guiada principalmente pelas ações dos governantes. Cidadania não é algo que se ofereça como uma dádiva, de cima para baixo. Ao contrário, cidadania requer mobilização, participação e energia dos sujeitos históricos. (COTRIM, 2016, p. 280)

Essa concepção de cidadania apresentada por Cotrim assinala o papel do cidadão como agente transformador da realidade em que vive. Identifica-se assim uma aproximação com o caráter humanista que os PCN – Ensino Médio descrevem ao transformar o estudante no protagonista da História.

A mobilização dos sujeitos históricos, com o intuito de problematizar as múltiplas perspectivas do conhecimento histórico, que o autor destaca é reiterada nos PCN – Ensino Médio como forma de desenvolvimento da autonomia intelectual estudantil. Apesar dos termos utilizados apresentarem singularidades na sua forma conceitual, tanto a definição trazida pelo currículo como pelo autor, buscam enfatizar o papel do indivíduo frente aos direitos e deveres que possui. No Manual, constata-se que

o autor vai mais além ao esclarecer que não cabe unicamente ao Estado nortear a construção da cidadania, mas que é uma tarefa de todos para o bem comum.

Segundo Cotrim, o enfoque do livro didático é dado no passado público, embora seja apresentados aspectos da vida privada nas diferentes sociedades. Ao apresentar narrativas pautadas na Macro-História, o autor justifica que as menções aos “grandes eventos” da vida pública não tem o propósito de enaltecer personagens detentores do poder político, econômico ou cultural. Mas procurar trabalhar com uma perspectiva crítica sobre a forma como esses personagens responderam às pressões de seu tempo e se tornaram relevantes na trama dos conflitos e interesses históricos.

Os diversos processos históricos apresentados em outros livros didáticos, geralmente são abordados do passado para o presente. No entanto, Cotrim destaca que por meio das atividades e na seção “Oficina de História” estimula-se a percepção dos estudantes para as relações presente-passado. Com isso, as mudanças e permanências, rupturas e continuidades são trabalhadas para que os estudantes possam ter consciência de que o tempo é cíclico em vez de linear.

Com isso, fica mais uma vez assegurado de que as competências dos PCN – Ensino Médio que ressaltam as concepções de tempo, rupturas e continuidades nos processos históricos e dos ritmos de duração se aproximam do Manual de maneira visível. Vale destacar que em 2016 o autor do Manual teve como principal referência curricular um documento que norteava grande parte das concepções educacionais existentes no Brasil pelo fato de ser elaborado com esse propósito.

Cotrim afirma que é importante estimular o desenvolvimento das habilidades e competências que levam ao pensamento crítico e à autonomia da ação. Não devemos esquecer que tal indicação estava levando em conta competências estabelecida nos anos 2000, momento em que o foco do desenvolvimento estudantil pairava sobre o uso da História-problema como conceito fundamental para o aprendizado histórico.

Cotrim expõe que as estratégias desenvolvidas no conjunto da obra levaram em conta que o atual ensino de História deve propiciar a produção de conhecimentos e de vivências mobilizadoras, bem como utilizar a pluralidade das fontes documentais:

Os conteúdos históricos presentes na coleção podem servir para a investigação e análise das permanências e transformações nos processos históricos, interpretações de fontes diversas, debates sobre a identidade pessoal e social, reflexões sobre a construção da memória e compreensão das produções culturais em seus contextos sociais. As múltiplas atividades complementam ao instigar os estudantes a perceberem a historicidade das experiências sociais bem como a

refletirem sobre seu cotidiano juvenil e o mundo em que vivem.  
(COTRIM, 2016, p. 282)

Daniel Hortêncio de Medeiros (2005), ao se fundamentar em Jörn Rüsen (1997), assinala que existem elementos essenciais que são característicos de um bom livro didático de História. Pensando na utilidade para o ensino prático, o formato claro, estrutura didática de fácil compreensão, uma relação eficaz com o estudante e uma pluriperspectividade da apresentação histórica são alguns dos pontos relevantes.

Indo mais além, ao pensar a utilidade para a interpretação histórica, a metodologia adotada pela obra deve girar em torno do processo de construção do conhecimento histórico. Por isso, a relação com os princípios da ciência histórica, do exercício das capacidades metodológicas e da inteligibilidade do texto são fatores que permitem um maior aprofundamento no aprendizado.

Complementando, Medeiros orienta que um livro didático também deve ser útil para uma orientação histórica. A reflexão sobre a identidade, da formação de um juízo histórico e de referências ao presente são direcionamentos que ajudam a contextualizar um fato histórico. Dito isso, pude confirmar que tais considerações são cumpridas quase que totalmente por Cotrim ao conceber o Manual do Professor.

Cotrim argumenta que o Ensino de História visa múltiplos objetivos que varia segundo as concepções de historiadores e educadores. Ao elaborar o livro didático ele aponta que “o objetivo subjacente (que está oculto, não se expressa) ao ensino-aprendizagem de História é ampliar a consciência do que fomos para transformar o que somos” (COTRIM, 2016, p. 286). Tal descrição se aproxima do conceito de consciência histórica que embora não estejam presentes nos currículos (nem PCN e nem BNCC) a maioria dos pesquisadores em Ensino de História defende: a apreensão dos fatos históricos que orientem os estudantes a perceberem o passado e o presente como uma fonte de experiências úteis ao bem comum.

“O cerne da História consiste no desenvolvimento da consciência crítica, que se desdobra em duas dimensões complementares: a consciência de si e a consciência do outro” (COTRIM, 2016, p. 286). Ao dizer isso, o autor teve o intuito de reconhecer nosso papel na sociedade como sujeitos históricos capazes de produzir historicamente e desenvolver empatia pelo outro ao promover respeito e tolerância aos diferentes grupos sociais que nos cercam.

A avaliação pedagógica para Cotrim “deve buscar o entrelaçamento dos sentidos de *educare* (nutrir, transmitir conhecimento) e de *educere* (extrair, produzir

conhecimento)” (COTRIM, 2016, p. 286). Compreende-se que seria avaliar “tantos os aspectos voltados à aprendizagem dos conteúdos, da heteronomia e da alteridade social, quanto os aspectos voltados ao desenvolvimento do senso crítico sobre os conteúdos, da autonomia, da criatividade e da singularidade pessoal” (COTRIM, 2016, p. 286).

Ao se apropriar das atividades do livro didático como forma de avaliação, Cotrim aconselha que o docente explique os critérios pelos quais os estudantes serão avaliados:

Algumas atividades, por exemplo, podem ser realizadas de forma oral, outras de forma escrita; algumas de maneira individual, outras em grupo; algumas demandam respostas que implicam compreensão e análise dos conteúdos estudados, outras extrapolam esses conteúdos e exigem a livre expressão das experiências pessoais. Em cada caso, o professor deve explicitar o que se está avaliando, isto é, ao que se atribui “valor”. O objetivo da avaliação é servir à formação dos estudantes e não instituir rituais de punição. (COTRIM, 2016, p. 287)

Cotrim orienta os docentes que no momento de avaliar o estudante, as questões que levam a uma “resposta única” sejam menos valorizadas, pois não cria oportunidades para que os discentes expressem seu potencial de aprendizagem. Em vez disso, recomenda que sejam avaliados de forma contínua e cumulativa, prevalecendo os aspectos qualitativos em vez dos quantitativos.

Por isso, o autor sugere que as avaliações devem ser flexíveis e dinâmicas, com diferentes graus de complexidade, “utilizando variados instrumentos, explicitando seus critérios, respeitando o desenvolvimento das competências e habilidades a serem alcançadas ao longo do processo pedagógico” (COTRIM, 2016, p. 287).

No âmbito metodológico de concepção do livro didático, Cotrim aponta que a Coleção adotou a perspectiva da chamada “História integrada”, que aborda temas desde a origem das primeiras sociedades até as desigualdades da globalização contemporânea. Por isso, o autor esclarece que a Coleção foi elaborada pensando na perspectiva interdisciplinar.

Com isso, o autor recomenda que o trabalho pedagógico possa ser desenvolvido ao se utilizar de diversos recursos, tais como: iconografia (imagens visuais), mapas, espaço social (História local), filmes, internet, memória oral (fontes orais) e literatura (ficção). Ele apresenta diversos caminhos para se trabalhar com esses instrumentos, que considero indiscutíveis para o Ensino de História.

Desde que entrou em vigor a Lei nº 10.639 em 9 de Janeiro de 2003, alterando as diretrizes e bases da Educação no Brasil, tornou-se obrigatório a presença dos temas de

História e Cultura Afro-brasileira no currículo escolar. Cotrim reconhece que essa temática vinha sendo estudada nos livros didáticos há muito tempo, no entanto, eles eram frequentemente limitados à escravidão e ao domínio sofrido pelos africanos e seus descendentes, com abordagens fundamentadas apenas na perspectiva europeia.

Mesmo com a lei, Cotrim reconhece que ela não resolve por si só todos os problemas. Desde a sua entrada em vigor, em 2003, muitos esforços têm sido feitos por docentes, administradores escolares e autores de livros didáticos. Cotrim assegura que será preciso fazer muito mais para construir a igualdade no que se refere à apropriação, pelos brasileiros, de sua História.

Mais adiante Cotrim apresenta oito princípios norteadores, a partir de Rosa Margarida de Carvalho Rocha (2006), que são fundamentais para a elaboração do material a ser usado pelos estudantes e para a avaliação da própria postura de autores, editores, professores, estudantes e da sociedade em geral para discutir a questão racial nas salas de aulas:

1. a questão racial deve ser um conteúdo multidisciplinar, debatido durante todo o ano letivo;
2. deve-se reconhecer e valorizar as contribuições reais do povo negro à nação brasileira;
3. estabelecer uma conexão entre as situações de diversidade com a vida cotidiana nas salas de aula;
4. combater as posturas etnocêntricas para a desconstrução de estereótipos e preconceitos atribuídos ao grupo negro;
5. incorporar a história dos negros, a cultura, a situação de sua marginalização e seus reflexos ao conteúdo do currículo escolar;
6. extinguir o uso de material pedagógico contendo imagens estereotipadas do negro, com repúdio às atitudes preconceituosas e discriminatórias;
7. dar maior atenção à expressão verbal escolar cotidiana;
8. construir coletivamente alternativas pedagógicas com suporte de recursos didáticos adequados. (COTRIM, 2016, p. 297)

Segundo Cotrim, fundamentado nesses princípios a elaboração do livro didático foi um instrumento nesse processo de superação para incorporar posturas apropriadas no qual se refere à valorização da diversidade da população brasileira e à recusa do etnocentrismo e dos preconceitos identificados na trajetória histórica brasileira.

Identifica-se que o Manual traz sugestões de textos e atividades que contemplam essas novas exigências. Há destaques para os conteúdos que atendam a essa temática entre os capítulos dos livros. Por isso, mais do que uma exigência jurídica, trabalhar assuntos como o racismo, preconceito ou discriminação é uma forma de conscientizar os estudantes a compreenderem o outro não como “estranho”, mas como um indivíduo que detém os mesmos direitos e deveres para com a sociedade.

Indo mais além, devemos refletir a figura da pessoa negra na sociedade como um indivíduo que ainda sofre restrições e protagonismo hoje em dia. Apesar de esforços terem sido realizados, como por exemplo, a inclusão social, racial etc, a luta pela conquista e manutenção desses direitos deve ser requerida a todo instante.

Como a classe dominante incutiu na mentalidade das pessoas que um fenótipo diferente da do branco são consideradas “inferiores”, o trabalho do docente será árduo para formar um indivíduo crescendo em uma sociedade, que infelizmente, ainda se observa negacionismos em relação ao outro simplesmente porque não está inserido em um “padrão social” que por sinal foi construído por uma “classe dominante” fruto da miscigenação que ocorre desde o surgimento dos primeiros seres humanos.

Cotrim nos informa que com o advento da Constituição Federal de 1988, ao final do regime militar, operou-se radical transformação nas relações jurídicas entre Estado e populações indígenas. A nova Carta reconheceu que esses povos têm o direito de permanecer para sempre como indígenas. De acordo com o autor, usando das considerações de Carlos Frederico Marés (1999), o texto constitucional avançou significativamente em relação a todo sistema anterior porque:

1. ampliou os direitos dos índios, reconhecendo sua organização social, seus usos, costumes, religiões, línguas e crenças; 2. considerou o direito à terra como originário, isto é, anterior à lei ou ato que assim o declare; 3. conceituou terra indígena, incluindo aquelas necessárias não só à habitação, mas à produção, à preservação do meio ambiente e à sua reprodução física e cultural; 4. pela primeira vez admitiu-se no Brasil, em nível constitucional, que existem direitos indígenas coletivos, seja reconhecendo a organização social indígena, seja concedendo à comunidade o direito de opinar sobre o aproveitamento dos recursos naturais e o de postular em juízo; 5. tratou com mais detalhes, estabelecendo assim melhores garantias, da exploração dos recursos naturais, especialmente os minerais, para o que exige prévia anuência do Congresso Nacional; 6. proibiu a remoção de grupos indígenas, dando ao Congresso Nacional a possibilidade de estudo das eventuais e estabelecidas exceções; 7. mas acima de tudo chamou os índios de índios e lhes deu o direito de continuar a sê-lo. (COTRIM, 2016, p. 300)

Os novos preceitos e princípios constitucionais repercutiram para outras esferas do ordenamento jurídico e, no âmbito educacional, a Lei nº 11.645 (10/03/2008) tornou obrigatório o estudo da História e da Cultura Indígena, cujos conteúdos devem ser ministrados em todo o currículo escolar, especialmente nas áreas de Arte, Literatura e História brasileira.

Além disso, o Manual destaca em um quadro alguns pontos em que o estudo da temática indígena se torna mais evidente na Coleção. Percebe-se que o autor do Manual

busca engajar-se no esforço de contribuir para a inserção de conteúdos pertinentes à História e à Cultura dos povos indígenas.

Mais do que um estudo cultural, Bittencourt (2011) ressalta que a obrigatoriedade do Ensino de História da África e da Cultura dos Afrodescendentes e do Ensino de História Indígena no Ensino Básico tem proporcionado a volta ao sentido político da disciplina, uma vez que tais decisões do poder governamental são decorrentes dos movimentos negros e dos indígenas.

Em relação à questão indígena, seu desenvolvimento em sala de aula é importante para se pensar a interculturalidade. Defendo que o uso de tal conceito nos espaços escolares é relevante para se valorizar a resistência indígena frente às mudanças que o capitalismo industrial impõe mundo afora. Da mesma maneira, os PCN – Ensino Médio asseguram a discussão dessas questões, tanto racial quanto indígena, de forma incessante ao longo da formação intelectual do estudante.

Vivendo em áreas demarcadas amparados pelas leis constitucionais, os povos indígenas merecem ser compreendidos em sua totalidade, visto que sua forma de viver não agride o meio ambiente além dos costumes culturais respeitarem o próximo. Se formos refletir os costumes e modo de vida dos não-indígenas, encontraremos mais desordem social do que harmonia entre eles, mesmo se denominando “civilizados”.

### **3.3. Manual do Professor e BNCC – Ensino Médio: um alinhamento antecipado?**

Iniciando as investigações acerca das aproximações entre a Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio (2018) e o Manual do Professor (2016) algumas colocações devem ser asseguradas. A análise de tal currículo será interessante para verificar se as prescrições pedagógicas que entraram em vigor já estão inseridas, de maneira inconsciente, no material didático produzido por Gilberto Cotrim.

Refletindo acerca da primeira competência da BNCC – Ensino Médio, identifico que as metodologias abordadas frente aos conteúdos que serão desenvolvidos em sala de aula se aproximam e muito com o que já foi dito pelo Manual. De acordo com Cotrim, analisar os processos históricos de maneira que levem em conta diversos aspectos da sociedade, inseridos em diferentes temporalidades e espaços, será relevante para se compreender as mudanças e permanências pensando o presente-passado.

Fica-se assegurado que as prescrições da competência que ditam o uso de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos são visíveis no Manual. No geral, considero que a produção por Cotrim enfatizou uma aplicação prática do material

em sala de aula. Por isso, percebe-se que sua apropriação é de fácil acesso visto que há inúmeras sugestões de atividades para ser desenvolvidas com os estudantes, em sua maioria se afastando da ideia de competências, mas em outras realizando aplicações, o que torna o autor contraditório. Se formos pensar aqueles docentes em início de carreira, o uso do Manual como apoio nas aulas será de grande importância visto que elas dialogam com os conteúdos didaticamente.

Uma posição que é muito defendida por Cotrim no Manual e que é reiterada na BNCC – Ensino Médio diz respeito ao posicionamento crítico em relação às temáticas históricas discutidas. Mais uma vez fica explícito como o autor buscou enfatizar essa capacidade importante para se pensar os acontecimentos.

De todo modo, assim como no Manual, em 2018 o currículo buscou descrever que a melhor forma de se obter conhecimento de maneira qualitativa, precisa ser levado em conta os diferentes pontos de vista. Assim, o uso de fontes de natureza científica é uma importante ferramenta para se identificar as diversas narrativas históricas como prescreve o Manual e o currículo. Conclui que a primeira competência da BNCC – Ensino Médio já estava inserido completamente nas orientações dadas por Cotrim no aspecto metodológico e pedagógico. Não devemos nos esquecer que tais capacidades requeridas pelos historiadores são as mesmas que norteiam o currículo e o Manual.

A segunda competência apresenta distanciamento em relação ao Manual já que não se estabelece estudos específicos acerca da formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços. Quando o Manual se aprofunda nas discussões didáticas levando em conta as questões raciais e indígenas, identifiquei que o tema se desdobra discretamente.

Ainda que seja um território informal, tal questão fica mais clara quando nos referimos às aldeias indígenas envoltas em reservas protegidas juridicamente. Por isso, o estudo das lutas indígenas em defesa de seus espaços de ocupação fica demonstrado como uma aproximação parcial da segunda competência, indo além dos territórios e fronteiras do Estado-nação.

No caso da Educação Escolar Indígena, a BNCC – Ensino Médio busca assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares.

A terceira competência da BNCC – Ensino Médio se distancia do Manual visto que ela procura avaliar a relação da sociedade com o meio ambiente. Ao trabalhar com o desenvolvimento industrial e a expansão do capitalismo fora da Europa, não devemos esquecer que houve impactos ambientais sobre a natureza.

No Manual o autor não se aprofunda tanto no estudo desta temática, visando oferecer orientações acerca da História Ambiental. No entanto, vale dizer que nem sempre o docente segue o que o material de apoio dispõe. Assim, por não estar se aproximando com o currículo, o docente poderá adotar na sala de aula uma perspectiva ambiental para discutir os conteúdos.

Temáticas que envolvem referências ao uso da natureza sempre poderão suscitar debates acerca de uma consciência ambiental. Como no século XXI o consumismo aumentou entre a população que possui acesso as ofertas do mercado, trabalhar a importância de um consumo responsável se faz mais do que necessário atualmente.

A quarta competência da BNCC – Ensino Médio que discute as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios e cultura se faz presente dentro dos conteúdos didáticos do livro “História Global”. Como é um assunto que é recorrente na área de História, então não é surpresa que ele também faz parte das concepções pedagógicas de Cotrim.

Um dado importante que o autor do Manual nos apresenta é que a elaboração da obra didática se fez com o intuito de promover a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao dizer essas palavras, há inúmeras referências que podemos fazer frente às transformações que ocorreram na sociedade por conta de mudanças econômicas que beneficiam uns e outros.

Uma diferença considerável em relação à BNCC – Ensino Médio é identificado quando Cotrim se posiciona dizendo que o uso da Pedagogia das Competências é importante para contribuir na formação intelectual. Deixa explícito que o uso delas em sala de aula, assim como fez no Manual, não tem a intenção de formar estudantes unicamente para o mundo do trabalho, mas também de criar capacidades reflexivas que levem o indivíduo a se tornar autônomo frente às normas que se impõem.

Com isso, asseguro que o autor buscou orientar que os docentes se apropriem das Pedagogias das Competências e adaptem as suas prescrições conforme a realidade em que atuam. Mesmo que não fique visível por parte de Cotrim, considerações sobre as relações de trabalho ficam inseridas nas suas concepções pedagógicas de maneira

subjetiva, tornando-o contraditório acerca da adoção e afastamento da ideia de competências no ensino.

Um aspecto que chama atenção no Manual e que se aproxima desta chamada competência do currículo é sobre a conceituação de Cidadania. Ao definir que todos possuem direitos e deveres para com a sociedade, os fatores negativos são ressaltados para que os estudantes tenham a percepção dos problemas que todos os indivíduos enfrentam.

Um deles será a questão do mercado de trabalho, visto que nem todos possuem igualdade de acesso. Muitas vezes, as relações que se desenvolvem dentro do espaço de trabalho estão guiadas por quem detém os meios de produção definindo o destino de milhares de trabalhadores.

A quinta competência da BNCC – Ensino Médio pode ser considerado como complementação da quarta visto que ela trata sobre os Direitos Humanos. Os termos que se usam, como preconceitos e princípios inclusivos são o exemplo de uma dicotomia que existe dentro da sociedade.

Como a LDB nº 9.394/1996 normatiza diversos aspectos que buscam a harmonia entre os grupos sociais, sua aplicação em sala de aula é relevante para se pensar na importância em defender direitos inerentes aos seres humanos. Mais do que necessário, é imprescindível que o Manual discuta tal assunto baseado em autores (as) de referência.

Como se observa tais aspectos já está inserido no debate, mesmo que de forma subjetiva. Tal aspecto foi identificado nas sugestões de atividades que ficam disponíveis ao docente, localizado principalmente quando se discute assuntos da História Contemporânea. Dessa forma, trabalhar com pontos subjetivos em relação ao currículo de 2018 permite que o docente tenha autonomia para inserir a discussão de maneira que os estudantes compreendam.

Ainda que a BNCC – Ensino Médio prescreva a capacidade de discutir as relações de trabalho e dos Direitos Humanos como uma competência a ser adquirida, não é só por isso que o Manual está deixando a desejar a discussão de tais temáticas. Os PCN – Ensino Médio, bastante utilizado por Cotrim, já deixa claro que “o outro” deve ser visto com empatia por quem o avalia.

Já a sexta competência, que finaliza tal investigação, atende a maior parte das concepções pedagógicas em que se fundamentaram Cotrim ao produzir o Manual. Ao

direcionar o estudante a um debate público (sala de aula) de forma crítica está dando espaço para que ele possa se apropriar do fato ocorrido e interpretá-lo conforme a moral e a ética de seu tempo.

O uso da História-problema, como defende Barros (2019), é interessante ao investigar narrativas históricas envoltas de influências dos setores dominantes de uma dada época da sociedade. Assim, o uso do conceito de crítica para analisar os fatos pode criar no estudante a percepção de que nem sempre alguns indivíduos detêm a “verdade” ou a “solução de todos os problemas”.

Entre todas as competências, cheguei à conclusão de que a primeira e a sexta competência atendem com mais ênfase as concepções didático-pedagógicas apresentadas por Cotrim ao produzir o Manual. Como já foi dito, tais aproximações se dão por conta de serem capacidades necessárias do Ensino de História para todos os estudantes, respeitando suas limitações, apesar de estarem incompletas quanto ao desenvolvimento de capacidades concernentes ao conhecimento histórico.

De acordo com os pesquisadores do Ensino de História que definem inúmeras capacidades para se desenvolver um aprendizado histórico qualitativo, as duas competências mencionadas são consideradas relevantes para alcançar a consciência histórica. Argumento que sua utilização na disciplina de História é importante para se ter uma formação intelectual que atenda aos preceitos de um aprendizado pautado em investigações científicas aliada a uma consciência crítica, mas é preciso concebê-la de maneira que não se torne apenas análise de informações, mas que se problematize o conhecimento histórico selecionado.

Concluindo as análises comparativas entre o Manual e os currículos, identifiquei que o livro didático apresenta autonomia na sua forma de apresentar os conteúdos, assim como nas concepções didático-pedagógicas apresentadas. Observa-se que o autor buscou se apropriar dos currículos de maneira que aprimorasse as prescrições dadas através das competências e habilidades.

No geral, é possível ter a percepção de que o autor disponibiliza inúmeras ferramentas em forma de atividades, fontes iconográficas, textos de época etc, para servir de apoio as aulas. O uso de tal material é imprescindível para um aprendizado que busca formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres para com a sociedade.

Mais do que normatizar, os currículos também apresentaram entre si avanços e rupturas em relação a diversos aspectos. No geral, observei que os PCN – Ensino Médio

tendem a ampliar o rol de discussões das temáticas históricas, com as competências sendo direcionadas de forma ampla as Ciências Humanas.

Já a BNCC – Ensino Médio tende a especificar com mais detalhes o que se espera dos estudantes. Aliado as competências, que são claras em seus objetivos, existem as habilidades que direcionam o aprendizado do estudante. Dessa maneira, cria-se a percepção de que o estudante, muito mais o docente, estão diante de um roteiro que define os caminhos a seguir sem questionamentos.

Vale destacar que, de início, a BNCC – Ensino Médio já argumentava que somente uma parte dos conteúdos seria de base comum em todo o Brasil. O restante dos conteúdos se desenvolveria conforme a orientação dada pelas Secretarias de Educação estaduais levando em conta o contexto de inserção dos estudantes.

Argumento que o Manual não precisa necessariamente seguir por completo as prescrições dadas pelos currículos analisados neste capítulo, mas sim fazer aproximações de forma que aprimore o que está sendo normatizado. Apesar dos editais do MEC estabelecerem inúmeros critérios que um livro didático deve conter, os autores (as) das obras didáticas devem ser fundamentar nas capacidades consideradas essenciais pelo Ensino de História para um bom aprendizado do conhecimento histórico.

## **CAPÍTULO 4 – AS NARRATIVAS DO MANUAL DO PROFESSOR**

A análise que se segue tem por objetivo identificar conceitos presentes no Manual do Professor que fizeram Gilberto Cotrim (2016) realizar apropriações dos currículos (PCN, 2000; BNCC, 2018). Tal análise será possível por conta do estudo do livro didático apresentar diversas orientações por parte do autor quanto ao desenvolvimento de atividades com os alunos.

Sobre os currículos mencionados, sua natureza prescritiva ainda que com particularidades, fizeram com que Cotrim se apropriasse das orientações pedagógicas para produzir um material de apoio ao professor que fosse capaz de atender as exigências do conhecimento histórico. Será analisado na Parte geral e específica do Manual o modo como se idealizou e propôs tais exigências em relação aos currículos prescritos.

Atividades, textos de apoio, imagens e fontes históricas serão problematizadas para compreendermos se realmente o autor aplicou um posicionamento crítico quanto ao conhecimento histórico escolar. Por isso, avaliaremos se os objetivos propostos quanto às demandas do Ensino de História foram cumpridas nas atividades contidas no Manual ou existiu um discurso vazio sem que as contestações de narrativas históricas fossem atendidas.

### **4.1 Manual do Professor: parte geral**

O Manual do Professor apresenta estrutura comum nos quatros volumes da coleção, ainda que o número de páginas seja variável entre eles: volume destinado ao 1º ano, 94 páginas; volume referente ao 2º ano, 94 páginas; o volume concernente ao 3º ano, 78 páginas.

O Manual do Professor configura-se como a reprodução na íntegra do livro destinado ao uso do aluno, conforme o ano, a parte comum a todos os volumes e a parte específica. O Manual do Professor incorpora observações e orientações complementares ao professor, grafadas em fonte menor que o texto básico e destacada na cor amarelo, roxo, verde, laranja e cinza distribuídas no decorrer dos capítulos em situações diversas: contextualizando processos; complementando informações; apresentando dicas de situações desencadeadoras para a abordagem dos conteúdos; incorporando referências complementares a *sites*, filmes e imagens; indicando os objetivos dos capítulos; retomando conteúdos já trabalhados ou relacionando-os a discussões a serem travadas posteriormente; sugestões de estratégias para situações didáticas (proposta pedagógica);

comentários concernentes as habilidades e competências possíveis de serem desenvolvidas a partir de determinados textos, atividades etc.; indicação de possibilidades de trabalhos interdisciplinares e leituras complementares presentes.

Há uma parte comum aos três volumes do Manual do Professor, denominada de *Manual do Professor: orientações didáticas*, com 29 páginas cada e outra, diferenciada conforme os volumes que especifica de cada ano escolar (1º, 2º e 3º) denominado *Orientações específicas para o volume* com 67 páginas. O Manual do Professor, na parte comum (ou geral, como diz o autor), insere-se *box* com citações referenciadoras.

Na parte comum aos três volumes, inclui-se os subtítulos seguintes (MP, COTRIM, p. 275): *Apresentação*, quando o autor apresenta o Manual do Professor em *parte geral e parte específica*, *Sumário* e cinco títulos:

1 - *Pressupostos teórico-metodológicos*; por sua vez subdividido em *Ofício do historiador*; *Tarefas educacionais*; *História e representações*; *Aula e livro didático e Cidadania*;

2 - *Concepção da Obra*, que apresentam os seguintes subtópicos: *Metodologia da História*; *Metodologia do ensino-aprendizagem*; *Sumários da coleção*; *Estrutura da obra*; *Projetos temáticos*;

3 – *Avaliação pedagógica*, englobando: *O que avaliar*; *Critérios e Instrumentos*

4 – *Perspectiva Interdisciplinar*: *Iconografia*; *Mapas*; *Espaço Social*; *Filmes* (onde cria uma tabela relacionando os filmes indicados no livro do estudante). Também se fala do uso de vídeos; *Internet*; *Memória Oral*;

5 – *Africanos, afro-brasileiros e indígenas*: considera duas tabelas apontando onde os estes temas relacionados aos africanos e afro-brasileiros e aos indígenas são trabalhados no livro do estudante.

#### **4.1.2. Pressupostos teórico-metodológicos**

Cotrim explicita os pressupostos teórico-metodológicos assumidos na coleção, partindo de autores geralmente vinculados à Nova História, como por exemplo, Jacques Le Goff, o autor marca a presença da ideia de que a História não seria uma verdade absoluta, mas uma construção, assim abrindo espaço para que o professor entenda que em sala de aula, essa construção deveria ser promovida. Argumenta Cotrim que o profissional da história deve articular a interface entre pesquisa e ensino, subentendendo assim, que o professor precisa se inteirar da metodologia própria da história para poder ensiná-la.

Cotrim lança mão não só de historiadores para falar desses pressupostos, mas exemplifica suas colocações utilizando literatura como de Borges e Saramago (MP, COTRIM, 2016, p. 276). Certamente tal procedimento é positivo e corresponde a uma escrita para o professor mais reflexiva do que prescritiva. Contudo, quando fala dos pressupostos teórico-metodológicos, Cotrim tende a privilegiar a História Cultural em detrimento de uma História Social. Explico: não se objetiva explorar os conflitos, as injustiças sociais, a desigualdade e assim por diante. Neste sentido, o autor se aproxima dos PCN, onde há, como já mencionei anteriormente, certa despolitização do conteúdo histórico. Ao mesmo tempo em que, quando opta por determinados eixos temáticos conforme o volume/ano da coleção, parece corroborar com os PCN onde existe a proposta da História Temática. Porém, ao ler os próximos itens do Manual do Professor, esta proposta de História Temática desaparece dando lugar a uma História Tradicional, como adiante demonstro.

Cotrim quando tergiversa sobre *História e representações*, Cotrim adota o conceito “representação” a partir de dois autores: Michel Vovelle (1998, p. 83 demonstrando mais uma vez sua afinidade para com a História Cultural). A meu ver, embora o conceito seja utilizado por sérios historiadores, no Manual do Professor de autoria de Cotrim, aparece como problemático, por não firmar a necessidade de se verificar, não a “verdade histórica”, mas a plausibilidade histórica. A história científica vale-se da verdade construída com procedimentos específicos do campo da história mediante pretensões de verdade. Todo registro do passado permite distintas possibilidades de interpretação, mas a verdade ainda é um horizonte desejável para a escrita do passado (RÜSEN, 2007, p. 22).

A noção do autor corrobora com os PCN e a BNCC, se apresentando superficial, pois evita colocar de modo mais contundente os problemas brasileiros, as lutas de classes, as polêmicas políticas, as disputas ainda existentes em relação à terra, a questão do genocídio indígena contemporâneo, entre outros. Não se atenta para a importância da discussão e atuação do coletivo para intervenção na realidade problemática. Se apresenta também como contraditória, pois ao mesmo se desvia de questões socialmente relevantes, já que não devemos ficar à margem do poder dos governantes, mas não se produz de forma elaborada como devemos exercer nosso poder como cidadãos ou para quê, assim como nos PCN e na BNCC.

No subtópico *Metodologia da História*, apresenta gráficos que mostram a porcentagem quanto aos temas trabalhados (MP, COTRIM, 2016, p. 280-281). Assim, temos na Coleção História Global:

### Volume 1

Dos 18 capítulos do primeiro volume, 6 capítulos contemplam temas e povos de várias partes do mundo, 5 capítulos correspondem a povos ameríndios e africanos, 3 capítulos remetem aos gregos e romanos antigos e 4, a outros temas europeus. Mas é preciso dizer que no ocidente medieval as pessoas não se denominavam europeus, e sim cristãos, habitualmente. Só a partir do século XIV o

conceito geográfico e cultural de "Europa" foi se firmando. O resultado é demonstrado no gráfico:

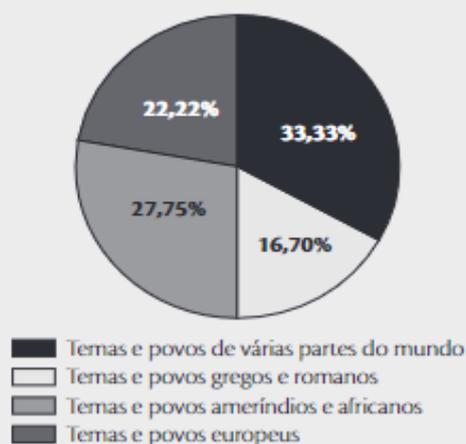


Imagem 4. Volume 1 da Coleção História Global.

### Volume 2

Dos 20 capítulos do segundo volume, 15 capítulos tratam de história brasileira e americana e 5 remetem à história europeia. O gráfico demonstra essa proporção:

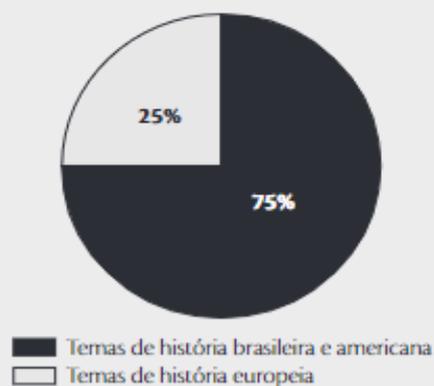


Imagem 5. Volume 2 da Coleção História Global.

### Volume 3

Os 15 capítulos do terceiro volume são mais difíceis de serem classificados pelos critérios anteriores. Entretanto, podemos dizer que 7 capítulos tratam da história brasileira, 4 capítulos remetem à história europeia e 4 capítulos tratam de temas que abordam várias questões históricas do mundo contemporâneo. O gráfico demonstra essa configuração:

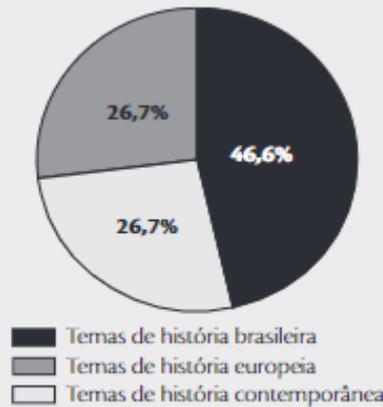


Imagem 6. Volume 3 da Coleção História Global.

É interessante ver esta disposição do autor em mostrar de forma global os temas tratados nos três volumes da coleção. Porém, os gráficos deixam entrever que *Temas e povos ameríndios e africanos*, ocupam apenas 27,75% do volume 1. Com isso é visível que não há tratamento adequado de um tema fundamental a ser explorado na escola conforme a Lei nº 11.645 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Em *Metodologia do Ensino de História*, subtítulo *Sumários da Coleção* vemos uma perspectiva de como ficou organizado os conteúdos históricos que Cotrim nomeou de “História integrada intercalada”. Observa-se que cada Unidade da Coleção “História Global” trouxe doze conceitos categóricos referentes à disciplina de História que também está presente de forma semelhante nos PCN (2000, p. 28) e na BNCC (2018, p. 562): História e cultura; Escrita e memória; Identidade e diversidade; Contatos e confrontos; Trabalho e sociedade; Súdito e cidadão; Liberdade e independência; Tecnologia e dominação; Coesão e coerção; República e sociedade; Globalização e meio ambiente; e Democracia e movimentos sociais.

<b>Volume 1</b>	<b>Unidade 1</b> História e cultura	<b>Capítulo 1:</b> Refletindo sobre a História <b>Capítulo 2:</b> Primeiros humanos <b>Capítulo 3:</b> Primeiros povos da América
	<b>Unidade 2</b> Escrita e memória	<b>Capítulo 4:</b> Povos da Mesopotâmia <b>Capítulo 5:</b> África: egípcios e cuxitas <b>Capítulo 6:</b> Hebreus, fenícios e persas <b>Capítulo 7:</b> Povos da China e da Índia <b>Capítulo 8:</b> Grécia Antiga <b>Capítulo 9:</b> Roma Antiga
	<b>Unidade 3</b> Identidade e diversidade	<b>Capítulo 10:</b> Império Bizantino <b>Capítulo 11:</b> Mundo islâmico <b>Capítulo 12:</b> A Europa feudal <b>Capítulo 13:</b> Mundo cristão
	<b>Unidade 4</b> Contatos e confrontos	<b>Capítulo 14:</b> Renascimentos e reformas <b>Capítulo 15:</b> Povos africanos <b>Capítulo 16:</b> Povos da América <b>Capítulo 17:</b> Expansão europeia <b>Capítulo 18:</b> A conquista da América
	<b>Projeto temático</b>	Cultura e cidadania

**Imagem 7. Volume 1 da Coleção História Global.**

<b>Volume 2</b>	<b>Unidade 1</b> Trabalho e sociedade	<b>Capítulo 1:</b> Mercantilismo e colonização <b>Capítulo 2:</b> Estado e religião <b>Capítulo 3:</b> Sociedade açucareira <b>Capítulo 4:</b> Escravidão e resistência <b>Capítulo 5:</b> Holandeses no Brasil <b>Capítulo 6:</b> Expansão territorial <b>Capítulo 7:</b> Sociedade mineradora
	<b>Unidade 2</b> Súdito e cidadão	<b>Capítulo 8:</b> Antigo Regime e Iluminismo <b>Capítulo 9:</b> Inglaterra e Revolução Industrial <b>Capítulo 10:</b> Formação dos Estados Unidos <b>Capítulo 11:</b> Revolução Francesa e Era Napoleônica <b>Capítulo 12:</b> Independências na América Latina
	<b>Unidade 3</b> Liberdade e independência	<b>Capítulo 13:</b> Independência do Brasil <b>Capítulo 14:</b> Primeiro Reinado <b>Capítulo 15:</b> Período regencial <b>Capítulo 16:</b> Segundo Reinado <b>Capítulo 17:</b> Crise do império
	<b>Unidade 4</b> Tecnologia e dominação	<b>Capítulo 18:</b> Europa no século XIX <b>Capítulo 19:</b> Imperialismo na África e na Ásia <b>Capítulo 20:</b> América no século XIX
	<b>Projeto temático</b>	Dimensões do trabalho

**Imagem 8. Volume 2 da Coleção História Global**

<b>Volume 3</b>	<b>Unidade 1</b> Coesão e coerção	<b>Capítulo 1:</b> Primeira Guerra Mundial <b>Capítulo 2:</b> Revolução Russa <b>Capítulo 3:</b> Abalo capitalista e regimes totalitários <b>Capítulo 4:</b> Segunda Guerra Mundial
	<b>Unidade 2</b> República e sociedade	<b>Capítulo 5:</b> A instituição da República <b>Capítulo 6:</b> República Oligárquica <b>Capítulo 7:</b> Revoltas na Primeira República <b>Capítulo 8:</b> Era Vargas
	<b>Unidade 3</b> Globalização e meio ambiente	<b>Capítulo 9:</b> Pós-guerra e novos confrontos <b>Capítulo 10:</b> África, Ásia e Oriente Médio <b>Capítulo 11:</b> Socialismo: da revolução à crise <b>Capítulo 12:</b> Desigualdades e globalização
	<b>Unidade 4</b> Democracia e movimentos sociais	<b>Capítulo 13:</b> O Brasil democrático <b>Capítulo 14:</b> Governos militares <b>Capítulo 15:</b> O Brasil contemporâneo
	<b>Projeto temático</b>	Cidade em movimento

**Imagem 9. Volume 3 da Coleção História Global**

Há que recordar que os PCN não trazem tema por tema a serem tratados na aprendizagem histórica, ou seja, aquilo que convencionamos chamar de “conteúdos”. O Manual do Professor vai recodificar a proposta curricular, transformando seus embasamentos em conteúdo ensinável. As tabelas acima que correspondem aos conteúdos dispostos no livro do aluno, nos apresenta um conteúdo linear, cronológico, bem próximo de uma orientação tradicional do ensino de história. Nessa cronologia, ainda se privilegia a história eurocêntrica e periodização quadripartite (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea), ainda que seja defendida uma história “integrada” e “intercalada”, essa articulação ainda se baseia na história tradicional. A história integrada parte de uma concepção processual da história que pressupõe a conjunção de múltiplas temporalidades para compor a explicação histórica, enfatizando simultaneamente aspectos de natureza econômica, política, social, cultural. Enquanto que a história intercalada, supõe a junção entre História do Brasil e História Geral. Mas o que pude ver é que esta integração ocorre de maneira mecânica, intercalando capítulos da mesma temporalidade de História Geral e de História do Brasil. Próximo a essa perspectiva é fácil ver a terceira e última versão da BNCC. Em 2016, ainda não tínhamos a promulgação da BNCC (História – Ensino Médio), mas o autor teve pouco a

mudar na ordem dos conteúdos históricos, pois já naquele momento, correspondia ao que se exige na BNCC.

Assim, os conteúdos históricos são organizados de forma tradicional. A primeira versão da BNCC – História administrava uma temporalidade para além da cronológica e linear, propondo a história por temas, propondo os estudos partindo da História do Brasil no segmento 2 do Ensino Fundamental e História Latino-americana no Ensino Médio. O objetivo era seguir a perspectiva de que aluno entende melhor a história quando se parte de sua realidade. Ora, a História do Brasil é sua primeira realidade e da América Latina, sua segunda realidade. Embora a proposta era explorar as articulações entre essa “realidade próxima” com outras que de certa forma são interdependentes, este arranjo temporal foi amplamente criticado por historiadores, pesquisadores e pela mídia. Até que na terceira e promulgada versão, se “retornassem” aos conteúdos organizados de forma tradicional.

Segundo Arnaldo Pinto Junior, João Batista Gonçalves Bueno e Maria de Fátima Guimarães, as críticas em relação à primeira versão da Base se movem tendo como eixo a “retórica da perda” (PINTO JUNIOR; BUENO; GUIMARÃES, 2016, p. 65), ou seja, a ideia de que o currículo escolar de história ficaria empobrecido com a suposta retirada de alguns conteúdos. Argumentam estes autores que nesta retórica da perda estaria embutida a repetição do “modelo consolidado da história quadripartite, bem como a ignorância relativa aos avanços epistemológicos na área do ensino de História.” (PINTO JUNIOR; BUENO; GUIMARÃES, 2016, p. 66). Para eles, sobretudo, na versão preliminar da Base, “a história europeia não foi descartada; a cultura dos povos europeus não foi desvalorizada; e noções de pertencimento foram ampliadas [...]” (PINTO JUNIOR; BUENO; GUIMARÃES, 2016, p. 70).

Sobre a organização da obra, temos *Abertura de capítulo*, quando se procura chamar a atenção do aluno para o tema a ser tratado. Insere-se uma imagem na seção *treinando o olhar*, de modo a fazer com que o aluno a problematize (MP, COTRIM, 2016, p. 284). É a primeira, mas breve incursão do aluno na metodologia da história, ou seja, corresponde a lidar com uma imagem, não como mero complemento ou ilustração do que é dito, mas como fonte histórica.

O autor explica que cada capítulo do livro do aluno traz o *Texto-Base*, conforme qualquer livro didático. É a parte onde o autor explica o tema para o aluno. A seguir, *Mapas e iconografia; Glossário; Investigando; Interpretar fonte*. Observei que

podemos ver o esforço do autor em propor a construção do conhecimento histórico, e não o desenvolvimento de competências que remete muito mais ao acúmulo de informações, destruído de crítica. Há o emprego das fontes históricas em sala de aula, inclusive em *Glossário*, não apenas visando o entendimento de vocábulos, mas de conceitos históricos, o uso de mapas e imagens, bem como a motivação para a pesquisa. São procedimentos muito próximos daqueles utilizados pelo historiador. Evidentemente, não se visa a construção de conhecimentos históricos originais, mas de conhecimentos históricos fundamentados na ciência.

Nos itens: *Em destaque*, se recorre à historiografia já construída sobre o tema, algo fundamental para que o aluno entenda que todo conhecimento histórico contou com longo processo de produção, de pesquisa; *Observar mapa*, volta-se à importância documental para poder “representar” um tema e *Oficina de história*. Na explanação sobre tais oficinas, é possível entender que o autor está preocupado com a construção do conhecimento histórico para superar os conhecimentos prévios provavelmente esparsos sem base científica. Este último, *Oficina de história*, contempla: a) *vivenciar e refletir*, que segundo o autor, busca aproximar o conhecimento histórico do cotidiano do estudante; b) *diálogo interdisciplinar*; c) *De olho na universidade*, com questões de vestibulares e indicação de livros, sites, filmes, etc. relacionados com o conteúdo histórico da Unidade Temática e d) *Cronologia*, onde se localiza alguns eventos trabalhados.

Em *Projetos Temáticos*, o autor ressalta que cada volume da coleção, será destinado a um amplo tema: Volume 1: Cultura e cidadania; Volume 2: Dimensões do trabalho e Volume 3: Cidade em movimento. Para cada volume/tema, o autor apresenta quatro referências. Para o volume 1, o autor insere o antropólogo Clifford Geertz, os historiadores brasileiros José Murilo de Carvalho, Carla Bassanezi Pinsky e Joana Maria Pedro e um vídeo intitulado O Povo Brasileiro com direção de Isa Grinspum Ferraz. Para o volume 2, considera o filósofo francês André Comte-Sponville, o sociólogo Ricardo Antunes, o psicólogo Pedro Bendassoli e um documento do MEC intitulado “Juventude e trabalho”. Finalmente, para o volume 3, Carlos Leite, Davis Mike, Ana Fani Alessandri Carlos e Eliseu Severio Sposito, todos com trabalhos reconhecidos sobre as cidades. Com esta relação, vejo que Cotrim circula entre diferentes áreas do conhecimento (antropologia, sociologia, psicologia e filosofia), preferindo seguir alguns “clássicos”, ou seja, nomes considerados expoentes, sendo que

o único texto novo diz respeito a um documento emitido pelo MEC. As datas de publicação da relação dos textos vão da década de 1990-2000, o que possibilita entender que o autor não vem renovando o Manual do Professor conforme as diferentes edições (a primeira edição é de 2005 que tem como título “História Global: Brasil e Geral” de Volume único produzido pela Editora Saraiva, se encontrando atualmente na sua 3º edição de 2016 possuindo apenas o título “História Global” contendo três volumes produzidos pela Editora Saraiva).

Prosseguindo, Cotrim insere a *Estrutura da Obra*, com um infográfico como explicador. Descreve a organização geral da coleção, tanto no conjunto dos volumes quanto na estruturação interna de cada um deles, apresentando e justificando o recorte de conteúdos propostos. Destaca que o livro do aluno se compõe de: *Abertura da Unidade*, que inclui a seção *Conversando*, muitas vezes enfocando o “conhecimento prévio do aluno” (MP, COTRIM, 2016, p. 284). Essa parte, de fato, rompe com a ideia de competências – aquela mecânica e reducionista –, ao retomar o que o aluno pensa na tentativa de superar possíveis lacunas, problemas, preconceitos de seu “conhecimento”. Os conhecimentos prévios ou anteriores (as noções, crenças, concepções já construídas nos múltiplos espaços de interação) funcionam como marco assimilador a partir do qual se outorgam significados a novos objetos de conhecimento. Na medida em que se assimilam novos significados a este marco, ele vai de modificando e enriquecendo. (AISENBERG, 1994). Se reconhecemos os conhecimentos prévios dos alunos, possibilita-se uma “potencialização” da aprendizagem histórica, pois estes conhecimentos prévios são marcos a partir do qual os alunos darão significado aos conteúdos históricos escolares. A vivência cotidiana do aluno, seus contatos pessoais com familiares, amigos, a interação com a mídia leva-o a formular conceitos espontâneos que carecem de fundamentação. É função da escola dar condições para que os sujeitos transformem seus “conhecimentos” em conhecimento fundamentado, construindo perspectivas científicas (ABUD, 2005, p. 312). Só se aprende se os conhecimentos trabalhados na escola forem relacionados (ancorados) aos conhecimentos que já se tem, então adquiridos no cotidiano do aluno.

O ensino de história tradicional, pautado na memorização, na aula expositiva que apresenta uma história-verdade, priorizando fatos, nomes e datas, pressupõe que o aluno chegue “vazio” de conhecimentos, e em razão disso, o conhecimento seja exposto pelo professor para que ele assimile. Já a noção de que a aprendizagem histórica deva partir

do conjunto de conhecimentos prévios do aluno, entende que esse não é certo e nem errado, mas que são importantes para que o aluno faça esta “ancoragem”, reelaborando, por vezes superando ou mesmo criando outros conhecimentos, então próximos à história científica.

As seções *Investigando*, *Interpretar fonte* e *Oficina de História* estão alinhadas à intenção de “promover um diálogo contínuo com os estudantes e uma aproximação com a realidade concreta vivida por eles” (MP, COTRIM, 2016, p. 284). O foco em aproximar o presente-passado, como está evidenciado no que o autor chama de “realidade concreta vivida”, permitirá que o aluno tenha consciência de seu papel como agente histórico de seu próprio tempo e cidadão capaz de formular hipóteses fundamentadas no senso crítico, como deseja Cotrim (MP, COTRIM, 2016, p. 280).

As seções *Abertura de capítulo*, *Mapas e iconografia* e *Observar o mapa* trazem a leitura de imagens com o intuito de analisar fontes iconográficas aproximando o estudante da História visual. Isso permite que o aluno reflita sobre como o passado vai além das fontes escritas, abrindo espaço para problematizações que até mesmo questionam a validade de determinados documentos tidos como “oficiais”, é o que diz Ulpiano Toledo Bezerra de Meneses (2003):

As imagens, contudo, não têm relação documental com o texto, no qual nada de essencial deriva da análise dessas fontes visuais; ao contrário, muitas vezes algumas delas poderiam mesmo contestar o que vem dito e escrito ou, ao menos, obrigar a certas recalibrações. O pior, entretanto, é contemplar o desperdício de um generoso potencial documental. (MENESES, 2003, p. 21)

Sobretudo, as imagens são mais que recursos didáticos, pelo menos segundo a justificativa de Cotrim, mas fontes históricas que devem ser exploradas didaticamente, o que seria próprio da literacia histórica, termo referente à construção de um modo específico de “ler” o mundo em acordo com a ótica da história. Seria um letramento próprio da história, um raciocínio histórico, e que, por isso mesmo, parte de procedimentos relativos à história (LEE, 2006).

a utilização de fontes históricas como recursos pedagógicos representa, assim, um desafio, pois envolve a aproximação entre a ciência histórica e as finalidades específicas da educação básica, seus espaços e rotinas escolares. tal encontro, situado entre dois campos diferentes, exige reflexões e mediações específicas, que definam com clareza os objetivos das 'interfaces' ali estabelecidas. (ROSA, 2011, p. 16)

Assim, o uso escolar da fonte histórica mescla pressupostos históricos com pressupostos de ensino, o que tomo adiante.

### 4.1.3 Proposta didática-pedagógica:

Quanto à proposta didático-pedagógica, em *Tarefas educacionais*, Cotrim introduz a imprescindibilidade de alguns conteúdos presentes nos PCN, como conteúdos conceituais (conceitos históricos, como Ditadura, por exemplo), conteúdos procedimentais (aqueles que reportam ao fazer, por exemplo, relatório de um filme) e conteúdos atitudinais (assumir o antirracismo, por exemplo). É uma linguagem empregada para qualquer área, não especificada pelo autor conforme a disciplina da História (MP, COTRIM, 2016, p. 277). Mas é preciso ver que para cumprir o edital do PNLD, a linguagem do currículo é adotada. Na parte específica do Manual do Professor, estes conceitos (competências) acabam desaparecendo.

Quanto à ação educativa, o autor diz que a coleção procurou mobilizar dois processos, então nomeados de “educare” e “educere”. O primeiro termo busca transmitir e assimilar conhecimentos, enquanto que o segundo se aplica no desenvolvimento de conhecimentos e habilidades, conceituado por Walter Esteves Garcia<sup>38</sup> (1977, p. 1). Embora o autor citado por Cotrim trabalhe com “administração educacional”, se mostra contraditório: ora aposta no que chama de inovações pedagógicas dos currículos para dar conta da globalização, ora parece assumir uma postura crítica em relação àqueles que tomam os professores como resistentes às mudanças (GARCIA; FARIAS, 2005). O próprio autor reconhece que trabalha com vertentes nem sempre coerentes entre si: “esse texto está fundamentado tanto na historiografia clássica como nas correntes historiográficas mais recentes (...) utilizando uma linguagem que leva em conta o nível de estudo dos estudantes” (MP, COTRIM, 2016, p. 284).

Contudo, seguindo a classificação de Afrânio Mendes Catani, Denice Bárbara Catani e Gilson R. de M. Pereira (2001, p. 65) ao questionarem à interpretação dada a Bourdieu como “crítico-reprodutivista” por Saviani, volto às apropriações/leituras que Cotrim faz das suas referências. Essas, apresentam-se por meio de citações incidentais caracterizada por referências rápidas ao autor: “Nas apropriações incidentais, não é possível estabelecer relação entre a argumentação empreendida no texto e a referência, ou então a menção guarda relação muito tênue com o argumento desenvolvido”. Outra forma de apropriação é a conceitual tópica, “caracterizada pelo fato de deixar entrever a utilização, conquanto não sistemática, de citações e eventualmente de conceitos do autor”. Outra seria a apropriação do modo de trabalho, “constituindo-se em maneiras de

---

<sup>38</sup> Analista de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e diretor do Instituto Paulo Freire.

apropriação reveladoras da utilização sistemática de noções e conceitos do autor” e “mostram preocupação central com o *modus operandi* da teoria”. A superficialidade como Cotrim embasa os postulados teórico-metodológicos pode ser vista como respaldada na ideia de um Manual do Professor não precisaria de aprofundamentos, pelo fato de ser destinado a professores. Ideia toma o professor como mero sujeito que aplica mobiliza conhecimentos produzidos por outros, o que desprofissionaliza o professor.

A proposta de Cotrim é vaga, pois não há como ter ideia por esse texto, o que realmente entende por Educação ou por História, qual seria a função do ensino de história, o que precisa ser efetivado na prática para que se construa o conhecimento histórico. A ideia de pluralidade apresentada pode indicar a ideia de que qualquer concepção da história é válida, subsumindo a necessidade de os alunos terem o (direito de) acesso à história construída conforme sua metodologia e epistemologia próprias. Embora, vale ressaltar, que subsequentemente se esclarece o objetivo desta construção por meio do uso das fontes históricas: “os conteúdos históricos podem servir para a investigação e análise das permanências e transformações nos processos históricos, interpretações de fontes diversas, debates sobre a identidade pessoal e social, reflexões sobre a construção da memória, compreensão das produções culturais” (MP, COTRIM, 2016, p. 282).

O uso do método histórico também é defendido por vários pesquisadores da área sob correntes diferenciadas como estratégia crucial para construir o conhecimento histórico em sala de aula desde os anos iniciais: “É preciso construir juntamente com a criança os meios para que ela entenda os procedimentos da construção historiográfica e como o historiador analisa os vestígios nos documentos para escrever história” (CAINELLI; TUMA, 2009, p. 212). Seria próprio do conhecimento histórico escolar “ler fontes históricas diversas, com suportes diversos, com mensagens diversas”, considerando suas intenções, sua validade, bem como o cruzamento com outras fontes e mensagens (BARCA, 2004, p. 133).

Tal concepção metodológica de ensino-aprendizagem, baseada no uso escolar das fontes históricas se aproxima das finalidades que os PCN apresentam como relevantes para o ensino de história.

A investigação histórica passou a considerar a importância da utilização de outras fontes documentais, além da escrita, aperfeiçoando métodos de interpretação que abrangem os vários registros produzidos. A comunicação entre os homens, além de escrita, é oral, gestual, sonora e pictórica. (PCN, 2000, p. 21)

Já na BNCC, as fontes históricas perdem sua função como base da interpretação histórica e se tornam “linguagens”, ou seja, muito mais recurso didático do que de fato fonte histórica.

É necessário, ainda, que a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas favoreça o protagonismo juvenil investindo para que os estudantes sejam capazes de mobilizar diferentes linguagens (textuais, imagéticas, artísticas, gestuais, digitais, tecnológicas, gráficas, cartográficas etc.), valorizar os trabalhos de campo (entrevistas, observações, consultas a acervos históricos etc.), recorrer a diferentes formas de registros e engajar-se em práticas cooperativas, para a formulação e resolução de problemas. (BNCC, 2018, p. 562)

Quando aborda a questão do livro didático, o autor recomenda ao professor que este não “siga” por completo o livro didático, mas que tenha autonomia para construir sua aula para além de qualquer prescrição. Dessa forma, entende o livro como um caminho de interpretação histórica, passível de transgressão e reelaboração (MP, COTRIM, 2016, 278-279). Assim, o conceito de “representação” se dá também na forma que Cotrim aborda o livro didático, considerando as narrativas históricas contidas no livro didático possam ser questionadas pelos estudantes, pois o “passado” foi “representado” de uma forma e não de outra. (MP, COTRIM, 2016, p. 278).

Historiadores como Bittencourt (2008) argumentam que os materiais didáticos são mediadores do processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos e do domínio de informações. Concordo com Cotrim quando afirma que os conteúdos do livro didático podem ser extrapolados pelo professor. E também, que não há a necessidade de se trabalhar a totalidade da história contida nos livros didáticos: “Professores e estudantes podem e devem utilizar o livro didático de múltiplas maneiras, sem a pretensão de tratar exaustivamente, em aula, uma gama enorme de conteúdos” (MP, COTRIM, 2016, p. 279). Mas é bom retomar que pelos conteúdos históricos distribuídos nos capítulos, Cotrim optou pela cronologia linear colocando “toda a história”. Cotrim assegura que o ensino será pautado pela “História integrada”, “abordando temas desde a origem das primeiras sociedades até as desigualdades da globalização contemporânea” (MP, 2016, p. 280).

Cotrim alega que os usos do livro didático podem ser diversos, se sujeitando a autoria das aulas: “O livro muda quando mudam leitores, leituras e práticas educativas” (MP, COTRIM, 2016, p. 279). Esta problematização é interessante porque mostra que nem sempre o docente apropria-se do material de forma passiva, denotando que sua utilização pode se desenvolver na construção e reconstrução por parte de professores e

estudantes das narrativas históricas, ressignificando o livro didático. Em todo caso, como intermediação ou como base para que se possa superá-lo, o livro didático é fundamental em sala de aula, mesmo porque nem todos os alunos do país tem outro material didático (BITTENCOURT, 2008) que não seja o livro didático. Existe apropriação por parte dos agentes escolares em relação ao livro didático, mas ele não pode ser um mero complemento, noção de que o livro didático seria um complemento, uma das muitas interpretações históricas.

Essa visão “conteudista” pode ser verificada também quando o autor diz que optou pela História Global, propondo o debate e compreensão de diversos povos e culturas que existiriam: “A obra desenvolve estudos sobre povos africanos, chineses, indianos, mesopotâmicos, hebreus, fenícios, persas, bizantinos, americanos, europeus, islâmicos, e (...) à história brasileira” (MP, COTRIM, 2016, p. 280). O autor sugere que o estudo dos conteúdos ocorra de forma intercalada, “para não forçar as especificidades de cada processo” (MP, 2016, p. 280). É possível assim ver que o autor elenca ou identifica diversos povos, mas não insere com quais conceitos históricos esses serão conhecidos.

Cotrim afirma que a coleção objetiva construir a cidadania, considerando que “muitos brasileiros enfrentam dificuldade no acesso à escola de qualidade em todos os níveis, a serviços de saúde, segurança pública e justiça”, completando sobre os enfrentamentos quanto às “questões de trabalho, má distribuição de renda, de moradias, e forma variadas de discriminação social, étnica, sexual, etc.” (MP, COTRIM, 2016, p. 279-280).

Cotrim defende que “um dos princípios norteadores desta coleção consistiu em utilizar os temas históricos para trabalhar conceitos e atitudes vinculados à construção de uma cidadania cada vez mais plena e solidária” (MP, COTRIM, 2016, p. 280). Para o autor, cidadania significa “uma pontual participação nas eleições através do voto: exige, entre outras coisas, a articulação entre a educação e a mobilização da sociedade” (MP, COTRIM, 2016, p. 280).

Na BNCC (2018) o conceito de Cidadania se assemelha com o de Cotrim, abarcando os Direitos Humanos e a Política como princípios básicos para o desenvolvimento dessa habilidade: “Propõe que percebam o papel da política na vida pública, discutam a natureza e as funções do Estado e o papel de diferentes sujeitos e organismos no funcionamento social” (BNCC, 2018, p. 578). A cidadania na BNCC é

algo que se desenvolve no sujeito isolado, e não na sua interação com outro sujeito, mesmo que se fale em debate público, na medida em que se pensa em “projetos de vida” e este é necessariamente individual. O sujeito crítico, transfere sua capacidade de questionamento, apenas a nível imediato: “Desse modo, espera-se que os estudantes reconheçam que o debate público – marcado pelo respeito à liberdade, autonomia e consciência crítica – orienta escolhas e fortalece o exercício da cidadania e o respeito a diferentes projetos de vida” (BNCC, 2018, p. 578).

Mas também, os PCN, mas muito mais a BNCC, trazem algumas contradições, talvez mostrando que de fato, o currículo é um território disputado. No caso da BNCC, conseguimos por vezes vislumbrar uma ideia mais crítica: “a política será explorada como instrumento que permite às pessoas explicitar e debater ideias, abrindo caminho para o respeito a diferentes posicionamentos em uma dada sociedade” (BNCC, 2018, p. 578). Cotrim também alerta sobre a necessidade do debate, criticando a consolidação da cidadania como realizada apenas pelos políticos: “é nosso dever reverter o paradigma de que a construção da cidadania é guiada principalmente pelas ações dos governantes” (MP, 2016, p. 280).

É importante notar que Cotrim se contradiz, pois ao mesmo tempo em que adota os PCN, já adota também as discussões em torno da BNCC que se iniciaram antes da publicação da coleção, ou seja, antes de 2016. Por exemplo, quando diz que na coleção: “As dimensões econômicas, sociais, políticas e culturais são articuladas incorporando, tanto quanto possível, as contribuições mais recentes da historiografia e do ensino de História” (MP, COTRIM, 2016, p. 281). Mas por outro lado diz que “pretende instrumentalizar, da melhor forma possível, práticas de ensino que fazem uso de abordagens cronológicas sem que isso represente a única chave possível para se compreender o passado” (MP, 2016, p. 281). Não se esclarece se o enfoque é relacional ou cronológico.

Nessa questão da escolha dos conteúdos ensináveis, temos uma diferença importante entre PCN e BNCC: os PCN trabalham com História Temática e se orienta no sentido de responder problemas do presente.

A partir de problemáticas contemporâneas, que envolvem a constituição da cidadania, pode-se selecionar conteúdos significativos (...) exigindo a escolha de temas que possam responder às problemáticas contundentes vividas pela nossa sociedade, tais como as discriminações étnicas e culturais, a pobreza e o analfabetismo. (PCN, 2000, p. 26).

Ou seja, define-se História Temática como seleção de temas de estudo para fugir à tradicional divisão quadripartite, cronológica, linear, factual e europeizante dos conteúdos. Quanto à História Temática, muito se discute dela não oferecer aos professores a escolha ideal de conteúdo:

O conjunto dos autores/editores/ obras que elege a história temática é minoritário, a despeito de sugestões e diretrizes dos PCNs e de propostas curriculares institucionais de vários estados e municípios. Logo, esses dados demonstram também que a opção/concepção dominante entre os professores de História que atuam neste nível de ensino não se orienta pelo critério “temático”, mas pelo “cronológico”, seja na versão “integrada”, seja na versão “intercalada” da História Geral das civilizações, articulada à História do Brasil, da América e da África. (FONSECA, 2010, p. 8)

Já na BNCC, como disse, não há qualquer menção sobre História Temática, mas a adesão à história tradicional, cronológico e linear.

O Manual do Professor também se associa na forma que a BNCC propõe a competência específica das Ciências Humanas quanto ao senso crítico.

Compreender e utilizar determinados procedimentos metodológicos para discutir criticamente as circunstâncias históricas favoráveis à emergência de matrizes conceituais dicotômicas (modernidade/atraso, Ocidente/ Oriente, civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo etc.), contextualizando-as de modo a identificar seu caráter redutor da complexidade efetiva da realidade. (BNCC, 2018, p. 571)

Vê-se que a BNCC propõe romper com a visão dual entre civilização/barbárie, por exemplo, mas em nenhum momento propõe criticar ou problematizar a dicotomia entre as classes, os poderes ou a distribuição desigual da renda (que só é constatada e não posta para uma reflexão mais profunda). Por sua vez, Cotrim procura aproximar competência de senso crítico, quando afirma que “há uma circularidade nesses processos que, articulados, resultam no desenvolvimento da consciência crítica e favorecem dimensões como: a atenção e a reflexão, o escutar e o falar, a criação e o aproveitamento, a identidade e a alteridade”. Logo depois o autor desdiz essa afirmativa, na medida em que para ele “o estímulo ao desenvolvimento das competências e habilidades (...) levam ao pensamento crítico e a autonomia da ação” (MP, 2016, p. 282). Competências mecânicas, deslocadas da história, não são capazes de levar a uma crítica de fato. Na primeira competência específica da BNCC é sugerido ao estudante “operacionalizar conceitos como etnicidade, temporalidade, memória, identidade, sociedade, territorialidade, espacialidade etc. e diferentes linguagens e narrativas que expressem culturas, conhecimentos, crenças, valores e práticas” (BNCC,

2018, p. 571). Utilizando o verbo “operacionalizar” a BNCC demonstra a ideia de competência, silenciando a necessidade de um ensino crítico remeter a outros verbos como: analisar, problematizar, compreender, explicar, etc.

Quando se propõe problematizar, deve-se ficar atento às palavras do autor, já que para ele, por exemplo, os conteúdos históricos devem ser escolhidos pelo professor que deveria se voltar “às problemáticas contundentes vividas pela nossa sociedade, tais como as discriminações étnicas e culturais, a pobreza e o analfabetismo”. (MP, COTRIM, 2016, p. 26), mas é na parte específica que se pode ver melhor se esse postulado realmente se efetiva.

No tópico *Projetos temáticos* busca o que Cotrim chama de reforço interdisciplinar do ensino-aprendizagem, cujo objetivo “é articular dimensões fundamentais da educação no Ensino Médio, como: cultura, cidadania, trabalho e dinâmica das cidades” (MP, COTRIM, 2016, p. 285) e “a História tem muito a contribuir em projetos interdisciplinares desenvolvidos pelos professores em suas escolas” (MP, COTRIM, 2016, p. 288).

Também nos PCN:

É rico de lições perceber que, no momento mesmo em que atingiam sua maturidade, as Ciências Humanas buscassem a alternativa interdisciplinar como solução para seus impasses. Desse enriquecimento, surgiram abordagens diversas e inovadoras, em antropológica, geohistória, sociolinguística, história e geografia econômicas etc. (PCN, 2000, p. 7)

Concordo com a necessidade de se aplicar em sala de aula o estudo interdisciplinar, Regina Bochniak (1998) defende que tal método é relevante para a formação do aluno porque amplia a visão da compreensão histórica, tornando-se uma forma “para ampliar nossa visão de mundo, de nós mesmos e da realidade no propósito de superar a visão disciplinar” (BOCHNIAK, 1998, p. 25). Essa interdisciplinaridade faz sentido quando lembramos que trabalhamos com fontes históricas e ela tem natureza e temática diversificada. Cotrim assegura que “o trabalho pedagógico pode utilizar variados recursos, tais como: iconografias, mapas, espaço social, filmes, internet, memória oral e literatura (ficção)” (MP, COTRIM, 2016, p. 288).

Porém, essa perspectiva de transformar a ideia de interdisciplinaridade em pretexto para a área de Ciências Humanas, nos PCN apenas se vislumbrava como argumento, o que na BNCC (2018) vai ocorrer, pois no Ensino Médio, História perde sua especificidade como disciplina escolar e passa a integrar as Ciências Humanas e

sociais Aplicadas. Talvez aí esteja o maior problema que se coloca mediante as reformas do Ensino Médio, pois a coleção de Cotrim aqui analisada ainda tinha razão de existir em 2016, mas em 2021, não temos mais livro didático de história para o Ensino Médio, mas de Ciências Humanas. O edital de convocação nº 03/2019 – CGPLI para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos digitais para o programa nacional do livro e do material didático PNLD 2021, já não traz a exigência de as editoras elaborarem o livro didático de história para Ensino Médio.

Mas novamente alerto que apenas uma análise da parte específica demonstrará se essa interdisciplinaridade defendida de fato se efetiva. É o caso, também, da avaliação pedagógica.

Em seu primeiro tópico, *Avaliação pedagógica*, o autor se concentra em defender o desempenho educacional do estudante em relação aos conteúdos estudados. Cotrim conceitua que “ao promover diagnósticos da ação educativa, a avaliação deve assumir caráter contínuo, formativo e participativo, superando de vez, os velhos paradigmas de vigiar e punir” (MP, COTRIM, 2016, p. 286).

Cotrim expõe que a avaliação “serve tanto para identificar potencialidades e dificuldades da aprendizagem quanto para sinalizar problemas do ensino, permitindo repensar as estratégias utilizadas pelo professor” (MP, COTRIM, 2016, p. 286). Já no tópico, *Crítérios e instrumentos*, Cotrim expõe ser interessante que o professor explique os critérios pelos quais os estudantes serão avaliados atribuindo “valor” as atividades. “Podem ser realizadas de forma oral, outras de forma escrita; algumas de maneira individual, outras em grupo; algumas demandam respostas que implicam compreensão e análise dos conteúdos estudados, outras extrapolam esses conteúdos e exigem a livre expressão das experiências pessoais” (MP, COTRIM, 2016, p. 287).

A BNCC se aproxima de Cotrim afirmando que a avaliação formativa deve levar em conta as condições de aprendizagem do aluno para que ele atinja os objetivos necessários para sua formação. “Construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos” (BNCC, 2018, p. 17).

Mais do que avaliar o desempenho dos alunos, Cotrim orienta que “deve-se avaliar o desenvolvimento da consciência histórica, que implica reflexão sobre si, atenção para o mundo, superação do isolamento narcísico e do alheamento social” (MP,

COTRIM, 2016, p. 286). A ideia de “consciência histórica” não retoma as discussões recentes sobre o conceito, mas reproduz o que se conceitua os PCN: “A consciência histórica está presente na perspectiva da continuidade e da transformação, do processo temporal direcional, porém fracionado por rupturas e novas possibilidades” (PCN, 2000, p. 15).

Resta dizer que Cotrim opta por uma concepção sobre avaliação que vem do campo da educação há muito tempo pautada no diagnóstico de “desempenho”, muito a ver com atribuição de nota. Por isso o autor assume os quatro tipos de avaliações: avaliação diagnóstica, a formativa, a comparativa e a somativa. Evidentemente, a história deve pensar junto com o campo da educação, mas no caso, pouco se tem pensado a esfera pedagógica, didática, educacional pelo viés da história. Avaliação no campo da história parte das ideias de “progressão” de Peter Lee, que pensa esse “desempenho” conforme a literacia histórica, ou seja, considerando capacidade do aluno em mobilizar conceitos e métodos históricos para compreender, interpretar, explicar a história. A ideia de progressão se entrelaça em duas premissas:

O desenvolvimento cognitivo, não se dá pela consonância com a idade ou seriação escolar, mas pelo contexto histórico vividos pelos sujeitos. Se o contexto histórico é importante para os construtos cognitivos, variáveis merecem apreciação: classe social; tipo de escola frequentada; estímulos culturais que chegam aos alunos; além da etnia, da religião, da geração, local etc. e 2) quando investigamos qual o nível onde se encontra o sujeito em termos de aprendizagem histórica (progressão da cognição histórica), valem a medição e a explicação pautadas na epistemologia da história. A progressão seria avaliada segundo as habilidades de os alunos operarem metodologicamente as evidências históricas mobilizando conceitos históricos. (RAMOS, SZLACHTA JUNIOR, 2021, p. 99)

Como Peter Lee lembrou, a progressão é a potencialização “de um aparato conceitual de segunda ordem que permita a história prosseguir, ao invés de forçá-la a parar”. O modo internalizado de construir a compreensão histórica e a “vontade e capacidade de empregar tal entendimento” (LEE, 2016, p. 120), resulta na disposição de produzir melhores argumentos, no reconhecimento de que as perspectivas históricas podem ser diferenciadas e de que pessoas do passado devem ser tratadas “com o mesmo respeito que gostaríamos para nos mesmos como seres humanos” (LEE, 2016, 121).

Cotrim discorre sobre a implantação do estudo das Histórias e Culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. indígena e afro-brasileira no Brasil, corroborando para com a sua necessidade. Cotrim defende que inserir essas temáticas nas escolas é de

vital para a superação de desafios que as comunidades indígenas e afro-brasileiras enfrentam no país.

Todavia, as leis – como tudo mais – têm história, e o processo que levou a promulgação da Lei nº 10.639 foi fruto de pressões democráticas da sociedade, particularmente do movimento negro no Brasil que, legitimamente, exigia um tratamento a altura da importância dos negros brasileiros para a sociedade aqui construída ao longo de cinco séculos. (MP, COTRIM, 2016, p. 297)

Cotrim afirma que o “livro didático é um instrumento desse processo e houve um esforço para incorporar posturas apropriadas no que se refere à valorização da diversidade da população brasileira” (MP, COTRIM, 2016, p. 297). Para o desenvolvimento da consciência histórica incluir o debate de comunidades diversas permitirá que o aluno adquira compreensão histórica, e, conseqüentemente, respeito e empatia pelo próximo.

O segundo tópico inclui *Os povos indígenas* para que os alunos adquiram conhecimento dos povos que viviam antes mesmo da colonização do que hoje é chamado Brasil. Cotrim esclarece que “esta Coleção de História para o Ensino Médio engaja-se no esforço de contribuir para a inserção de conteúdos pertinentes a história e a cultura dos povos indígenas” (MP, COTRIM, 2016, p. 301).

Levando em conta os PCN, a História e culturas dessas populações transformam-se em *multiculturalismo* ou *pluralidade cultural* apresentando-se como descritiva e prescritiva, e em consequência, bem despolitizadas. Enfatiza-se a diferenciação cultural e entendo que se as diferenças não se reduzem tão somente às questões de classes sociais, mas também não podem ser vistas como deslocadas destas, afinal as etnias, as culturas consideradas diferentes nunca são as mais poderosas economicamente. Apesar de não haver explícitas referências a História Indígena ou Afro-brasileira, a BNCC (2018, p. 566) discorre sobre a importância em se debater as práticas e costumes de um determinado grupo, portanto, de certa forma, se desavia da temática.

Em relação aos currículos, PCN e BNCC, Cotrim se aproximou mais dos PCN por conta de ser um dos currículos nacionais orientados pelo MEC para ser incluído a partir dos anos 2000 nos livros didáticos e nas aulas. Apesar da BNCC ser publicada sua versão final em 2018, desde 2016 quando foi publicado o MP Cotrim já estava alinhado com as discussões do ensino de História. Por isso mesmo, Cotrim toma aspectos de ambos os currículos, inclusive nas suas contradições.

## 4.2 Manual do Professor: parte específica

O Manual do Professor – MP apresenta em sua parte específica orientações que levam o professor a trabalhar cada volume da Coleção História Global com materiais distintos que o ajudaram no desenvolvimento das aulas juntamente com os alunos. Gilberto Cotrim (2016) descreve que o professor encontrará:

Os objetivos educacionais para cada unidade; comentários de contextualização para os temas dos capítulos; textos de aprofundamento; atividades complementares às do livro do estudante; indicações de sites, livros e filmes; considerações e respostas para as atividades do livro do estudante. (MP, COTRIM, 2016, p. 302)

O Volume 1 com 65 páginas apresenta temáticas referentes ao 1º Ano do Ensino Médio da Educação Básica. Está organizado por Unidades temáticas encaminhando os professores a desenvolver os conteúdos já propostos no livro didático. A tabela a seguir foi feita para expor as unidades e capítulos elencados no Volume 1:

<b>Unidade 1: História e Cultura</b>	<b>Unidade 2: Escrita e memória</b>	<b>Unidade 3: Identidade e diversidade</b>	<b>Unidade 4: Contatos e confrontos</b>
Capítulo 1: Refletindo sobre a História	Capítulo 4: Povos da Mesopotâmia	Capítulo 10: Império Bizantino	Capítulo 14: Renascimentos e reformas
Capítulo 2: Primeiros humanos	Capítulo 5: África, egípcios e cuxitas	Capítulo 11: Mundo islâmico	Capítulo 15: Povos africanos
Capítulo 3: Primeiros povos da América	Capítulo 6: Hebreus, fenícios e persas	Capítulo 12: A Europa feudal	Capítulo 16: Povos da América
	Capítulo 7: Povos da China e da Índia	Capítulo 13: Mundo cristão	Capítulo 17: Expansão europeia
	Capítulo 8: Grécia Antiga		Capítulo 18: A conquista da América
	Capítulo 9: Roma Antiga		

Os nove objetivos (MP Cotrim, 2016, p. 302) descritos na Unidade 1 por Cotrim buscam trazer o conhecimento histórico através das orientações metodológicas já propostas. A partir disso, foi realizada uma análise do material, buscando sua orientação teórico-metodológica e didático-pedagógica.

Três objetivos visam trabalhar com a História cronológica de maneira que os alunos “conheçam” e “apresentem” o passado histórico da humanidade: “Conhecer algumas formas criadas pelos seres humanos para medir o tempo; Apresentar algumas

explicações para o surgimento da humanidade: criacionismo e evolucionismo; Conhecer as principais hipóteses sobre a chegada dos seres humanos à América” (MP, COTRIM, 2016, p. 302).

Do ponto de vista do Ensino de História crítico, tal abordagem é questionável porque faz o uso de competências que não visam atender a construção do conhecimento histórico, apenas “descrever” fatos que contam as origens dos primeiros seres humanos como se criacionismo e evolucionismo não fossem posições diferentes, uma científica e outra religiosa.

Dois objetivos atendem um viés cultural que busca descrever práticas sociais que “estuda” a importância da diversidade sobre inúmeros povos, combatendo os chamados etnocentrismos: “Estudar diferentes noções de cultura, refletindo sobre a importância da diversidade cultural para evitar posicionamentos etnocêntricos; Estudar produções culturais dos primeiros povos da América” (MP, COTRIM, 2016, p. 302).

Na Unidade 1 há em alguns trechos, a atividade proposta (MP Cotrim, 2016, p. 310) apenas cobra do aluno a descrição do acontecimento, deixando a desejar as problematizações socioculturais. As referências a História Indígena nas atividades da Unidade 1 (MP, COTRIM, 2016, p. 306, 309) não atendem as justificativas de Cotrim realizadas na Parte Geral (MP, COTRIM, 2016, p. 296) de aplicar o senso crítico porque são discutidos no formato comparativo com outros povos, focando apenas na descrição cultural da comunidade.

Os quatro objetivos restantes da Unidade 1 atende aos requisitos essenciais do Ensino de História crítico quanto à formação do aluno. As orientações se encaixam na posição de Cotrim em se utilizar do senso crítico para a produção do conhecimento histórico. A adoção de termos como “investigar”, “compreender” e “problematizar” remete ao desenvolvimento da consciência histórica crítica em relação ao estudo do passado. Juntamente com o estudo das fontes históricas, além das relações entre passado e presente avançam visto que novas narrativas podem ser inseridas na produção do conhecimento histórico.

Compreender a história como o conjunto das experiências humanas ao longo do tempo; Refletir sobre as relações entre passado e presente, o ofício do historiador, os diversos tipos de fontes e os limites e possibilidades do conhecimento histórico; Problematizar as periodizações históricas, lembrando que toda periodização pressupõe escolhas e interpretações prévias; Investigar dois grandes períodos da história humana: Paleolítico e Neolítico. (MP, COTRIM, 2016, p. 302)

Aborda a necessidade de problematizar periodizações, mas segue a periodização clássica da história, como disse. Há que lembrar que por mais que um autor de livro didático tenha uma concepção crítica do ensino de história, precisa seguir as orientações curriculares então dispostas nos editais.

A Unidade 2 do Volume 1 apresenta cinco objetivos gerais (MP Cotrim, 2016, p. 311), que em sua maioria, atende aos pressupostos básicos do Ensino de História crítico. O autor trabalha conceitos relevantes na História (Escrita e memória) fazendo uso do “senso crítico” e da “problematização” para discutir o conceito de Civilizações, Fontes históricas e aspectos ligados à Política (democracia, cidadania e república). Os quatro objetivos que fazem uso dessa orientação são estes: “Problematizar o conceito de civilização; Ler e interpretar fontes históricas (escritas e não escritas); Avaliar criticamente os conceitos de democracia, cidadania e república; Compreender as influências das culturas grega e romana no mundo ocidental” (MP, COTRIM, 2016, p. 311). O quinto objetivo também é importante, ao entender a demanda de se “conhecer algumas das primeiras civilizações e compreender aspectos da organização social, política, econômica e cultural delas” (MP, COTRIM, 2016, p. 311). Mesmo que os objetivos sejam pertinentes, ainda não se demarca as contradições da democracia grega, por exemplo, e a relação entre essa democracia e a atual, brasileira, também caracterizada pela contradição, pela polarização política e luta de classes, ainda que metamorfoseada conforme o contexto histórico que lhe delinea.

Nas atividades da Unidade 2 (MP, COTRIM, 2016, p. 327) a referência à Escravidão que Cotrim menciona, “a escravidão, por exemplo, esteve presente nas sociedades grega e romana, mas com características diferentes do escravismo moderno”, trabalha de forma coerente quanto à realização de comparações sobre o trabalho escravo nos diferentes momentos da História. Isso abre espaço para problematizar e preparar os alunos para identificar as novas formas de trabalho forçado que se apresentam nos dias atuais.

A Unidade 3 do Volume 1 apresenta cinco objetivos (MP, COTRIM, 2016, p. 331) pertinentes ao estudo da identidade e diversidade que Cotrim menciona na Parte Geral do MP (2016, p. 286). Três dos objetivos buscam atender ao senso crítico que Cotrim busca enfatizar nas metodologias direcionadas ao professor:

Compreender como a cultura árabe se espalhou pelo mundo;  
Interpretar e avaliar criticamente o conceito de Idade Média, assim

como o de feudalismo; Compreender as principais características da vida social, política, econômica e cultural da Europa ocidental durante a Idade Média, dos séculos V ao XV. (MP, COTRIM, 2016, p. 331)

Outros dois objetivos, “Entender a divisão do Império Romano e o estabelecimento do Império Bizantino; Conhecer aspectos da cultura islâmica na Antiguidade” (MP, COTRIM, 2016, p. 331), se aproxima do ideal de competência visto que trabalhar Cultura e Política unicamente como “atividade descritiva” não é o suficiente, se fazendo necessário problematizar as narrativas das causas e desdobramentos da divisão do Império Romano e as práticas socioculturais pertencentes ao mundo islâmico na Antiguidade.

A Unidade 4 do Volume 1 tem apenas três objetivos (MP, COTRIM, 2016, p. 345) que expõe sobre os primeiros contatos entre povos distintos na História. Dois desses, “Identificar as principais características do Humanismo e do movimento renascentista, bem como os movimentos que deram origem às reformas religiosas e à contrarreforma católica; Compreender que a África é um continente com uma imensa diversidade étnica e cultural” (MP, COTRIM, 2016, p. 345) fica limitado à busca por informações relacionadas aos fatos históricos apenas. Algo mecânico, sem vínculo com a compreensão histórica do Humanismo e das reformas religiosas. Novamente, ao se referir a outros povos, se ressalta a questão meramente cultural das diferentes etnias.

No entanto, o terceiro objetivo mais uma vez atende as justificativas de Cotrim quanto ao uso do senso crítico em sala de aula pelos alunos: “Conhecer e avaliar criticamente os interesses envolvidos no projeto de expansão marítimo-comercial europeia” (MP, COTRIM, 2016, p. 345). Tal discussão, na minha avaliação, se faz mais do que necessário, pois problematiza “interesses” quanto à navegação do mundo pelos europeus e suas narrativas criadas nos diversos territórios colonizados.

A tabela a seguir foi feita para expor as unidades e capítulos elencados no Volume 2:

<b>Unidade 1: Trabalho e sociedade</b>	<b>Unidade 2: Súdito e cidadão</b>	<b>Unidade 3: Liberdade e independência</b>	<b>Unidade 4: Tecnologia e dominação</b>
Capítulo 1: Mercantilismo e colonização	Capítulo 8: Antigo Regime e Iluminismo	Capítulo 13: Independência do Brasil	Capítulo 18: Europa no século XIX

Capítulo 2: Estado e religião	Capítulo 9: Inglaterra e Revolução Industrial	Capítulo 14: Primeiro Reinado	Capítulo 19: Imperialismo na África e na Ásia
Capítulo 3: Sociedade açucareira	Capítulo 10: Formação dos Estados Unidos	Capítulo 15: Período regencial	Capítulo 20: América no século XIX
Capítulo 4: Escravidão e resistência	Capítulo 11: Revolução Francesa e Era Napoleônica	Capítulo 16: Segundo Reinado	
Capítulo 5: Holandeses no Brasil	Capítulo 12: Independências na América Latina	Capítulo 17: Crise do império	
Capítulo 6: Expansão territorial			
Capítulo 7: Sociedade mineradora			

No Volume 2 com 65 páginas os oito objetivos descritos por Cotrim na Unidade 1 enfatizam a História brasileira visando combater preconceitos contra a diversidade na sociedade, inclusive nas comunidades afro-brasileiras e indígenas. Quatro objetivos apenas se limitam a expor aspectos da História brasileira, o que vejo como algo questionável, pois os estudantes apenas captam informações sem problematiza-las do livro didático: “Conhecer aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais da formação do Brasil Colônia; Promover a consciência ambiental; Valorizar o patrimônio histórico do Brasil; Estudar aspectos da cultura africana e indígena” (MP, COTRIM, 2016, p. 318). No caso da valorização do patrimônio cultural, não se vislumbra a crítica ao que vem a ser considerado patrimônio cultural hoje, baseado em uma perspectiva elitista.

Dois objetivos elencados na Unidade 1 são positivos para se trabalhar a diversidade de narrativas históricas do passado: “Analisar o processo de ocupação do atual território do Brasil ao longo do período colonial; Ler e interpretar fontes históricas (escritas e não escritas)” (MP, COTRIM, 2016, p. 318). Embora louvável analisar esse processo de ocupação, deveria ser marcado que esse processo não foi sem conflitos.

Os dois últimos objetivos atendem a discussão da cultura afro-brasileira e indígena, com isso Cotrim incluiu devidamente a discussão sobre a escravidão e a relação desse sistema exploratório com a nossa realidade: “Problematizar os desdobramentos históricos da escravidão na formação da sociedade brasileira; Estimular

o combate ao racismo, ao preconceito e a qualquer forma de discriminação” (MP, COTRIM, 2016, p. 318).

As atividades sugeridas para o professor são críticas porque Cotrim orienta o desenvolvimento de um posicionamento crítico do aluno, não se limitando apenas em “expor” o sofrimento das comunidades ao longo da História, mas criar atitudes em prol de uma sociedade mais justa e solidária (MP, COTRIM, 2016, p. 320-322, 327-329).

A Unidade 2 do Volume 2 contém oito objetivos<sup>39</sup> que orientam o professor quanto ao estudo da Europa e os processos de industrialização e colonização. O estudo do tema se faz importante porque o aluno poderá compreender como as práticas sociais de um determinado local influenciaram outros lugares do mundo através da imposição cultural e econômica. Mas não fica esclarecida que essa imposição também pode resultar em resistências.

Os pensamentos econômicos são positivos para se estudar visto que a sociedade do passado também se organizava através de trocas comerciais, propiciando ainda mais contatos com povos fora do continente europeu. Por isso, dois objetivos foram selecionados para essa discussão, fundamentando-se na origem das ideias econômicas que levaram a sociedade europeia ao capitalismo: “Refletir sobre o Iluminismo, com destaque para o pensamento de John Locke, Voltaire, Montesquieu e Rousseau; Conhecer alguns momentos marcantes da Revolução Industrial e problematizar seus impactos na sociedade” (MP Cotrim, 2016, p. 339).

Os três objetivos que Cotrim destaca para se estudar o processo de colonização na Unidade 2 apresenta-se como problemático por inserir na discussão o termo “desenvolvimento”. Porque passa a ideia para o aluno de que os povos europeus eram superiores e os demais necessitavam de ajuda estrangeira quanto as suas práticas sociais. Tal ideia se expõe no estudo dos conteúdos a seguir:

Compreender a formação e o desenvolvimento dos primeiros povoamentos nas colônias inglesas da América; Estudar aspectos da formação dos Estados Unidos, da colonização à independência; Conhecer os processos de luta pela independência nas colônias espanholas e na colônia francesa de São Domingos (atual Haiti). (MP, 2016, p. 339)

---

<sup>39</sup> “Analisar o conceito de Antigo Regime; Investigar aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais da Europa moderna; Analisar o contexto histórico da Revolução Inglesa e da Revolução Francesa” (MP, COTRIM, 2016, p. 339).

Os cinco objetivos da Unidade 3 do Volume 2 se concentra no estudo da Política brasileira no início do século XX. Três desses objetivos discutem a transição do regime colonial para o imperial, com Cotrim orientando que o professor foque as discussões nos protagonistas do processo de mudança política. De um lado, introduz um objetivo crítico: “Identificar os conflitos entre os diferentes grupos sociais, como colonos, colonizadores e colonizados, na passagem do Brasil colonial à independência política” e de outro lado, uma espécie de “História vista do alto”, incoerente para o Ensino de História crítico inclusive em processos políticos: “Entender os variados aspectos, internos e externos, que deflagraram a crise do sistema colonial; [...] Compreender a organização administrativa e a centralização política do Primeiro Reinado” (MP, COTRIM, 2016, p. 355).

Os dois objetivos restantes da Unidade 3 já são distintos dos primeiros porque Cotrim deixa explícito que o professor enfatize mudanças históricas que causaram impactos em longo prazo na sociedade brasileira, mas permanecendo raízes históricas na sociedade contemporânea. Trabalhar os conteúdos dessa maneira ajudará o aluno a compreender mudanças e permanências quanto ao passado e presente: “Reconhecer as possibilidades e os limites sociais da abolição da escravidão para os ex-escravos; Problematizar o processo histórico que culminou com a crise do regime monárquico e a proclamação da República no Brasil, em 1889” (MP, COTRIM, 2016, p. 355).

Os oito objetivos da Unidade 4 do Volume 2 discute diversas temáticas da História Moderna, enfatizando a problematização de diversos conceitos como “nacionalismo”, “liberalismo”, “socialismo”, “anarquismo”, “racismo”, “indígenas”, “dominação imperialista” etc. Tal abordagem do autor ajudará o estudante a perceber os diferentes significados que estas palavras carregam na sociedade, assim como a valorizar práticas capazes de acabar com raízes históricas preconceituosas.

A seguir, estes objetivos estão explícitos para termos uma ideia do que Cotrim pretende inculcar no aluno quanto a sua formação intelectual. Dois deles, sobre o combate ao racismo e a valorização dos conhecimentos indígenas são fundamentais para que o passado possa ser superado no presente a partir do desenvolvimento de posicionamentos críticos em relação a discriminações que se perpetuam ao longo do tempo:

Refletir sobre as noções de nacionalismo, liberalismo, socialismo e anarquismo; Analisar o contexto histórico da França, Itália e Alemanha no século XIX; Problematizar a dominação colonial da África e da Ásia; Estimular atitudes contrárias ao racismo, ao

preconceito e a qualquer forma de discriminação; Aprofundar os estudos sobre a história dos Estados Unidos; Valorizar os saberes e as culturas indígenas; Estudar o processo de dominação imperialista da América Latina pelos EUA; Ler e interpretar fontes históricas (escritas e não escritas). (MP, COTRIM, 2016, p. 373)

A tabela a seguir expõe as unidades e capítulos elencados no Volume 3:

<b>Unidade 1: Coesão e coerção</b>	<b>Unidade 2: República e sociedade</b>	<b>Unidade 3: Globalização e meio ambiente</b>	<b>Unidade 4: Democracia e movimentos sociais</b>
Capítulo 1: Primeira Guerra Mundial	Capítulo 5: A instituição da República	Capítulo 9: Pós-guerra e novos confrontos	Capítulo 13: O Brasil democrático
Capítulo 2: Revolução Russa	Capítulo 6: República Oligárquica	Capítulo 10: África, Ásia e Oriente Médio	Capítulo 14: Governos militares
Capítulo 3: Abalo capitalista e regimes totalitários	Capítulo 7: Revoltas na Primeira República	Capítulo 11: Socialismo: da revolução à crise	Capítulo 15: O Brasil contemporâneo
Capítulo 4: Segunda Guerra Mundial	Capítulo 8: Era Vargas	Capítulo 12: Desigualdades e globalização	

O Volume 3 possui 49 páginas contendo diversas orientações de como desenvolver as atividades propostas para com os alunos. A Unidade 1 contém oito objetivos que tratam sobre o mundo no século XX, inclusive na área política ao discutir as guerras mundiais que afetaram a Europa e conseqüentemente o restante do mundo, alterando a geopolítica daquele período.

Quatro objetivos comuns enfatizam apenas a busca por informações dos fatos históricos, o que considero acrítico na proposta de Cotrim por não explicitar o porquê de somente “conhecer” ou “identificar” transformações sociais que levou todo um continente a mudanças substanciais. São eles:

Estudar o contexto em que ocorreram as duas grandes guerras mundiais; [...] Conhecer os principais aspectos da crise econômica internacional na década de 1930 e seus efeitos em diversos países; Identificar as características dos regimes totalitários instituídos na Europa nas primeiras décadas do século XX. (MP, COTRIM, 2016, p. 318)

Mesmo assim, Cotrim parece ter acertado ao introduzir um objetivo geralmente negligenciado em outros livros didáticos, superando a concepção factual: Conhecer formas de resistência que se desenvolveram durante essas guerras e refletir sobre o enorme custo humano desses e de todos os conflitos bélicos (MP, COTRIM, 2016, p. 318).

Os quatro objetivos restantes da Unidade 1 se aplicam ao desenvolvimento de análises que visa buscar significados para o passado. Através destes, o conhecimento

histórico poderá ser atingido de maneira satisfatória ao estimular um posicionamento crítico por parte dos alunos, com Cotrim assumindo tal interesse na Parte geral do MP. Isso fica evidente nas atividades propostas aos alunos, ao trabalhar com fontes históricas que criam perspectivas do contexto sociopolítico estudado.

Analisar o processo e os significados da revolução socialista na Rússia em 1917; Estimular atitudes contrárias ao racismo, ao preconceito e a qualquer forma de discriminação; Avaliar criticamente os impactos da Segunda Guerra Mundial para as populações dos países envolvidos; Ler e interpretar fontes históricas (escritas e não escritas). (MP, 2016, p. 318)

A Unidade 2 do Volume 3 possui sete objetivos focados na História brasileira. Vale destacar que seis abordam o trabalho de “análise” e “reflexão” referentes ao contexto político da Primeira República no Brasil. Assim, questiono a perspectiva de Cotrim quando enfatiza demasiado o “estudar” e toma o “conhecer” de forma não fundamentada, embora haja potencial de problematização, no contexto histórico como exemplo quanto ao Coronelismo, com a recomendação para que o professor faça “refletir” ou “analisar”. No caso de “estimular a preservação”, recai-se na falta de questionamento sobre o que definiria “patrimônio histórico-nacional”, sobre o qual patrimônio e de quem é considerado histórico.

Estudar o processo de instituição da República no Brasil; Conhecer aspectos políticos, econômicos, culturais e sociais do período da Primeira República, além de refletir sobre o coronelismo e o funcionamento das chamadas política dos governadores e política do café com leite; Analisar as mudanças sociais advindas da imigração, do desenvolvimento da indústria e do movimento operário; Refletir sobre o contexto histórico das principais revoltas e movimentos ocorridos na Primeira República; Estudar a situação social, política e econômica do Brasil durante o governo de Getúlio Vargas; Estimular a preservação do patrimônio histórico nacional. (MP, COTRIM, 2016, p. 333)

O sétimo objetivo, “valorizar o protagonismo feminino” (MP, COTRIM, 2016, p. 333), é mais um exemplo de compromisso com a diversidade nas orientações específicas de Cotrim por envolver nos alunos atividades que não só valorizam, mas demonstram como o gênero também deve ser visto com particularidade em uma sociedade hierarquizada/patriarcal. Com isso, o papel da mulher é enfatizado em atividades que buscam apresentar sua emancipação nos âmbitos das relações familiares, educacionais e profissionais. Assim, sua história é desenvolvida em um aspecto crítico para problematizar como seu protagonismo foi muitas vezes “escondido” pelas “Histórias oficiais” (MP, COTRIM, 2016, p. 344). No entanto, não há um

aprofundamento da diferenciação entre a mulher conforme sua classe social ou quanto à sua etnia/raça (que também é relacionada à classe social). E ainda: o protagonismo é visto e forma individual e não coletivo. Individualizar o empoderamento seria trabalhar também na esfera das competências.

A Unidade 3 do Volume 3 possui nove objetivos que enfatizam o estudo da Globalização no século XX. Vale destacar que sete deles dão continuidade a proposta de Cotrim em se analisar e problematizar o passado histórico, com o diferencial de não se utilizar do termo “conhecer” e “estudar” de forma superficial, e sim “compreender”, “analisar” ou “avaliar criticamente”, um ponto “positivo” no sentido de indicar atividades mais voltadas para o nível fundamentado de conhecimento histórico.

Compreender o contexto político-econômico internacional após a Segunda Guerra Mundial; Refletir sobre os processos de independência em países da África, da Ásia, do Oriente Médio e da Oceania, no contexto pós-guerra e com a nova ordem mundial; Valorizar os diversos aspectos da cultura africana; Analisar as origens e os desdobramentos do conflito árabe-israelense, as dificuldades e os esforços no presente para estabelecer acordos de paz que contemplem os interesses de ambos os povos que habitam a região da Palestina; Estudar o impacto do fim da União Soviética e compreender a nova ordem mundial que se estabeleceu com o fim da Guerra Fria e com a expansão da globalização econômica; Avaliar criticamente os efeitos da globalização em relação aos avanços tecnológicos, à desigualdade social e à crise ambiental; Promover a consciência ambiental. (MP, COTRIM, 2016, p. 346-347)

Mas o autor ainda esbarra na ideia de valorização da “cultura africana”, indicando uma visão culturalista. Quanto ao objetivo de “Combater o racismo e qualquer outra forma de discriminação e preconceito social” (MP, COTRIM, 2016, p. 347), parece se inserir no rol de atitudes baseadas em valores críticos, mas não se aborda o que seria e como seria “combater” a discriminação e preconceito. O que dá a entender é que esse combate fica na dimensão da competência socioemocional. Essa competência, já aparecia nos PCN, como, por exemplo, quando defende que o ensino de história deveria primar pelo: “crescimento intelectual e amadurecimento psicológico” (BRASIL, PCN, História, 1998, p. 45), mas se apresenta de forma mais contundente na BNCC em três competências gerais das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, quando se destaca a necessidade de desenvolver empatia, diálogo, resiliência, acolhimento (do outro), etc. ((BRASIL, BNCC, 2018, p. 10), indicando “virtudes” que coadunam objetivos econômicos e psíquicos, para saber lidar com o novo mundo do trabalho em crise.

A Unidade 4 do Volume 4 possui nove objetivos que visam debater o contexto político do final do século XX no Brasil. A partir disso, fatores como “democratização”, “governos militares” e “cidadania” são termos discutidos a todo momento para que o aluno compreenda que a ideia de liberdade não é algo somente garantido por lei, mas resultado de mobilizações e lutas sociais.

Problematizar os alcances e os limites da cidadania no Brasil contemporâneo; Estudar o processo de democratização do Brasil e de consolidação do regime republicano, avaliando criticamente os projetos de desenvolvimento econômico e social dos governos de 1945 a 1964; Promover debates sobre as políticas indigenistas implantadas no país durante o século XX; Analisar a situação política, econômica e social durante os governos militares; Estudar o processo de redemocratização do Brasil e avaliar a situação política, econômica e social do país a partir de 1985; Refletir sobre questões éticas na sociedade brasileira atual; Valorizar o patrimônio histórico nacional; Ler e interpretar fontes históricas. (MP, COTRIM, 2016, p. 358)

Somente o nono objetivo destacado por Cotrim considero problemático ao discutir o período da Ditadura Militar apenas para “conhecer” as formas de resistência: “Conhecer as diversas formas de resistência à ditadura militar (canções de protesto, charges, passeatas etc.)” (MP, COTRIM, 2016, p. 358). É preciso problematizar e estimular um posicionamento crítico para compreender o que levou grupos sociais a se manifestarem contrários a vigência política daquele período, analisando a produção de inúmeros materiais que denunciavam as práticas criminosas, porque ferem a dignidade humana de todas as formas, contra indivíduos e grupos de oposição ao governo. Certamente, canções, charges e passeatas são importantes, mas se silencia em torno da tortura, censura, exílio e assassinato por parte do Estado de exceção.

Em síntese, Cotrim se apropria dos currículos de tal maneira que o MP apresenta em sua maioria mais distanciamentos do que aproximações em relação aos PCN e a BNCC. Mesmo que contraditório ao se aproximar das competências, o material é qualificado para o desenvolvimento do conhecimento histórico na formação dos alunos, mas se o professor souber interpretar o Manual do Professor criticamente.

## CONCLUSÃO

Mais do que um documento norteador, o currículo se dispõe como um espaço em disputa por conhecimentos e interesses vinculados as classes dominantes da sociedade. Em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (2000) constatou-se que o documento apresenta orientações pedagógicas próximas ao modelo neoliberal de Educação que se popularizou na última década do século XX. Seu discurso, fundamentado na Pedagogia das Competências, encaminha, de forma prescrita, os passos que devem ser adotados para o Ensino de História.

Os PCN eram apresentados sob a égide da não obrigatoriedade, mas terminava sendo obrigatório, pois os testes, o livro didático, os cursos de atualização de professores, etc. eram todos baseados nele. Neste período, a concepção do governo era de uniformizar os conteúdos da Educação nacional. Dessa maneira, tanto professores como alunos eram estimulados a seguirem as orientações contidas nos currículos, apesar de nas diretrizes haver espaço para que as secretarias estaduais adquirissem autonomia quanto ao ensino de conteúdos específicos.

Mesmo que a proposta anunciada fosse de total participação da comunidade escolar (professores e alunos), no fim os conhecimentos vindos de diferentes partes do Brasil não foram valorizados como deveriam. O documento apresentava uma parte comum que homogeneizava o conhecimento histórico, como se a identidade brasileira fosse uniforme e ausente de realidades distintas. Apesar disso, o Manual do Professor (2016) apresentou diversas apropriações quanto às orientações dadas, visto que no processo de elaboração era o único documento a nível nacional disponível para ser “seguido”, já que o governo cobrava tal nivelamento pedagógico. Assim como o alinhamento do Edital nº 04/2015 com os currículos selecionados, dando continuidade às ideias sistematizadas com o objetivo de inseri-las nos livros didáticos.

Acerca da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) os interesses da classe dominante, tanto no ano 2000 quanto em 2018, tiveram algo em comum: a busca de um conhecimento padronizado a nível nacional dentro do currículo para que atenda suas demandas, inclusive de cidadãos “competentes” com os novos desafios do mercado de trabalho. Assim como nos PCN – 2000, a Pedagogia das Competências é aplicada também como base do ensino-aprendizagem, na BNCC – 2018. Porém, os documentos têm semelhanças, mas muitas diferenças. A competência defendida no PCN de História do Ensino Médio, dizia respeito ao uso escolar da fonte histórica, inclusive dando

exemplo ao professor sobre como realizar a interpretação de fontes, e não dizia nada sobre qual conteúdo explorar, enquanto que na BNCC – Ensino Médio se privilegia um rol de conteúdos/temáticas históricas que denomina de competências, sem que haja a valorização necessária da metodologia da história em sala de aula, ou seja, o uso de fontes.

De todo modo, os discursos e práticas que foram mobilizados no meio educacional brasileiro, seja de 1990 até 2018, carregaram dentro de si inúmeras visões de mundo que perpassaram a cultura e os interesses de classes economicamente dominantes do momento. Assim, a classe dominante acaba por impor seus interesses, por isso que os currículos mostram algumas contradições, pois tem que adotar temáticas reivindicadas pelos movimentos sociais, mas ao mesmo tempo impor o que acha importante de ser ensinado. É possível apreender que o currículo é um objeto que perpassa inúmeras transformações ao longo da História. Assim, é compreensível que ele se torne um espaço de disputas por estar inserido em sociedades compostas por incontáveis formas culturais.

Em síntese, o Manual do Professor elaborado por Gilberto Cotrim se apropria dos currículos selecionados, trabalhando os conteúdos de maneira que o conhecimento histórico seja investigado em vez de apenas informar. Ficou evidenciado em algumas partes do material que o autor recomenda bastante a utilização de fontes históricas, positivo para o estudo do passado permitindo que os alunos interpretem diversas fontes problematizando seus discursos.

De todo modo, nem tudo que está no Manual do Professor foram transpostos de maneira que atendessem as capacidades requeridas para o Ensino de História. Em alguns momentos, é referenciado o uso de competências para o atendimento das diretrizes curriculares. Isso denota como o governo influencia através do edital do PNLD na circulação de materiais didáticos, no entanto, tal abordagem estava acompanhada de metodologias alternativas para o desenvolvimento do conteúdo.

Isso permitiu que conceitos como analisar, investigar, problematizar e questionar fossem utilizados nas atividades escolares como forma de superar o que Cotrim compreendia como uma pedagogia ultrapassada para os nossos dias. Tornar uma aula mecânica, onde o aluno apenas ouve e grava o que aprendeu, não é capaz de torna-lo um cidadão consciente da realidade em que vive. Apenas irá aceitar a condição em que se

encontra, seja social, econômica ou política, deixando de usar da crítica para analisar o bem estar da sociedade como um todo.

O Manual do Professor apresenta semelhanças em relação aos currículos, mas nas orientações direcionadas aos professores se enquadra dentro de vários parâmetros requeridos pelo Ensino de História que consideramos crítico. Estudo da natureza das fontes; do procedimento com as fontes; utilização de múltiplas perspectivas históricas, contudo, sem relativizar o conhecimento histórico; utilização da interdisciplinaridade para contextos temáticos sem que se deixe a disciplina escolar da História na sua especificidade etc., são alguns dos exemplos apontados na pesquisa frente ao desenvolvimento dos conteúdos.

No geral, o autor assume uma abordagem crítica e progressista, indicando inúmeros materiais que fundamentam as discussões historiográficas. Priorizando o professor, o Manual do Professor dá subsídios para que a autonomia se torne realidade permitindo que escolhas sejam feitas em relação ao que e como trabalhar determinado recorte histórico. Apesar disso, alguns materiais são defasados porque não complementam as discussões frente a um determinado fato histórico, cumprindo apenas uma função informativa ausente de problematizações. Nesse sentido, a questão da Cidadania é vista apenas como formação para direitos e deveres, sem que se questione de fato a realidade para nela intervir coletivamente.

Analisando o Manual do Professor como material de suporte-didático, constatou-se que atende a maior parte dos requisitos essenciais do Ensino de História voltados para uma formação estudantil baseada na problematização, multiperspectividade e senso crítico. Tais elementos foram bem desenvolvidos por Cotrim frente às sugestões de atividades propostas, mesmo com ressalvas em alguns momentos. Considero tal material capacitado para apoiar os professores em sala de aula, visto que nem sempre as fontes históricas estão acessíveis em todas as instituições escolares do Brasil.

Com isso, Cotrim levou em consideração a realidade que muitos professores e alunos estão envolvidos. Atender essas defasagens é propiciar um melhor desenvolvimento acerca das discussões historiográficas, permitindo que o passado possa ser apropriado de maneira que a consciência histórica estimule o senso crítico do estudante ao lado de um material que expõe múltiplas possibilidades de ensino e aprendizagem.

Nos dias atuais, a utilização do Manual do Professor como material de apoio é relevante para o bom andamento do aprendizado em sala de aula. Ele possibilita que professores e estudantes se beneficiem das orientações que oferece para trazer perspectivas recentes acerca do conhecimento histórico. Além disso, contém os fundamentos teóricos que norteiam o estudo da ciência histórica, estimulando os alunos a se conscientizarem acerca da “utilidade” da História em tempos de negacionismos e revisionismos históricos. Dessa forma, o espaço escolar formará jovens que se conscientizam de seu papel de agentes históricos capazes de modificar a realidade em que vivem, problematizando suas condições históricas.

Alguns aspectos significativos que levam à construção do conhecimento histórico-crítico foram identificados no Manual do Professor. A utilização de fontes históricas para compreender o passado e averiguação da autenticidade dos fatos narrados, aplicando procedimentos didáticos que analisam as múltiplas perspectivas históricas; outro aspecto importante foi o uso de conceitos como “problematizar” para discutir a relevância e impactos trazidos pelas transformações históricas; assim como a posição do autor em valorizar o senso crítico como capacidade a ser adquirida pelos alunos, que desenvolve autonomia intelectual frente a um conhecimento expositivo sem espaço para questionamentos.

Diante do exposto, infere-se que as propostas relativas ao ensino de História esboçadas nos últimos anos estão afinadas com os debates de renovação da historiografia e da pesquisa histórica. Tanto as linhas de força que emergem no campo investigativo quanto as propostas que permeiam o conhecimento histórico escolar representam indicativos de ruptura com concepções educacionais e historiográficas que foram predominantes nas universidades e escolas brasileiras durante décadas.

Senti falta no Manual do Professor e que deveria conter uma ruptura com a ordenação temporal e espacial dos conteúdos, fundamentada na noção de múltiplas temporalidades e na perspectiva francesa da história por eixos temáticos; uma linguagem mais potente sobre movimentos sociais, resistência à exploração e dominação; assim como uma relação maior entre presente e passado para problematizar a realidade e nela intervir coletivamente.

Com isso, as concepções teórico-metodológicas que são inseridas nos documentos curriculares norteiam toda a ideia de Educação que é considerada ideal. No fim, grupos sociais e temas sensíveis como a discussão do racismo, gênero,

desigualdades etc., são colocadas de lado por “entenderem” que outras temáticas são consideradas relevantes. Apesar do discurso da democracia ser usado a todo instante, na realidade muitas vezes ela não é cumprida, cerceando liberdades individuais a custo da “Economia” em vez do “bem-estar” entendido aqui em todas as suas esferas.

A BNCC e os PCN demonstram muito bem isso, visto que foram criados com uma orientação prescrita dos conteúdos nela envolvidos. Dessa maneira, as instituições escolares da Educação Básica não têm tido espaço para debater a fundo a real necessidade de conteúdos voltados à vida profissional do estudante em detrimento de conhecimentos que constroem um cidadão consciente de seus direitos e deveres para com a sociedade como um todo sem restrições.

Como o Manual do Professor deve se orientar pelo edital do PNLD, que por sua vez se orienta pelos currículos prescritos, termina readequando certos conteúdos para que seja aprovado e assim, demonstrando algumas contradições. No caso do Manual estudado, este, como já disse, conseguiu de certa forma inserir temáticas à revelia do edital (dos currículos), mas mesmo assim em alguns momentos, ou priorizava uma história tradicional (ao seguir uma lógica temporal de exposição dos conteúdos, cronológica, linear e quadripartite) ou uma história relativista (ao propor como fundamento a concepção de representações ou defender as diversidade apenas em seu aspecto cultural por meio do chamado multiculturalismo). A ideia de cidadania restringe-se aos direitos e deveres, sem que se ao menos mencione “classe social”, “conscientização”, “emancipação”, termos que geralmente se inserem em propostas mais críticas para abordar a realidade e buscar soluções coletivas.

## REFERÊNCIAS

### FONTES:

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Edital de convocação nº 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). MEC: Brasília, 14 de Dezembro de 2015. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/7932-pnld-2018>> Acesso em: 25 de Dez. de 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9.394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018:** História – Guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro>> Acesso em: 25 de Dez. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CEB Nº 3, de 26 de Junho de 1998. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, **Diário Oficial da União** de 05/08/1998, Seção 1, p. 21. 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2000.

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

COTRIM, Gilberto. **História Global.** 3º edição. São Paulo: Saraiva, 2016.

Guia de livros didáticos: **PNLD 2015:** História: Ensino Médio. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro>> Acesso em: 25 de Dez. de 2020.

História: catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio: **PNLEM/2008** / Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro>> Acesso em: 25 de Dez. de 2020.

#### **BIBLIOGRAFIA:**

ABUD, Katia M. Processos de construção do saber histórico escolar. **História & Ensino**, Londrina, v. 11, jul. 2005.

ABUD, Kátia Maria. (2005) Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 309-317, set./dez.

ADICHIE, Chimamanda N. **O Perigo da História Única**. Vídeo da palestra da escritora nigeriana no evento *Technology, Entertainment and Design* (TED Global 2009). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>> Acesso em: 28 de Fevereiro de 2022.

ANKERSMIT, Franklin R. **A escrita da história**: a natureza da representação histórica. Tradutores: Jonathan Menezes et al. 2 ed. Londrina: Eduel, 2016.

ARROYO, Miguel G. **Currículo**: território em disputa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio: Graal, 1983.

ANDRADE, Antonio A. B. **A reforma Pombalina dos estudos Secundários no Brasil**. São Paulo: Saraiva; Editora da Universidade de São Paulo, 1978.

AISENBERG, Beatriz (1994). Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria. In. AISENBERG, B. (Org.). **Didáctica de las ciencias sociales**. Aportes y reflexiones. Buenos Aires: Paidós, pp.137-162.

BARCA, Isabel. **Literacia e conhecimento histórico**. Educar, Curitiba, Especial, Editora UFPR. 2006, p. 93-112.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In BARCA, Isabel (Org.). **Para uma educação de qualidade**. Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga:

Centro de Investigação em Educação (CIED)/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho. 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **The individualized society**. Cambridge: Polity Cambridge Press, 2001.

BARRETO, Elba S. S. Tendências recentes do currículo no ensino fundamental no Brasil. In:\_\_\_\_\_. (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

BARROS, José D'Assunção. **Fontes históricas: introdução aos seus usos historiográficos**. Petrópolis: Vozes, 2019.

BERSTEIN, Basil. **Classes, códigos e controle**. A estruturação do discurso pedagógico. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BENITO, Agustín E. El manual como texto. **Pro-Posições**, v. 23, n. 3 (69), p. 33-50, set./dez. 2012.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

BIGLIARDI, Rossane V.; CRUZ, Ricardo G. Currículo escolar, pensamento crítico e educação ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 21, Jul./Dez., 2008.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2º ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 1993. 383 f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

\_\_\_\_\_. Produção Didática de História: trajetórias de pesquisas. **Revista de História**, São Paulo, n. 164, p. 487-516, jan./jun. 2011.

BITTENCOURT, Circe M. F. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, 2018.

BOCHNIAK, Regina. **Questionar o conhecimento**: interdisciplinaridade na escola. 2 ed. Edições Loyola: São Paulo, 1998.

BOTO, Carlota. **Instrução pública e projeto civilizador**: o século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola. São Paulo: Editora UNESP, 2017.

BORGES, Kamylla P. “Eu vejo o futuro repetir o passado”: BNCC, neoliberalismo e o retorno aos anos 1990. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-24, 2020.

BUBER, Martin. **Do Diálogo e do Dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

CAIMI, Flávia E. A História na Base Nacional Comum Curricular. **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, num.4, vol.3, jan/jun. 2016.

CAINELLI, Marlene; TUMA, Magda Madalena. História e memória na construção do pensamento histórico: uma investigação em Educação Histórica. **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, n. 34, 2009, pp. 211-222.

CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, A. ELIZABETH, M. (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. (Série cultura, memória e currículo, v. 2) São Paulo, Cortez, 2002.

CASSIANO, Célia C. F. Reconfiguração do mercado editorial brasileiro de livros didáticos no início do século XXI: história das principais editoras e suas práticas comerciais. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 281-312, jul./dez. 2005.

CATANI, Afrânio Mendes; CATANI, Denice Bárbara; PEREIRA, Gilson R. M. “As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área”. **Revista Brasileira de Educação**. n. 17, mai/jun/ago, 2001.

CECÍLIO, Maria A. et al. O neoliberalismo e as políticas educacionais públicas do Brasil a partir da década de 1990. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, v. 5, p. 42-58, 2010.

CERRI, Luis F. Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. **Revista Brasileira de História**, v. 24, n. 48, 2004.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, v. 2, s/n., p. 1-55, 1990.

CZERNISZ, Eliane C. S. Reforma do estado e da educação a partir de 1990: orientações para o ensino médio e profissional brasileiro. **Política e Gestão Educacional** (Online), v. 08, p. 05-14, 2010.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, v. 32, n. 2, p. 185-191, 2009.

DELORS, Jacques. **Educação** – um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília; UNESCO; São Paulo: Cortez, 1997.

DUARTE, Newton; GAMA, Carolina, N. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. **Revista Interface**, v. 21, n. 62, p. 521-530, 2017.

EVANGELISTA, Olinda; PEREIRA, Jennifer N. Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, Ano 6, n. 10, p. 65-90, jan./jun., 2019.

EYNG, Ana M. **Currículo Escolar**. Ibepex, 2007.

FARIAS JÚNIOR, José Petrócio. Ensino de História: trajetórias de uma disciplina na educação básica. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 35, n. 1, p. 127-134, Jan.-Junho, 2013.

FERREIRA, Aurélio B. H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

Freitas, Suzana C.; Figueira, Felipe L. G.. Neoliberalismo, educação e a Lei 9.394/1996. **HOLOS**, Ano 36, v. 7, p.1-16, 2020.

FONSECA, Thais N. L. **História do ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FONSECA, Selva G. A História na Educação Básica: Conteúdos, abordagens e metodologias. **ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO** – Perspectivas atuais. Belo Horizonte, Novembro de 2010.

GALIAN, Cláudia V. A. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cadernos de pesquisa** v.44 n.153 p.648-669 jul./set. 2014.

GARCIA, Walter E. **Educação**: visão teórica e prática pedagógica. São Paulo: McGraw-Hill, 1977.

GARCIA, Walter Esteves; FARIAS, Isabel Maria Sabino. Estado, Política Educacional e Inovação Pedagógica. **O público e o privado** – N. 5 - Janeiro/Junho – 2005, p. 61-74.

GEVAERD, Rosi T. F. **A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história**: o caso da história do Paraná. 2009. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

GOMES, Nilma L. Desigualdades e diversidade na educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, nº 120, p. 687-693, Ju./Set. 2012.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 3241-3252, 2007.

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

GOODSON, Ivor. F. **A Construção Social do Currículo**. Portugal: Educa, 1997.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, p. 17, 1996.

HOBSBAWM, Eric. RANGER, Terence. (Org.) **A invenção das tradições**. Paz e Terra, 1984.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

KOHAN, Walter O. Paulo Freire e o valor da igualdade em educação. **Educ. Pesqui.**São Paulo, v. 45, 2019.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 19, nº 38, p. 125-138. 1999.

LEÃO, Geraldo et al. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, Out./Dez., 2011.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, Isabel. (Org.). **Perspectivas em educação história**. Braga: Universidade do Minho, 2001. p. 13-27.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**. Especial. Dossiê: Educação Histórica, 2006.

LIBÂNEO, José C. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na Educação. In: Libâneo, José C.; Santos, Akiko. (Org.). Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade. 1 ed. Campinas (SP): **Alínea**, v. 1, p. 19-62, 2005.

LIBÂNEO, José C. **Organização e Gestão da Escola** – Teoria e Prática. Brasil: Alternativa, 2001.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. (Série cultura, memória e currículo, v. 2) São Paulo, Cortez, 2002.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAGALHÃES, Marcelo S. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, ensino médio e formação do professor. **Tempo**, v. 11, n. 21, p. 49-64, 2006.

MARÉS, Carlos F. Da tirania à tolerância: o direito dos índios. In: NOVAES, Adauto (Org.). **A outra margem do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

MATHIAS, Carlos L. K. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. **História Unisinos**, v. 15, n. 1, p. 40-49, Janeiro/Abril, 2011.

MEDEIROS, Daniel H. **A formação da consciência histórica como objetivo do Ensino de História no Ensino Médio**: o lugar do material didático. 2005. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

MENESES, Ulpiano T. B. Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 23, nº 45, p. 11-36, 2003.

MELLO, Paulo E. D. **Vestibular e currículo**: o saber histórico escolar e os exames vestibulares da Fuvest. 2000. Dissertação de mestrado – FE/USP, São Paulo.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.

MORENO, Jean C. História na Base Nacional Comum Curricular: déjà vu e novos dilemas no século XXI. **História & Ensino**, Londrina, v. 22, n. 1, p. 07-27, jan./jun. 2016.

MOURA, Ana M. G. **O Manual do Professor do Livro Didático de História no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2014)**: Aconfiguração de um modelo. 2017. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

MOURA, Mary J. F. O Ensino de História e as Novas Tecnologias: da reflexão à ação pedagógica. **ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História** - Fortaleza, 2009.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

NETO, Luiz B.; BASSO, Daniela. As influências do neoliberalismo na educação brasileira: algumas considerações. **Itinerarius Reflectionis**, 1º Sem., v. 1, n. 16, 2014.

NETO, Manoel P. M. Parâmetros Curriculares Nacionais de História: desafios e possibilidades da História ensinada na Educação Básica. **Revista História em Reflexão**, v. 3, n. 6 – UFGD – Dourados, jul/dez, 2009.

OLIVEIRA, Marcus A. T. Os estudos históricos sobre o currículo e as disciplinas escolares: das preocupações com as práticas escolares para o mundo da pesquisa acadêmica. **Pensar a Educação em Revista**, Curitiba/Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 3-41, jan-mar/2017.

PAIVA, José M. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, E. et al. **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PALLARES-BURKE, Maria L. G. **As muitas faces da história**: nove entrevistas. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PAULILO, André L. Os Manuais do Professor como fonte de pesquisa. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 56, p. 181-206, jan./jun. 2012.

PENA, Alexandra C. et al. Formação humana, visão de mundo, diálogo e educação: a atualidade de Paulo Freire e Martin Buber. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.34, 2018.

PEREIRA, Nilton M; SEFFNER, Fernando. O que pode o Ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.113-128, Dez. 2008.

PINSKY, Jaime. **Cidadania e educação**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

PINTO JUNIOR, A.; BUENO, J. B. G.; GUIMARÃES, M. F. A BNCC em pauta: quando nós vamos estudar nossa história? In: MOLINA, A. H.; FERREIRA, C. A. L. (Org.). **Entre textos e contextos**: caminhos do ensino de História. Curitiba: Editora CRV. 2016. p. 61-82.

PILETTI, Nelson. **Estrutura e funcionamento do ensino de 2º Grau**. São Paulo: Ática, 1990.

PIOVEZAN, P. R.; VIEITEZ, C. G. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: A preparação para o mundo do trabalho precário. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 38, n. 2, p. 469-487, mai./ago. 2013.

PIRES, J. L. V. **Formação por competências: do prescrito ao real**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PORTILHO, Fátima. Consumo sustentável: limites e possibilidades de ambientalização e politização das práticas de consumo. **Cadernos EBAPE.BR – Edição Temática**, 2005.

PRADO, Edna C. Da formação por competências à pedagogia competente. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 2, n. 1, p. 115-130, jan. / jun. 2009.

PRAIA, João et al. A hipótese e a experiência científica em Educação em Ciência: contributos para uma reorientação epistemológica. **Ciência & Educação**, v. 8, n. 2, p. 253-262, 2002.

RAMOS, Márcia E. T. As propostas para o ensino de História de temas controversos no suporte visual da revista Nova Escola. In: GERMINARI, Geysa Dongley; GONÇALVES (Org.). **Ensino e aprendizagem da História e as tecnologias no ambiente escolar**. Curitiba: CRV, 2020.

REIS, José. C. **As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC**. 3ª ed., Rio de Janeiro: FVG, 2000.

ROCHA, Rosa M. C. **Almanaque pedagógico afro-brasileiro**. Belo Horizonte, Mazza, 2006.

ROSA, Michele R. Educação histórica, fontes históricas e novas tecnologias: descompassos e possibilidades. **ÁGORA**, Porto Alegre, Ano 2, Jul./Dez. 2011.

RIBEIRO, Renilson R. O saber (histórico) em parâmetros: O ensino da História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. **MNEME Revista de Humanidades**, v. 5, n. 10, abr./jun. de 2004.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília, Editora da UNB, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado: Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica**. Tradução Estevão C. de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2007.

RÜSEN, Jörn. El libro de texto ideal: reflexiones entorno a los médios para guiar las clases de historia. In: **Revista nuevas fronteras de la historia**, Íber, n. 12, año IV, Barcelona, Abril 1997.

SACRISTÁN, José G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José. G. **Comprender e transformar o ensino** / J. Gimeno Sacristán e A. I. Pérez Gómez; tradução Emami F. da Fonseca Rosa – 4. ed. – Artmed, 1998.

SANTOS, F. A.; FERREIRA, F. S. Reflexões sobre a pedagogia das competências. **III Congresso de Educação do CPAN**. II Semana Integrada Graduação e Pós-Graduação. Base Nacional Comum Curricular: impactos na formação de professores. 26 a 29 de novembro de 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso-comum à consciência filosófica**. 17 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCHMIDT, Maria A. M. S. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **História da Educação**, v. 16, n. 37, p. 73-91, 2012.

SCHMIDT, Maria A; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão R. (Org.) **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SCHUTZ, Jenerton A.; FUCHS, Cláudia. Educação escolar e Direitos Humanos: necessidades de uma aproximação. **Revista Perspectiva Sociológica**, n.º 20, 2º sem. p. 39-52, 2017.

SILVA, F. T. et al. A Base Nacional Comum Curricular e o Ensino de História: reflexões docentes. **Projeção e Docência**, v. 7, n. 2, 2016.

SILVA, Marco A. A Fetichização do Livro Didático no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012.

SILVA, Monica R. Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015.

SILVA, Monica R. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVEIRA, Rosa M. G. Relação entre conteúdo e metodologia do Ensino de História: uma clássica questão em um novo tempo. **Saeculum – Revista de História**, nº 6/7, Jan./Dez., 2000/2001.

SOARES, Olavo P. Os currículos para o ensino de História: entre a formação, o prescrito e o praticado. **Antíteses**, v. 5, n. 10, p. 613-634, jul./dez. 2012.

SZLACHTA JUNIOR, Arnaldo Martin; RAMOS, Márcia Elisa Teté. As contribuições da *History Education* para a pesquisa em ensino de História. In: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Muller. **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. São Leopoldo: Oikos, 2021.

TRICHES, E. F.; ARANDA, M. A. M. A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como ação da política educacional: breve levantamento bibliográfico (2014-2016). **Realização**, v. 3, n. 5, 2016.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.

VASCONCELLOS, Celso. Metodologia Dialética em Sala de Aula. **Revista de Educação AEC**, Brasília, n. 83, Abril 1992.

VOVELLE, Michel. In: D’ALESSIO, Marcia M. **Reflexões sobre o saber histórico**. Entrevistas com Pierre Vilar, Michel Vovelle, Madeleine Rebérioux. São Paulo: Unesp, 1998.

YANAGUITA, Adriana I. **As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990**. (Apresentação de Trabalho/Comunicação). 2011.

YOUNG, Michael F. D. **O currículo do futuro**: da “nova sociologia da Educação” a uma teoria crítica do aprendizado. Trad. Roberto Leal Ferreira. Campinas/SP: Papyrus, 2000.

ZANARDINI, Isaura M. S. A reforma do Estado e da educação no contexto da ideologia da Pós-Modernidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 245-270, jan./jun., 2007.