



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MODALIDADE**  
**PROFISSIONAL – PPGE/MP**

**O ENSINO DE HISTÓRIA NO LIVRO DIDÁTICO – PNLD 2021: REFLEXÕES  
CURRICULARES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA  
CIDADE DE TAGUATINGA-DF A PARTIR DA ÓTICA DOS PROFESSORES DE  
HISTÓRIA**

**GUSTAVO AIRES DE CASTRO**

**BRASÍLIA/DF**

**2024**

**GUSTAVO AIRES DE CASTRO**

**O ENSINO DE HISTÓRIA NO LIVRO DIDÁTICO – PNLD 2021: REFLEXÕES CURRICULARES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA CIDADE DE TAGUATINGA-DF A PARTIR DA ÓTICA DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, modalidade profissional (PPGE-MP) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília/UnB como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Campo de pesquisa: Processos Formativos e Profissionalidades.

**Grupo de pesquisa:** Currículo e Processo Formativo: inovação e interdisciplinaridade.

**Orientador:** Prof. Dr. Francisco Thiago Silva.

**BRASÍLIA/DF**

**2024**

Ce

Castro, Gustavo Aires

O ENSINO DE HISTÓRIA NO LIVRO DIDÁTICO - PNLD 2021:  
REFLEXÕES CURRICULARES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO  
MÉDIO NA CIDADE DE TAGUATINGA-DF A PARTIR DA ÓTICA DOS  
PROFESSORES DE HISTÓRIA / Gustavo Aires Castro; orientador  
Francisco Thiago Silva. -- Brasília, 2024.  
185 p.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) --  
Universidade de Brasília, 2024.

1. Educação . 2. Currículo . 3. Novo Ensino Médio. 4.  
Ensino de História. 5. PNLD. I. Silva, Francisco Thiago,  
orient. II. Título.

**GUSTAVO AIRES DE CASTRO**

**O ENSINO DE HISTÓRIA NO LIVRO DIDÁTICO – PNLD 2021: REFLEXÕES CURRICULARES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA CIDADE DE TAGUATINGA-DF A PARTIR DA ÓTICA DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA**

**COMISSÃO JULGADORA**

---

Prof. Dr. Francisco Thiago Silva

Orientador

Universidade de Brasília – FE/PPGE/MP (Presidente)

---

Prof.<sup>a</sup>. Dra. Liliane Campos Machado

Universidade de Brasília – FE/PPGE/MP (Membro interno)

---

Prof.<sup>a</sup>. Dra. Viviane Machado Caminha

Escola Superior de Defesa– ESD – (Membro externo)

---

Prof.<sup>a</sup>. Dra. Cláudia Pinheiro Nascimento Silva

Centro Universitário Projeção – UniProjeção – (Membro suplente)

**Defesa em 12 de Abril de 2024**

**Local: Faculdade de Educação – UnB**

**BRASÍLIA/DF**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha companheira Larissa, cujo apoio e compreensão foram fundamentais em todos os momentos desta jornada acadêmica. Sua presença constante e seu incentivo foram fontes inesgotáveis de motivação.

Expresso minha gratidão ao grupo de pesquisa “Currículo e Processos Formativos: inovação e interdisciplinaridade”, pelo ambiente colaborativo e pelas oportunidades de aprendizado proporcionadas ao longo desses anos. As trocas de conhecimento e experiências foram essenciais para o desenvolvimento deste trabalho.

Às minhas colegas Daniela, Kisy, Leilane, Marta, Mara Rúbia, Rosângila, Suhelem, Suzana e aos colegas Afonso Wesley e Rodrigo, que compartilharam comigo desafios e conquistas no decorrer desta jornada, meu sincero agradecimento. Nossa caminhada conjunta foi enriquecedora e inspiradora, e cada um de vocês contribuiu de forma única para o meu crescimento acadêmico e pessoal.

Agradeço à Prof.<sup>a</sup>. Dra. Liliane Machado, Prof.<sup>a</sup>. Dra. Viviane Caminha e a Prof.<sup>a</sup>. Dra. Cláudia Pinheiro, pela disponibilidade em avaliar este trabalho e pelas contribuições que certamente enriqueceram o seu conteúdo. Suas sugestões e críticas foram fundamentais para o aprimoramento desta dissertação.

À Universidade de Brasília, em especial na figura da Faculdade de Educação, do Departamento de História e da Biblioteca Central, por proporcionar um ambiente propício à pesquisa e ao desenvolvimento acadêmico, meu profundo agradecimento.

À Faculdade UnB Gama por ter me proporcionado o afastamento parcial para estudos.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal pelos encaminhamentos que me conduziram a dialogar com os interlocutores da pesquisa.

Aos professores e colegas das disciplinas que cursei no Programa de Pós-Graduação em Educação - Modalidade Profissional, expresso minha gratidão pela qualidade do ensino e pelo estímulo constante ao pensamento crítico e reflexível.

Por fim, não poderia deixar de mencionar meu orientador Prof. Dr. Francisco Thiago Silva, cuja orientação sábia, compreensão das circunstâncias da minha vida acadêmica e profissional e pelo incentivo constante, que foram pilares fundamentais para me aventurar na abstração do objeto estudado em suas múltiplas determinações e concluir esta pesquisa científica. Sua expertise, dedicação e apoio foram imprescindíveis em todas as etapas deste processo.

A todos os mencionados e a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta dissertação, o meu mais sincero agradecimento. Sem o apoio e colaboração de vocês, este trabalho não teria sido possível.

## RESUMO

Esta dissertação apresenta como objetivo geral analisar como está organizada a estruturação curricular dos conteúdos referentes ao ensino de História nos livros didáticos, alterados pela Reforma do Ensino Médio, em uma escola de Taguatinga-DF na ótica dos professores de História. Pressupomos que a “conscientização histórica” (Rüssen, 2001), fundamentada pelo ensino de História, é imprescindível à formação crítica e de qualidade na educação básica. Contraditoriamente, a Reforma do Ensino Médio, no que tange a organização dos livros didáticos por área do conhecimento, amparados na abordagem rígida de interdisciplinaridade e de eixos temáticos, acende uma fagulha de princípio de crise do “código disciplinar de História” (Cerri, 2019) ao pulverizar seus conteúdos, em prol do enfoque no desenvolvimento de competências e habilidades. Portanto, o problema central que delinea a pesquisa, constitui-se na seguinte indagação: como está organizada a estruturação curricular dos conteúdos referentes ao ensino de História nos livros didáticos, alterados pela Reforma do Ensino Médio, em uma escola de Taguatinga-DF de acordo com a ótica dos professores de História? Nesta perspectiva, delineamos três eixos teóricos para tratarmos desta questão, a saber: 1) Reforma do Ensino Médio no Brasil e no Distrito Federal; 2) Ensino de História e o Ensino Médio; e 3) Livro didático de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o ensino de História. A pesquisa consiste em uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória, concentrada em um estudo de caso (André, 2008; Yin, 2015). O cenário da pesquisa é uma escola de Ensino Médio da rede pública, da região administrativa de Taguatinga, Distrito Federal. Temos como objeto de pesquisa os livros didáticos da Coleção Moderna Plus, da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e como interlocutores, os professores de História e coordenador pedagógico da escola selecionada. Ainda temos a coordenadora intermediária do Ensino Médio da regional de ensino de Taguatinga e o coordenador adjunto do PNLD-DF 2021. O percurso metodológico adotado está inspirado no Materialismo Histórico-Dialético (Marx, 2017; Netto, 2011) e na adesão da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2021) sobretudo, na perspectiva da teoria crítica de currículo e de educação. A metodologia da pesquisa se desdobrou pelos seguintes procedimentos: pesquisa bibliográfica (Gil, 2022) para compreender como que a História se constituiu como disciplina e transformou-se no decorrer dos tempos; e o contexto histórico da criação e percurso do Ensino Médio, na educação brasileira. Sobre a pesquisa documental (Silva; Borges, 2020; Pimentel, 2001), realizamos a análise dos livros didáticos da Coleção Moderna Plus e dos documentos educacionais norteadores à temática. Houve entrevista semiestruturada e aplicação de questionários aos interlocutores. Utilizamos a análise de conteúdo (Bardin, 2016) para apreender as comunicações das respostas dos interlocutores. Como produto técnico, propomos um curso de aperfeiçoamento quanto aos critérios de seleção de livros didáticos de História, que tem como público-alvo os professores de História. Antecipamos que, a pesquisa investigativa constatou que a redução da formação geral básica de 2.400 horas para até 1.800 horas, impetrada pela Reforma do Ensino Médio, mediante a Lei 13.415/2017, desencadeou consequências para toda estrutura curricular, em específico aos livros didáticos do PNLD 2021. A diluição dos componentes curriculares em prol dos eixos temáticos fez com que os conteúdos históricos fossem simplificados em detrimento da valorização das competências e habilidades sob a perspectiva da interdisciplinaridade. Concluimos, a partir desse resultado, que os professores precisam ir além do que está disposto nos livros didáticos para proporcionar um conhecimento científico de alta qualidade produzido pela humanidade, conforme tonificado na Pedagogia Histórico-Crítica, segundo Saviani (2021).

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação; Currículo; Novo Ensino Médio; Ensino de História; PNLD.

## ABSTRACT

The general objective of this dissertation is to analyze how the curricular structuring of content related to the teaching of History in textbooks, altered by the High School Reform, is organized in a school in Taguatinga-DF from the perspective of History teachers. We assume that “historical awareness” (Rüssen, 2001), based on the teaching of History, is essential to critical and quality training in basic education. Contradictorily, the High School Reform, with regard to the organization of textbooks by area of knowledge, supported by the rigid approach of interdisciplinarity and thematic axes, ignites a spark of the principle of crisis of the “disciplinary code of History” (Cerri, 2019) by dispersing its contents, in favor of focusing on the development of skills and abilities. Therefore, the central problem that outlines the research is the following question: how is the curricular structuring of content related to the teaching of History in textbooks, altered by the High School Reform, organized in a school in Taguatinga-DF in accordance with from the perspective of History teachers? From this perspective, we outline three theoretical axes to address this issue, namely: 1) Reform of Secondary Education in Brazil and the Federal District; 2) Teaching History and High School; and 3) Textbook of Applied Human and Social Sciences for teaching History. The research consists of a qualitative approach, of an exploratory nature, focused on a case study (André, 2008; Yin, 2015). The research setting is a public high school, in the administrative region of Taguatinga, Federal District. Our research object is the textbooks from the Moderna Plus Collection, in the area of Applied Human and Social Sciences; and as interlocutors, the History teachers and pedagogical coordinator of the selected school. We still have the intermediate coordinator of High School from the Taguatinga education region and the deputy coordinator of PNLD-DF 2021. The methodological path adopted is inspired by Historical-Dialectic Materialism (Marx, 2017; Netto, 2011) and adherence to Historical Pedagogy -Criticism (Saviani, 2021) above all, from the perspective of critical curriculum and education theory. The research methodology unfolded through the following procedures: bibliographical research (Gil, 2022) to understand how History was constituted as a discipline and transformed over time; and the historical context of the creation and trajectory of High School, in Brazilian education. Regarding documentary research (Silva; Borges, 2020; Pimentel, 2001), we analyzed the textbooks from the Moderna Plus Collection and the educational documents guiding the theme. There were semi-structured interviews and questionnaires administered to interlocutors. We used content analysis (Bardin, 2016) to understand the communications of the interlocutors' responses. As a technical product, we propose an improvement course regarding the selection criteria for History textbooks, aimed at History teachers. We anticipate that the investigative research found that the reduction in basic general training from 2,400 hours to up to 1,800 hours, introduced by the Secondary Education Reform, through Law 13,415/2017, triggered consequences for the entire curricular structure, specifically the PNLD textbooks 2021. The dilution of curricular components in favor of thematic axes meant that historical contents were simplified to the detriment of valuing skills and abilities from the perspective of interdisciplinarity. We conclude, from this result, that teachers need to go beyond what is provided in textbooks to provide high-quality scientific knowledge produced by humanity, as defined in Historical-Critical Pedagogy, according to Saviani (2021).

**Keywords:** Education; Curriculum; New High School; Teaching History; PNLD.



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01.</b> Eixos da pesquisa e seus respectivos termos indutores.....	27
<b>Quadro 02.</b> Estratégias de buscas gerais e específicas nas bases de dados.....	27
<b>Quadro 03.</b> Publicações em revistas da ANPUH.....	30
<b>Quadro 04.</b> Dissertações e Tese pesquisadas na BDTD: Reforma do Ensino Médio e Ensino de História.....	33
<b>Quadro 05.</b> Dissertação pesquisada na BDTD: Reforma do Ensino Médio e Livro Didático	35
<b>Quadro 06.</b> Trabalhos pesquisados na SciELO: Reforma do Ensino Médio e Ensino de História.....	37
<b>Quadro 07.</b> Distribuições dos livros didáticos do Objeto 2, referente a Área do Conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), realizada pela SEEDF.....	40
<b>Quadro 08.</b> Unidades escolares que selecionaram a coleção “Moderna Plus – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”.....	41
<b>Quadro 09.</b> Matriz de Coerência Metodológica.....	43
<b>Quadro 10.</b> Professores de História da escola Lima Barreto.....	44
<b>Quadro 11.</b> Assuntos das Competências Gerais da BNCC.....	74
<b>Quadro 12.</b> Categorias e conteúdos históricos na BNCC do Ensino Médio.....	79
<b>Quadro 13.</b> Competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.....	80
<b>Quadro 14.</b> Habilidades requeridas dos estudantes da área de CHSA.....	81
<b>Quadro 15.</b> Histórico do PNLD.....	95
<b>Quadro 16.</b> Classificação das obras do PNLD 2021.....	99
<b>Quadro 17.</b> Critérios avaliatórios comuns destacados para as obras do objeto 2.....	99
<b>Quadro 18.</b> Limites de páginas das obras do PNLD 2018.....	101
<b>Quadro 19.</b> Limites de páginas das obras do PNLD 2021.....	101
<b>Quadro 20.</b> Organização dos capítulos dos livros didáticos da Coleção Moderna Plus.....	112
<b>Quadro 21.</b> Tópicos textuais e <i>boxes</i> da Coleção Moderna Plus- CHSA.....	116
<b>Quadro 22.</b> Categorização, Unidade de Registro e Unidade de Significação.....	129
<b>Quadro 23.</b> Proposta de Curso de Aperfeiçoamento.....	131

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01.</b> Capa do livro “Moderna Plus – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”.....	42
<b>Figura 02.</b> Mapa da localidade da unidade escolar Lima Barreto .....	50
<b>Figura 03.</b> A objetivação do currículo no seu processo de desenvolvimento .....	76
<b>Figura 04.</b> Respostas dos professores de História quanto a frequência na utilização do livro didático .....	107
<b>Figura 05.</b> Avaliação qualitativa dos conteúdos históricos da Coleção Moderna Plus .....	121
<b>Figura 06.</b> Materiais didáticos utilizados para o ensino de História.....	126

## LISTA DE SIGLAS

ANPUH	Associação Nacional de Historiadores
BCE	Biblioteca Central
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CHSA	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
CMDF	Currículo em Movimento do Distrito Federal
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DIEM	Diretoria de Ensino Médio
EJAI	Educação de Jovens e Adultos
EMI	Ensino Médio Integrado
EP	Eixo da Pesquisa
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FINEP	Financiadora de Estudos e Pesquisas
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GDF	Governo do Distrito Federal
GPLEI	Gerência das Políticas de Leitura, do Livro e das Bibliotecas
IES	Instituição de Ensino Superior
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDH	Livro Didático de História
MP	Medida Provisória
MRAFP	Metodologia de Análise Reflexiva de Fontes Primárias no Campo educacional
NEM	Novo Ensino Médio
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
RBH	Revista Brasileira de História
RHH	Revista História Hoje
SIMAB	Sistema do Material Didático

SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i> / Biblioteca Eletrônica Científica Online
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PNLD	Plano Nacional do Livro e do Material Didático
PPGE-MP	Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEEDF	Secretaria de Educação do Distrito Federal
TI	Termo Indutor
UE	Unidade Escolar
UnB	Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	15
1.1 Memorial.....	15
1.2 Delimitação do tema .....	18
2. METODOLOGIA.....	25
2.1 Estado da arte.....	25
2.1.1 Trabalhos encontrados no banco de periódicos da Associação Nacional de História (ANPUH) .....	29
2.1.2 Pesquisas Publicadas na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)...	31
2.1.3 Trabalhos encontrados no banco de periódicos da Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO).....	36
2.2 Percurso Metodológico .....	39
2.3 Procedimentos de Pesquisa.....	39
2.4 Caracterização da escola Lima Barreto de Taguatinga.....	49
3. ENSINO DE HISTÓRIA E O ENSINO MÉDIO .....	51
3.1 Breve percurso histórico-curricular da disciplina de História .....	51
3.2 Por um ensino que valorize o conhecimento histórico escolar .....	56
3.3 Um breve histórico do Ensino Médio .....	61
4. REFORMA DO ENSINO MÉDIO .....	67
4.1 BNCC: primeiro impor para depois perguntar .....	67
4.2 BNCC: uma História mal contada .....	76
4.3 Currículo em Movimento: onde fica a História nessa história?.....	84
5. LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA .....	91
5.1 Livro didático e o PNLD .....	92
5.2 PNLD 2021: destrinchando suas nuances.....	97
5.3 Coleção Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.....	110
5.4 Da Base para o livro: o currículo apresentado aos professores de História e sua modelação .....	122
6. PRODUTO TÉCNICO DA PESQUISA .....	131
6.1 Proposta de curso de análise de livro didático para professores/as de História.....	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	135
REFERÊNCIAS .....	145
APÊNDICES .....	154

APÊNDICE A – Relação de Escolas – Escolha PNLD 2021 Objeto 2.....	154
APÊNDICE B - Conteúdos dos capítulos da Coleção Moderna Plus indicados aos professores de História.....	159
APÊNDICE C – Roteiro para análise bibliográfica.....	162
APÊNDICE D – Roteiro para análise documental .....	163
APÊNDICE E – Roteiro para análise de conteúdo .....	165
APÊNDICE F – Roteiro para Entrevista Semiestruturada e Aplicação de Questionário ...	167
APÊNDICE G – Roteiro para Questionário .....	170
APÊNDICE H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) .....	174
ANEXOS .....	175
Competências Gerais da Educação Básica para o Ensino Médio .....	175
Competências e habilidades específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.... ..	177
Objetivos de aprendizagens da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) – Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio .....	180

## 1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa surgiu do interesse em compreender como estão dispostos os conteúdos curriculares históricos nos livros didáticos organizados por áreas do conhecimento, no caso do componente de História<sup>1</sup>, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA). Compreendemos que esses conteúdos são importantes para o desenvolvimento de uma “consciência histórica” (Rüssen, 2001) dos estudantes e que sua pulverização ou redução prejudicaria sobremaneira seu desenvolvimento. Trata-se de uma pesquisa abrigada no Programa de Pós-Graduação em Educação — Modalidade Profissional (PPGE-MP).

Debruçamo-nos em refletir sobre a implementação do Novo Ensino Médio (NEM), no Distrito Federal, tendo como foco a reorganização do componente disciplinar de História, nos livros didáticos do Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2021, à luz da Lei nº. 13.415/2017. O recorte temporal da presente temática abrange de 2017 a 2022, pois envolve o Novo Ensino Médio (NEM) — na perspectiva de que em 2016 foi imposta a sua Medida Provisória e em 2017 decretada a Lei 13.415 e sua implantação definida para o ano de 2022.

Compreendemos que o “currículo prescrito”, o “currículo apresentado” e o “currículo modelado”(Sacristán, 2020) são conceitos que se relacionam entre si em maior ou em menor grau. Por conseguinte, recorreremos ao estudo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Currículo em Movimento do Distrito Federal (CMDf), do PNLD e da prática de ensino dos professores de História, no que tange a utilização dos livros didáticos, perante o NEM. Antes da delimitação do tema, sua problemática e o delineamento dos objetivos, pedimos licença para um breve memorial que retrata a trajetória do pesquisador.

### 1.1 Memorial

Por considerar a educação um meio para a libertação e transformação do próprio indivíduo, como também do ambiente social a sua volta ao demonstrar as contradições existentes na sociedade, percebo-a como uma fonte para mudar o mundo. Agradeço a Dona Elda Divina, minha mãe, e a minha querida avó, Dona Neli, que na minha infância sempre me alertaram sobre a importância dos estudos.

---

<sup>1</sup>Utilizamos a palavra História, com letra maiúscula, quando referimos ao campo de conhecimento da História. Essa escolha se justifica pelo posicionamento do pesquisador quanto a valorização dessa temática.

Tanto o Distrito Federal como o estado do Tocantins são territorialidades marcantes na minha trajetória educacional. Apesar de ter nascido nesta última unidade federativa, foi na primeira, na região administrativa de Taguatinga, que ingressei na pré-escola e tive o meu primeiro contato com a educação formal. Por questões familiares, minha trajetória nas etapas da educação básica, interligaram-se entre essas duas regiões porque ora morava em uma; ora morava na outra.

Considero esses dois cenários como moldadores da minha identidade, pois afinal, a “[...] cabeça pensa onde os pés pisam”, conforme diz Leonardo Boff. As culturas de ambos os lugares estão inseridas no meu ser, tanto que costumo dizer que, apesar de natural do Tocantins, me sinto como um Taguatinguense nato. Um chegante que se instalou, modificou-se e agora quer modificar.

Somente no ano de 2012, aos dezesseis anos, me fixei definitivamente ao Distrito Federal. O ano de 2013 caracterizou-se pela indecisão a respeito da escolha de curso que eu deveria seguir, todavia, fui guiado pela convicção de que essa escolha estava atrelada à educação, ou melhor, à licenciatura. Os atos de ensinar e de aprender são até hoje para mim emocionantes, porque considero esses momentos especiais na minha vida/formação. Nessa perspectiva, com o intuito de também proporcionar essa emoção, optei pela disciplina que mais me entusiasmava: História. Senti-me atraído pelo seu alto teor explicativo das relações e fenômenos sociais, no decorrer dos tempos, muitas das vezes ensinada por meio de narrativas. Além de despertar uma consciência histórica e crítica.

Em 2018, concluí os cursos de licenciatura e bacharelado em História, pela Universidade de Brasília, a qual mantenho uma profunda gratidão pelos anos especiais que tive tanto no departamento de História, como na Faculdade de Educação, que me formou como professor de História. No ano seguinte, em 2019, estava eu como professor temporário da educação básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), alocado na Regional de Ensino de Ceilândia, ministrando aulas para o Ensino Fundamental II.

A empolgação de um professor recém-formado, ávido por trabalhar e compartilhar os conhecimentos adquiridos em sua formação o fez deparar-se com uma rotina frenética, em que o ofício extrapolava, muitas das vezes, os muros da escola. O trabalho era constante, no que diz respeito a elaboração de planos de ensino, correções de provas, criação de conteúdos, leituras e entre outros afazeres profissionais, delongando-se ao período oposto do trabalho e nos finais de semana.



Apesar da rotina desgastante, que acreditava ser apenas em decorrência dos meus primeiros meses como professor — que logo após tornou-se perceptível o quão mais complexa era a explicação desse desgaste profissional —, essa experiência despertou-me diversas inquietações e reflexões a respeito da prática docente, do material didático, do ensino e aprendizagem, dentre outras questões.

Essa experiência durou cerca de cinco meses, até o momento em que obtive nomeação no concurso da Universidade de Brasília (UnB), para o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais. Embora esteja neste novo ambiente de trabalho, as inquietudes suscitadas pela prática docente pulsavam nos meus pensamentos. Decidi então participar do processo seletivo de aluno especial do Programa de Pós-Graduação em Educação — Modalidade Profissional (PPGE-MP), na Universidade de Brasília, na disciplina de “História e Historiografia da Educação”, com o Prof. Dr. Francisco Thiago Silva.

A intensidade do trabalho e sua rotina, muita das vezes, nos impede de pausar para refletir sobre nossas práticas profissionais. Enxergo, no PPGE-MP, o qual ingressei em 2022, como aluno regular, após a experiência como aluno especial, um ambiente favorável para reflexões, discussões e ações educacionais. Destaco também o grupo de pesquisa, "Currículo e Processo Formativo: inovação e interdisciplinaridade" liderado pelo Prof. Dr. Francisco Thiago Silva e vice liderado pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Viviane Machado Caminha, no qual fui recepcionado e bem acolhido por todos os membros.

A oportunidade de, por meio de uma pesquisa acadêmica, contribuir para o âmbito científico e para o espaço escolar, isto é, implantar de alguma forma, no “chão da escola”, o produto técnico a ser elaborado no programa, proporciona-me a chance de retornar à escola e retribuir os aprendizados adquiridos. Esse momento desperta em mim o mesmo entusiasmo quando fiz parte do quadro de professores da SEEDF, por considerar um momento ímpar de aprendizado em uma universidade reconhecida nacional e internacionalmente por sua excelência.

De modo a zelar pela importância do Ensino de História e instigado pela Lei 13.415/2017, que visou reorganizar o currículo do ensino médio, preocupou-me o trato com os conteúdos históricos a serem dispostos nos livros didáticos, devido a forma impositiva e acelerada que se formulou e homologou a referida lei (Moura; Benachio, 2021). Nela há a normalização de que os livros didáticos sejam elaborados por áreas do conhecimento e não mais por disciplinas.

Nessa conjuntura surgiu o seguinte pressuposto, a ser analisado: A Reforma do Novo Ensino Médio (NEM) poderá estabelecer uma crise na disciplina de História, ao fragmentar os conteúdos históricos e ao diminuir a carga horária das aulas. Desta maneira, pretendendo fortalecer o campo de pesquisa do Ensino de História, com base no rigor científico, a presente pesquisa visou analisar e interpretar como os conteúdos históricos foram selecionados, suas finalidades e sua exposição estrutural nos livros didáticos do Ensino Médio tendo como fontes primárias os documentos oficiais relativos aos desdobramentos da reforma e os depoimentos tanto dos professores como dos interlocutores inseridos na implementação do NEM.

## **1.2 Delimitação do tema**

Ao longo da história, a organização da educação brasileira, no que tange à última etapa da educação básica — o ensino médio — passou por reformas curriculares que visaram determinadas concepções, como por exemplo, de sociedade, de trabalho e de cidadão. Nessa perspectiva, o estudo dessa etapa fornece informações capazes de elucidar questões profundas da sociedade. A compreensão da conjuntura histórico-política é um dos meios para o entendimento da elaboração e da implementação de políticas públicas educacionais, que têm como base a reforma curricular.

Entre as definições do sistema educativo, o Estado tem como função a ordenação curricular visando a organização da vida social, uma vez que ele age sobre a regulação cultural dos alunos. Essa política curricular pode ocorrer de forma democrática, ao confluir os sujeitos participativos da comunidade escolar, ou autoritária, na medida em que são cerceados os diálogos para a sua construção (Sacristán, 2020). O processo construtivo de um currículo deve engajar, sobretudo, os estudantes que serão afetados sobremaneira pelas diretrizes e orientações que emanam daquele documento.

Torna-se necessário um currículo que atenda a formação humana integral do estudante, com foco no seu desenvolvimento pleno, para que quando conclua a educação básica, esse egresso possa ter autonomia e conhecimentos que lhe conceda um amplo campo de alternativas — seja para a inserção no mundo do trabalho, na continuidade dos estudos ou até mesmo em outras opções — desconstruindo a dicotomia entre ensino propedêutico e profissional.

No período da Ditadura Civil-Militar (1964-1985), a disciplina de História passou por constantes ações de repressão imputadas pelos interesses governamentais, a exemplo da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, determinada pela Lei nº. 5.692 de 1971, a qual priorizou,

de forma intensiva, a formação para o trabalho em prejuízo da formação geral. Nesse intento, as disciplinas de História e de Geografia foram incorporadas ao então criado Estudos Sociais. Essa mudança acabou por restringir e diluir a autonomia das disciplinas, além de propor um conhecimento voltado para a prática da memorização de fatos e grandes personagens históricos (reis, imperadores, generais etc.), o que corroborou para a formação de sociedades incapazes de sentirem-se parte ou protagonistas de sua própria história (Reginato, 2021).

A segunda parte da década de 1980, marcada pelo período de redemocratização, colocou em pauta discussões acerca da efetividade da referida lei e da necessidade da elaboração de novas políticas públicas educacionais, que superassem o legado educacional imputado pelo governo ditatorial. Nos anos de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996; com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a partir de 1997; e com as lutas de movimentos sociais, o cenário educacional vislumbrou novos horizontes para o ensino de História (Bittencourt, 2017; Reginato, 2021).

Notou-se a introdução de novos conteúdos históricos nos currículos, cujo compromisso foi da formação de uma cidadania democrática, com a inclusão de novos sujeitos históricos (mulheres, crianças, negros, ameríndios, trabalhadores etc.). O eurocentrismo enraizado no ensino de História, não concedia espaços para outras culturas formadoras da sociedade brasileira, à exemplo da História da África e das culturas afro-brasileiras e a História dos indígenas, que eram negligenciadas e facultativas nos currículos, até que se tornaram obrigatórias por intermédio das leis 10.639/03 e 11.645/08, respectivamente.

Segundo Silva M. (2018a), desde a aprovação da LDB, em 1996, o ensino médio vem passando por um processo de intensas disputas, com o propósito de definir suas finalidades. Desde então, questionamentos como “qual ensino médio deve ser formulado?” e “para quem?”, marcam esse cenário.

Com o advento da Medida Provisória (MP) nº. 746, de 22 de setembro de 2016, que se converteu na Lei nº.13.415/2017, alterando a LDB, modificou-se entre outros aspectos, a organização curricular do ensino médio. Discussões acerca da finalidade dessa reforma entrou em pauta nos diversos setores da sociedade. Eclodiram manifestações de repúdio de instituições acadêmicas e aconteceram ocupações de escolas por todo o país. Por ter sido apresentada como uma MP, a comunidade científica e os movimentos sociais criticaram a maneira autoritária e antidemocrática que se iniciou esse processo tão relevante para a sociedade (Moura; Benachio, 2021).

Diante desse contexto, em contrapartida à atuação do Governo Federal, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), por intermédio da Diretoria do Ensino Médio (DIEM) começou a articular estratégias prevendo as mudanças estabelecidas na MP, dialogando com a comunidade escolar frente as perspectivas e os desafios da Reforma do Ensino Médio (Soares; Simões, 2021).

Em fevereiro de 2020, o Governo do Distrito Federal (GDF) lançou as portarias Nº. 21 e Nº. 22, que autorizaram a implementação da proposta pedagógica-administrativa por meio de projeto-piloto em unidades escolares (UE) e dispuseram sobre as atribuições das subsecretarias referentes ao NEM, respectivamente (Soares; Simões, 2021). A nova forma organizacional começou a ser implantada, gradualmente, no 1º semestre de 2020, em 12 (doze) UE. Infelizmente aquele era o momento em que o mundo se encontrava em um contexto pandêmico, o que acarretou maiores dificuldades causadas pela implantação, de forma intempestiva, do ensino remoto (Portugal *et al.*, 2021).

Seguindo as diretrizes da portaria Nº. 21 de 2020, a nova organização pedagógica do ensino médio implementou-se, por completo, nas 92 UE da SEEDF, em 2022 (Distrito Federal, 2020). Entretanto, o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio (Distrito Federal, 2022) define que esse processo ocorreria de forma gradual, iniciando o ano de 2022 com as 1ªs séries; 2023 com as 1ªs e 2ªs séries; e 2024 com as 1ªs, 2ªs e 3ªs séries.

De modo a assessorar, monitorar e deliberar sobre a implementação do NEM a SEEDF instituiu, por meio da Portaria nº. 609, de 29 de junho de 2023 (Distrito Federal, 2023a), o Comitê Gestor Intersetorial, composto por representantes das secretarias da SEEDF.

O sistema curricular configura-se como uma confluência de múltiplas práticas relacionando outros âmbitos educacionais, isto é, ele cria ao seu entorno ações diversas que precisam ser organizadas de acordo com suas diretrizes, todavia, os interesses dos sujeitos podem guiá-los para caminhos diferentes do que está estabelecido (Sacristán, 2020). Notamos que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) desencadeou diversos mecanismos educacionais, como por exemplo, uma nova remessa de livros didáticos adequados em maior ou menor grau, ao NEM, que por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), despendeu forças e recursos para a elaboração do Plano Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) 2021.

Diante desse cenário, torna-se importante compreender os impactos que o NEM acarretará ao sistema de ensino do Distrito Federal. Esse novo arranjo curricular propõe mudanças significativas quanto a oferta da disciplina de História, uma vez que ela está inserida

na área de conhecimento de Ciências Humanas e Sociais e Aplicadas (CHSA), juntamente com os componentes disciplinares de Filosofia, Geografia e Sociologia. Uma consequência direta dessa articulação se manifesta na organização dos livros didáticos que não mais serão livros específicos de cada componente, mas sim, livros sob o aparato da área de conhecimento (Brasil, 2019).

Sacristán (2020) aponta que o processo de “construção curricular” é composto por seis nivelamentos correspondentes a sujeitos e cenários distintos, mas integrantes de um mesmo “sistema curricular”. Desta forma, cada nível tem sua peculiaridade curricular e deve ser analisado separadamente, visando a uma maior compreensão da autonomia dos sujeitos e de suas intenções. Os níveis são: “currículo prescrito”, “currículo apresentado”, “currículo modelado”, “currículo interativo curricular em ação”, “currículo realizado” e “currículo avaliado”. Esta pesquisa se deterá nos três primeiros níveis, para demonstrar a articulação da BNCC, do Currículo em Movimento do Distrito Federal com o livro didático e a modelação deste pelo professor.

O livro didático pode ser concebido como um “objeto cultural” do saber histórico, conforme destaca Bittencourt (1993), ao referi-lo como difusor de valores, dotado de intencionalidades. Portanto, esse objeto se configura por seu aporte de conteúdos estruturados de acordo com os anseios dos agentes envolvidos. Segundo a autora, o historiador deve debruçar-se sobre essa fonte para compreender suas dimensões.

Uma das narrativas abordadas nos discursos dos propositores da Reforma do Ensino Médio diz respeito a tornar essa etapa mais atrativa aos alunos. Nesse olhar, o livro didático pode ser um meio para atingir aquele objetivo, desde que se proponham conteúdos que retratem a realidade dos alunos.

No que diz respeito ao ensino de História apresentado nos livros didáticos, Silva e Meireles (2017) destacam que se deve contemplar os sujeitos históricos que são constantemente negligenciados (homens, mulheres, homossexuais, idosos, crianças, indígenas, negros etc.), para que os alunos compreendam que a História não é feita apenas por grandes personagens (reis, príncipes, monarcas etc.), mas por “pessoas comuns”, assim como eles. Em suma, que o ensino-aprendizagem de História forneça significados para a identidade dos estudantes, bem como uma consciência histórica sob a perspectiva crítica da sua realidade.

Todavia, “[...] o papel do livro didático na vida escolar pode ser o de instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e pelo Estado” (Bittencourt, 1998, p. 73-74 *apud* Silva; Meireles, 2017, p. 22). Dito isso, o livro

didático se encontra como um instrumento de disputa de poder entre vários agentes, seja o governo, setores mercadológicos, profissionais da área de educação e estudantes, cada qual com seus respectivos interesses.

Para abranger os temas elencados acima a pesquisa se desdobra em três eixos: Reforma do Ensino Médio no Brasil e no Distrito Federal; Ensino de História e o Ensino Médio; e o Livro didático de CHSA para o ensino de História.

De acordo com as perspectivas surgidas pelo contexto da implementação da referida política pública educacional, o presente estudo visa responder ao seguinte questionamento: como está organizada a estruturação dos conteúdos curriculares referentes ao ensino de História nos livros didáticos, alterados pela Reforma do Ensino Médio, na rede pública de ensino do Distrito Federal, de acordo com a ótica dos professores de História? Nesse intuito, para compreender essa problemática nos propusemos a: a) identificar possíveis relações de aproximação e contradições entre os saberes históricos prescritos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo em Movimento da SEEDF, para o Ensino Médio; b) Analisar os conteúdos históricos nos livros didáticos da área de CHSA; e c) compreender a ótica dos professores de História em relação a “modelagem” dos conteúdos históricos dispostos nos livros didáticos.

O presente trabalho pressupõe que a “conscientização histórica” (Rüssen, 2001), fundamentada pelo ensino de História, é imprescindível à formação crítica e de qualidade na educação básica. Logo, entendemos que esse ensino deve ser contemplando com a devida densidade teórica em equidade com as demais disciplinas do Ensino Médio. De modo contrário, a abordagem rígida da interdisciplinaridade por área do conhecimento e não por componente curricular, no que tange a organização dos livros didáticos, estabelecida pela Reforma do Ensino Médio, pode proporcionar uma crise do “código disciplinar de História” (Cerri, 2019) ao pulverizar seus conteúdos, em prol, apenas, do enfoque no desenvolvimento de competências e habilidades.

Segundo Cerri (2019) o conceito de “código disciplinar” está ligado a história das disciplinas escolares e engloba os aspectos que as constituem como saber escolarizado, em determinado contexto social, portanto, ele envolve as transformações e permanência ao longo do tempo, dos conhecimentos instituídos social e culturalmente. Essa conceituação corrobora no sentido de compreendermos como o ensino de História está sendo abordado e tratado, no que concerne as políticas curriculares, os conteúdos dispostos nos livros didáticos e a prática docente.

O estudo de como o ensino de História está sendo abordado em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal, pelo viés do material didático (livro), se justifica porque esse material é amplamente distribuído no território brasileiro pelo Plano Nacional do Livro e do Material Didático, atingindo milhares de professores e alunos. Compreendemos que pelas dimensões geográficas do território brasileiro serem diversas e espaçadas, compondo um mosaico de culturas e situações socioeducacionais, o livro didático pode se tornar o único objeto cultural de comunidades, nos rincões deste país.

Portanto, o consideramos como sendo uma fonte histórica complexa por seu caráter de “objeto cultural” (Bittencourt, 1993, p. 5) imputado de valores, regramentos, crenças etc., o que influencia diretamente no trabalho didático-pedagógico dos professores e no aprendizado dos alunos.

Conseqüentemente, diante desse contexto, e devido intensas pressões imputadas ao trabalho pedagógico dos professores, em especial da área de História, por parte de movimentos negacionistas, revisionistas mal-intencionados, como por exemplo o “Escola Sem Partido”(Frigotto, 2017), “Brasil Paralelo” (Saraiva; Seffner, 2024) e grupos de extrema direita que prezam por um “currículo fascistizado” (Silva, 2024). O presente trabalho torna-se uma forma de resistência aos intentos contrários à ciência e à educação, visando o fortalecimento teórico das pesquisas historiográficas do campo de conhecimento do ensino de História.

Além disso, conforme nos diz um dos autores de referência do campo dos estudos curriculares, Sacristán (2020), prevenindo nos acerca dos perigos ideológicos que rondam o livro texto/didático, já que ele nada mais é do que a primeira interpretação do “currículo prescrito” (oficial). O próprio espanhol denomina os manuais de “currículo apresentado aos professores” por entender que na maioria dos lugares do mundo, os/as docentes não têm autonomia para decidir quais editoras, autores e coleções serão usados e quando são ouvidos, suas opções não são respeitadas, portanto, não nos restam dúvidas do quanto o nosso objeto de estudo, sobretudo, na área de História, nos demanda um olhar cuidadoso sobre as práticas políticas e pedagógicas que o envolvem.

Há o entendimento de que o livro didático não deve abarcar a completude de uma determinada disciplina, no sentido de elas serem abrangentes e, portanto, se assim o fizesse, transformaria os livros em um compêndio imenso (Sacristán, 2020). Desta forma, esse material deve destacar os pontos pertinentes das áreas de conhecimento, de modo a proporcionar e indicar outros meios didáticos para um aprofundamento dos estudos. Todavia, um material que não priorize o conhecimento clássico do núcleo disciplinar, não irá apresentar aos estudantes

um “conhecimento poderoso” (Young, 2007). Notemos que essa é uma linha tênue do estabelecimento dos conteúdos entre o simplório e o bem fundamentado e articulado.

Em consonância com o exposto, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar como está organizada a estruturação curricular dos conteúdos referentes ao ensino de História nos livros didáticos, alterados pela Reforma do Ensino Médio, em uma escola de Taguatinga-DF na ótica dos professores de História.

Os seguintes objetivos específicos embasam nosso percurso metodológico:

- identificar as possíveis relações de aproximação e contradições entre os saberes históricos prescritos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo em Movimento da SEEDF, para o Ensino Médio;
- analisar os conteúdos históricos nos livros didáticos da área de CHSA; e
- compreender a ótica dos professores de História em relação a “modelagem” dos conteúdos históricos dispostos nos livros didáticos.

A presente dissertação está organizada em cinco capítulos, que ademais da Introdução é composto pela Metodologia; os capítulos teóricos: Ensino de História e o Ensino Médio; Reforma do Ensino Médio; e o Livro Didático de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino de História. Além desses capítulos apresentamos a proposta de produto técnico e as considerações finais.

Adiante trataremos sobre os procedimentos metodológicos que orientará toda a pesquisa. De modo a conceber transparência, veracidade e rigor científico, todos os procedimentos são descritos em detalhes e devidamente referenciados para uma melhor imersão nos meandros da pesquisa.



## 2. METODOLOGIA

Aderimos a abordagem qualitativa, de natureza exploratória, guiada pelo Materialismo Histórico-Dialético (Netto, 2011) e pela Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2021). Na sequência descreveremos o caminho metodológico adotado, partindo do “estado da arte” da temática da pesquisa, pois entendemos que o mapeamento dos trabalhos e estudos realizados sobre o nosso tema é de fundamental importância para nos situarmos no campo de pesquisa científica, para em seguida esmiuçarmos sobre as fontes de informações e seus respectivos métodos de análise.

### 2.1 Estado da arte

Com o intuito de mapear e esmiuçar os trabalhos científicos — teses, dissertações e publicações em periódicos — que envolvem o assunto desta pesquisa, recorremos ao procedimento denominado “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Silva e Borges (2018), amparados por Ferreira (2002), entendem este procedimento como:

[...] uma rede de trabalhos e pesquisas ligados por categorias e sínteses do conhecimento que ganham significado quando são inventariados, ordenados, classificados e relacionados com o objeto que se esteja pesquisando (Ferreira, 2002 *apud* Silva; Borges, 2018, p. 1694).

Porquanto, ao delineararmos a totalidade das discussões, pesquisas e estudos da área do conhecimento a ser abordada nesta pesquisa, pretendemos demonstrar a atualidade do assunto, as lacunas de conhecimento e a contribuição da inserção da presente pesquisa para o desenvolvimento científico. Em consonância com Barros (2015), entendemos esse procedimento como uma forma de evitar redundância nas pesquisas ou de contribuir muito pouco com o conhecimento científico, ao não se inteirar sobre o que está sendo discutido entorno do tema pesquisado.

Apesar da temática envolvendo o Novo Ensino Médio (NEM) ser relativamente recente — na perspectiva de que em 2016 foi imposta a sua Medida Provisória, em 2017 decretada a Lei 13.415 e sua implantação definida para 2022 — há um vasto acervo de trabalhos em diversas vertentes a esse respeito, pois afinal, a referida reforma desencadeou mudanças em diversos âmbitos do sistema educacional. Por essa razão, buscamos delimitar nosso tema nas buscas às bases de dados, para então, realizarmos uma leitura crítica e flutuante dos resumos da literatura encontrada e selecionar os trabalhos mais valiosos que se relacionam com a nossa

investigação. Após essa definição, realizamos as leituras dos trabalhos na íntegra para em seguida propormos um diálogo com os/as autores/as.

Por conseguinte, utilizamos três bases de dados para mapear os trabalhos científicos, a saber: Associação Nacional de História (ANPUH), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO). Ressaltamos a importância do curso “Pesquisa em Bases de Dados”, para essa pesquisa. Ele é ofertado pela Biblioteca Central (BCE), da UnB, que objetiva apresentar as fontes de informações da UnB e dos bancos de dados populares e as formas de definir estratégias de pesquisa.

Sobre estas bases de dados, destacamos suas relevâncias ao compreendermos que a ANPUH tem como propósito o aperfeiçoamento do ensino de História em seus diversos níveis, agregado ao estudo, a pesquisa e a divulgação de assuntos históricos por meio de reuniões e publicações; pela BDTD ser um dos maiores repositórios do mundo para visualização de teses e dissertações; e pela SciELO se destacar no cenário acadêmico, ao consolidar textos científicos expressivos e relevantes no cenário nacional e internacional<sup>2</sup>.

O recorte temporal escolhido é de 2017 a 2022, que se justifica pelo marco da Lei nº. 13.415/2017 — que versa sobre a Reforma do Ensino Médio —, modificando a Lei nº. 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); e 2022 por ser o ano em que a SEEDF determina a implantação da Reforma em todas as 92 UE. Entre outros aspectos, da referida lei, houve a modificação da organização curricular do ensino médio, que por consequência alterou as diretrizes dos materiais didáticos desta etapa da educação básica, conforme estabelecido em edital de escolha das obras didáticas (Brasil, 2019).

Os termos indutores escolhidos surgiram das derivações dos três eixos da presente pesquisa, a saber: 1) Reforma do ensino médio no Brasil e no Distrito Federal; 2) Ensino de História e o Ensino Médio; e 3) Livro didático de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o ensino de História. A partir deles elaboramos o quadro 01 com os respectivos termos indutores:

---

<sup>2</sup> Pontuamos que inicialmente incluímos o Google Acadêmico como base de dados, mas devido ao quantitativo alto de resultados, ainda que utilizando o termo booleano AND, entre os termos indutores, como forma de filtragem específica, optamos por sua retirada do “estado da arte”. Outro fator preponderante foi a limitação das opções de filtragens que o *site* fornece. Contudo, entendemos que essa base pode proporcionar conteúdos relevantes para a pesquisa e decidimos mantê-la apenas para o levantamento do referencial teórico.

**Quadro 01.** Eixos da pesquisa e seus respectivos termos indutores

Eixos da pesquisa (EP)		Termos Indutores (TI)	
EP 1	Reforma do ensino médio no Brasil e no Distrito Federal	BNCC; reforma do ensino médio; novo ensino médio; 13.415 <sup>3</sup>	TI 1
EP 2	Ensino de História e o ensino médio	Ensino de História;	TI 2
EP 3	Livro didático de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o ensino de História	Livro didático; PNLD	TI 3

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Classificamos os termos indutores (TI) como sendo vocabulários controlados, ou seja, termos já consolidados e padronizados na área da Educação e da História; e agrupamos e denominamos em TI 1, TI 2 e TI 3.

Adotamos um levantamento sistematizado com total transparência e descrição completa dos procedimentos executados, conforme detalharemos a seguir. Antes de realizarmos os levantamentos nas bases de dados, elaboramos estratégias de buscas, utilizando operadores booleanos: AND, OR, () e "" (aspas). Inicialmente prezamos por uma busca geral dos TI para identificarmos o cenário quantitativo das pesquisas, para logo após especificarmos as buscas. Ressaltamos que na base de dados da ANPUH, o levantamento consistiu na leitura flutuante das revistas organizadas por essa Associação (Revista Brasileira de História e Revista História Hoje), considerando o recorte temporal, para identificação dos textos que dialogam com a presente pesquisa.

As estratégias de buscas estão descritas, a seguir, no quadro 02:

**Quadro 02.** Estratégias de buscas gerais e específicas nas bases de dados

Estratégia de busca geral				
	Eixos da pesquisa (EP)	Termos Indutores (TI) e operadores booleanos	BDTD	SciELO
EP 1	Reforma do ensino médio no Brasil e no Distrito Federal	BNCC OR “reforma do ensino médio” OR “novo ensino médio” OR 13.415	1.281	89
EP 2	Ensino de História para o novo ensino médio	“Ensino de História”;	1.014	132
EP 3	Livro didático de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o ensino de História	“Livro didático” OR PNLD	1.772	147

<sup>3</sup>Este termo é o número da Lei 13.415/2017, que estabeleceu a reforma do ensino médio. Sua adesão faz jus como mais uma forma de abarcar e estender o seu respectivo eixo.

Estratégia de busca específica				
Grupos	Eixos da pesquisa (EP)	Termos Indutores (TI) e operadores booleanos	BDTD	SciELO
EP 1 + EP 2	Reforma do ensino médio no Brasil e no Distrito Federal;  Ensino de História para o novo ensino médio	(BNCC OR “reforma do ensino médio” OR “novo ensino médio” OR 13.415) AND "ensino de história"	60	10
EP 1 + EP 3	Reforma do ensino médio no Brasil e no Distrito Federal;  Livro didático de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o ensino de História	(BNCC OR “reforma do ensino médio” OR “novo ensino médio” OR 13.415) AND ("livro didático" OR "PNLD")	139	21
EP 1 + EP 2 + EP 3	Reforma do ensino médio no Brasil e no Distrito Federal;  Ensino de História para o novo ensino médio;  Livro didático de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o ensino de História	(BNCC OR “reforma do ensino médio” OR “novo ensino médio” OR 13.415) AND "ensino de história" AND ("livro didático" OR "PNLD")	04	07

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Ao nos depararmos com um quantitativo alto de resultados nas buscas gerais, em que utilizamos a estratégia de busca individualizada dos eixos da pesquisa, nas bases de dados da BDTD e SciELO, resolvemos filtrar de modo a agrupar os eixos com o auxílio dos termos indutores e dos operadores booleanos. Desta forma, elaboramos as seguintes estratégias, segundo os eixos da pesquisa: EP 1 + EP 2; EP 1 + EP 3; e EP 1 + EP 2 + EP 3.

Considerando o quantitativo dos resultados obtidos nos levantamentos, decidimos realizar a leitura flutuante de todos os resumos para então selecionar aqueles trabalhos mais pertinentes com a nossa temática.

Na sequência discorreremos sobre o levantamento realizado em cada base de dados, os diálogos com os trabalhos selecionados e, por fim, as considerações a respeito da literatura encontrada em relação com a presente de pesquisa. Destacamos que as discussões serão guiadas segundo os grupos estratégicos de buscas.

### **2.1.1 Trabalhos encontrados no banco de periódicos da Associação Nacional de História (ANPUH)**

A ANPUH é uma associação, fundada em 1961, que agrega profissionais inseridos em diversas áreas do campo historiográfico, desde estudantes de graduação e pós-graduação, professores da educação básica e do ensino superior; bem como profissionais atuantes nos arquivos públicos e privados e em instituições de patrimônio e memória. Entre suas atuações destacamos os vinte e sete Grupos de Trabalho (GT), espalhados em todo o Brasil, que proporcionam discussões variadas que cercam o seu campo; dois periódicos relevantes no cenário brasileiro, são eles: Revista Brasileira de História (RBH) e Revista História Hoje (RHH); e a organização bienal do Simpósio Nacional de História (ANPUH, [s. d.]).

O levantamento dos trabalhos agregou os dois periódicos da ANPUH, de acordo com o recorte temporal (2017-2022) proposto. A RBH caracteriza-se por publicações de dossiês que abordam as diversas áreas temáticas do campo historiográfico, enquanto a RHH concentra-se nas temáticas relativas ao ensino de História, com sessões de relatos de experiências escolares (projetos, metodologias, aulas etc.) e entrevistas com professores ou/e autores que se dedicam a pesquisa educacional.

Na RBH realizamos as leituras das apresentações dos 14 dossiês que abrangem nosso recorte. Eles discorrem sobre temáticas diversas como: “Contra os preconceitos. História e democracia”; “O protagonismo indígena na escola”; “Por escravos e libertos”; “Informação e história”; “Negacionismos e usos da história”; e entre outros. Nesse levantamento encontramos, no dossiê “Narrativa, direitos humanos e formação de professores de História”, apenas 01 artigo relevante que diz respeito ao livro didático de História.

Em contrapartida, na RHH nos deparamos com 07 dossiês que se debruçam sobre o ensino de História, dentre os quais destaco o “PNLD: memórias, tensões e conflitos”, volume 07, número 14, publicado em dezembro de 2018. Embora não esteja relacionado com a Reforma do Ensino Médio, seus artigos tratam sobre o livro didático de História no âmbito do PNLD, o que consideramos pertinente para a pesquisa. Portanto, foram selecionados 03 artigos, somando com o selecionado na RBH, totalizamos 04 trabalhos. No quadro 03, descrevemos o apanhado dos trabalhos selecionados, especificados por ano, título, autor/a e instituição:

**Quadro 03.** Publicações em revistas da ANPUH

Nº	Ano	Título	Autor	Instituição
1	2018	As políticas do PNLD e as escolhas dos livros didáticos pelos professores de história	Carlos Eduardo Ströher; Franciele de Souza Monteiro	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Feevale
2	2018	Mutaciones de los materiales y las prácticas de lectura en la enseñanza de la Historia hoy	Marisa Raquel Massone	Universidad de Buenos Aires (UBA)
3	2018	Sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes	Flávia Eloisa Caimi	Universidade de Passo Fundo (UPF)
4	2020	O lugar dos livros didáticos e os desafios do ensino de história do tempo presente	Maria Abadia Cardoso	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG)

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

É de Carlos Eduardo Ströher e Franciele de Souza Monteiro (2018) o texto “As políticas do PNLD e as escolhas dos livros didáticos pelos professores de História”, nele é destacado, de um lado, os critérios para a seleção dos livros didáticos, segundo as orientações do Ministério da Educação, do outro, a escolha dos livros pelos professores de História. Nessa relação, emerge o viés mercadológico das editoras e suas influências no percurso desse processo. Os autores concluíram que os livros didáticos, intrinsecamente, têm limitações, no sentido de não corresponderem amplamente aos objetivos do ensino-aprendizado. Contudo, essas limitações são concebidas como necessárias para resguardar a atuação docente e sua autonomia. Utilizando como fonte de informações, as entrevistas realizadas com os professores, foi detectado que, apesar da utilização contínua dos livros didáticos, há questionamentos quanto imperfeições no que tange os aspectos gráficos, todavia, não há indagações pedagógicas.

No texto, “Mutaciones de los materiales y las prácticas de lectura em la enseñanza de la Historia hoy”, Marisa Raquel Massone (2018) nos brinda com a reflexão acerca das mudanças ocorridas nos materiais didáticos do ensino de História, em uma escola de Ensino Médio, na cidade de Buenos Aires, Argentina. Com o advento de materiais didáticos digitais, como por exemplo: documentários, páginas da web e o Wikipédia; o livro didático sofre mudanças de forma e de conteúdo, com essas novas tecnologias inseridas no contexto escolar. Surgem então questionamentos a respeito da modelagem do professor quanto a utilização exclusiva ou não do livro didático e dos demais materiais didáticos para o ensino-aprendizagem de História.

Em seguida apresentamos o trabalho da Flávia Eloisa Caimi (2018), denominado “Sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes”. De

maneira sublime, a autora discorre sobre os caminhos percorridos até a consolidação do PNLD, que se iniciou como política pública e converteu-se em programa de Estado. Há destaque para os avanços e desafios desse programa, sobretudo com a imposição do Decreto 9.099/2017, orquestrado pelo presidente Michel Temer, à época, que reorganiza o referido programa. Também é citada a Reforma do Ensino Médio, imposta pela lei 13.415/2017, como uma das ações autoritárias que impactam a educação, mas não há o aprofundamento do assunto por este não ser o foco do artigo. É evidenciada a ação predatória das editoras, aliadas às ações governamentais, atreladas à lógica capital e economicista, o que pode desmoronar os alicerces que sustentam o PNLD, que apesar das críticas, ainda é considerado uma ação de sucesso no âmbito educacional.

Por fim, contamos com as reflexões da autora Maria Abadia Cardoso (2020), que por meio do texto “O lugar dos livros didáticos e os desafios do ensino de história do tempo presente”, refere-se ao caráter cultural e político constante naquele material didático ao concebê-lo como objeto de disputa delineado de acordo com os interesses constantes na história presente. É chamada atenção para o viés dos conteúdos históricos dispostos nos livros e os impactos deles para a formação histórica dos sujeitos inseridos no contexto escolar.

Percebemos que os trabalhos selecionados na ANPUH, embora não abordem a Reforma do Ensino Médio, nos fornecem as percepções que envolvem os livros didáticos de História, perpassando pelos seus conteúdos; a trajetória do PNLD e suas articulações com o mercado, a escola e seus sujeitos; os impactos da história do tempo presente nesses materiais, pelas ideologias dos sujeitos envolvidos nas suas escolhas; e o manuseio do professor com o livro e os demais materiais didáticos, sobretudo digitais. Assim compreendido, entendemos que a nossa pesquisa se insere nessa temática, no que tange a emergência das discussões sobre a Reforma do Ensino Médio, porque encontramos apenas um trabalho que citou essa reforma e de maneira expositiva.

### **2.1.2 Pesquisas Publicadas na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)**

Em 2002, por meio de ações organizadas pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), com apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP), a BDTD foi lançada com o intuito de agregar teses e dissertações no âmbito nacional. Em um cenário em que nem todas as Instituições de Ensino Superior (IES) detinham de uma biblioteca

digital para armazenar seus trabalhos acadêmicos, essa iniciativa visou dar suporte a elas para que fossem organizados esses trabalhos de modo a proporcionar acesso aos mesmos (IBICT, [s. d.]).

**a) Reforma do ensino médio no Brasil e no Distrito Federal e Ensino de História:**

Na pesquisa realizada na BDTD, a partir dos termos indutores e operadores booleanos (BNCC OR “reforma do ensino médio” OR “novo ensino médio” OR 13.415) AND "ensino de história", que visa levantar os trabalhos relacionados aos eixos “Reforma do ensino médio no Brasil e no Distrito Federal” e “Ensino de História para o novo ensino médio”; encontramos 60 trabalhos, dos quais são compostos por 52 dissertações e 08 teses.

Alguns dos trabalhos visavam a análise da re(organização) dos currículos subnacionais, segundo a BNCC do Ensino Fundamental, com foco no ensino de História, nos casos das unidades federativas do Rio Grande do Norte, Paraná, São Paulo e Rio de Janeiro. Temáticas específicas do ensino de História também foram abordadas como objeto de pesquisa, a saber: o ensino de História da África e dos afrodescendentes; direitos humanos; História indígenas; gênero e sexualidade; e Ditadura Civil-Militar (1964-1985). Outro aspecto identificado corresponde a presença do termo contrarreforma, em 03 títulos de trabalhos, para determinar o caráter regressivo da política pública educacional envolvendo a BNCC, tanto a do Ensino Fundamental como a do Ensino Médio.

Fica perceptível que a etapa do Ensino Médio é pouco abordada nas pesquisas, tornando necessário estudos que possam elucidar essa etapa da educação, sobretudo neste momento político-educacional em que a sociedade brasileira ainda se encontra sob os efeitos das atrocidades orquestradas a partir do Golpe de 2016, que formulou e homologou o *impeachment* da então presidente Dilma Rousseff. De acordo com Torres (2020) o Estado Democrático de Direito fragilizou-se com essa investida de *impeachment* perpetrada pela via parlamentar-jurídico-midiático. Essa conjuntura propiciou para que o contexto educacional fosse negligenciado quando não, atacado por movimentos políticos envolvidos em um bojo conservador e fascista (Saviani, 2018).

Sob um olhar atento e uma leitura minuciosa dos títulos e resumos, foram selecionados 03 trabalhos — 2 dissertações e 1 tese. Considerando o Ensino Médio, como fio norteador da presente pesquisa, optamos por pautar na seleção apenas os trabalhos que versem sobre esse



nível da educação básica, porque nos deparamos com muitas pesquisas tratando-se sobre o Ensino Fundamental, todavia como não é o nosso foco optamos por desconsiderá-las.

Abaixo, no quadro 04, seguem os trabalhos selecionados especificados por ano, natureza da pesquisa, título, autor, instituição de origem, programa de pós-graduação a que pertence e unidade federativa:

**Quadro 04.** Dissertações e Tese pesquisadas na BDTD: Reforma do Ensino Médio e Ensino de História

Nº	Ano da defesa	Natureza da pesquisa	Título	Autor	Instituição	Programa	UF
1	2021	Dissertação	O currículo e o ensino de História nas malhas do neoliberalismo: competências e formação histórica	Denis Andrade Almeida	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	Instituto de Filosofia e Ciências Humanas	SP
2	2022	Dissertação	A construção da BNCC e o componente curricular de história: um debate sobre a política normativa de elaboração dos currículos para a Educação Básica	Amanda Camargo Rocha	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Pós-Graduação em História Social	PR
3	2022	Tese	A contrarreforma do ensino médio no Rio Grande do Norte e as implicações para o ensino de história (2017-2021)	Débora Quézia Brito da Cunha	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Pós-Graduação em Educação	RN

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Na dissertação, “O currículo e o ensino de História nas malhas do neoliberalismo: competências e formação histórica”, de autoria de Denis Andrade Almeida (2021), é perceptível o incômodo do autor pela forma como o ensino de História está organizado segundo a BNCC. A partir desta inquietude, ele delinea um processo investigativo das concepções de aprendizagem constantes naquela reforma educacional, para entender qual é o tipo de formação histórica determinada. Embasado em John Rüsen (2011, *apud* Almeida, 2021), ele analisa as orientações para o ensino de História. De modo, a compreender melhor essa ideia de currículo base e suas nuances, o autor nos convida a percorrer as ideias educativas pela ótica neoliberal, pois entende que esse movimento nefasto está a controlar a educação brasileira desde meados da década de 1990 em maior ou menor grau.

Amanda Camargo Rocha (2022), em sua dissertação, “A construção da BNCC e o componente curricular de história: um debate sobre a política normativa de elaboração dos currículos para a Educação Básica”, tendo como base as três versões elaboradas para a BNCC, entre 2015 e 2018, a autora visa elucidar a construção do componente curricular de História

perpassando por todas as versões até a sua concretização no documento final da Base. Amparada em Goodson (1997, *apud* Rocha, 2022) e sua abordagem da construção social do currículo, a autora destrincha os diversos aspectos que engloba a BNCC. Ela destaca que enquanto nas duas primeiras versões da Base o ensino de História era apresentado como direitos de aprendizagem e desenvolvimento, na última essa concepção dá lugar ao conceito de competências gerais, modificando sua relação de ensino-aprendizagem.

A tese de doutorado da autora, Débora Quézia Brito da Cunha (2022), intitulada “A contrarreforma do ensino médio no Rio Grande do Norte e as implicações para o ensino de história (2017-2021)”, propõe analisar a adequação do currículo subnacional do Estado do Rio Grande do Norte, à luz das orientações da BNCC. Nela é retratado como o ensino de História sofreu alterações profundas quanto a ideia da importância do passado, influência da posição de subserviência às propostas neoliberais incorporadas nas reformas educacionais recentes. É destacado que a Secretaria de Educação Potiguar adotou de forma quase completa a Base para a formulação do currículo estadual. A autora se sustenta teoricamente em autores como Apple (1982, *apud* Castro, 2022) e Bittencourt (2009, *apud* Castro, 2022).

As duas dissertações visaram destacar as mudanças e desafios do ensino de História perante a BNCC e a Reforma do Ensino Médio, enquanto na tese, indo mais além, o currículo subnacional tornou-se objeto de pesquisa fundamental para compreender o impacto da Base. Nesse mapeamento não nos deparamos com trabalhos que tratassem especificamente do escopo currículo e BNCC do ensino médio, no Distrito Federal, onde a presente pesquisa pretende-se debruçar-se sobre essa relação.

Ressaltamos que a estratégia de busca específica, utilizando os três eixos da pesquisa, resultou em 07 trabalhos, sendo 05 dissertações e 02 teses. As estratégias de busca que correspondem a junção entre dois eixos de pesquisa abarcaram aqueles trabalhos, portanto, já os identificamos anteriormente e avaliamos sua pertinência quanto a presente pesquisa.

#### ***b) Reforma do Ensino Médio no Brasil e no Distrito Federal e Livro didático:***

No que corroboram os eixos “Reforma do Ensino Médio no Brasil e no Distrito Federal” e “Livro didático”, utilizamos a seguinte estratégia de busca: (BNCC OR “reforma do ensino médio” OR “novo ensino médio” OR 13.415) AND (“livro didático” OR “PNLD”). Nessa abordagem nos deparamos com 115 dissertações e 24 teses, totalizando 139 trabalhos.

Visando uma perspectiva mais ampla sobre os trabalhos e resultados que abrangem tanto o eixo referente a reforma como o eixo sobre o livro didático, a presente estratégia está aliada a um olhar atento do pesquisador sobre os resultados, sendo utilizada de forma flexível, isto é, de forma ampla, propositalmente, para que possamos verificar com base nos títulos e resumos, a congruência dos trabalhos com nossos objetivos.

Encontramos variadas pesquisas que se debruçaram sobre temáticas específicas das áreas disciplinares relativas ao livro didático, como: análise da BNCC de língua inglesa nos livros didáticos; relação entre ciência e religião no PNL D; leitura literária nos livros didáticos; mudanças das apresentações dos conteúdos proporcionadas pela BNCC do Ensino Fundamental, de acordo com os livros de didáticos; e entre outras temáticas. Quanto ao ensino de História, nos livros didáticos, foram abordados os seguintes assuntos: ditadura; experiência socialista soviética; e direitos humanos. Não encontramos trabalhos que analisassem a (re)organização da disciplina de História nos livros didáticos, segundo o PNL D 2021.

Após a leitura dos títulos, identificamos aqueles que convergiam com a presente pesquisa, para então nos direcionarmos aos resumos com o intuito de obter maior compreensão dos trabalhos. Por fim, identificamos apenas 01 que se direciona a nossa pesquisa, como pode ser observado no quadro 05:

**Quadro 05.** Dissertação pesquisada na BDTD: Reforma do Ensino Médio e Livro Didático

Nº	Ano da defesa	Natureza da pesquisa	Título	Autor	Instituição	Programa	UF
1	2020	Dissertação	Currículo e Base Nacional Comum Curricular: o processo de implementação na rede estadual paulista	Rodrigo Rios Nascimento	Universidade Federal de São Carlos	Educação em Ciências e Matemática	SP

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Amparado pelos conceitos de “currículo prescrito” e “currículo apresentado”, de Sacristán (2017, *apud* Nascimento, 2020), o autor Rodrigo Rios Nascimento (Nascimento, 2020), em sua dissertação, “Currículo e Base Nacional Comum Curricular: o processo de implementação na rede estadual paulista”, destrincha o processo de implantação do Currículo Paulista modelado pelas orientações da BNCC. Apesar de não ser o seu foco, ele também reflete sobre os impactos da Lei 13.415/2017 sobre a produção dos livros didáticos ou livro texto, que denota a tradução da BNCC para esse material didático, temática está que nos é pertinente.

Não identificamos trabalhos que versem sobre a construção do Currículo em Movimento do Distrito Federal (CMDf), segundo a BNCC, tão pouco uma análise dos livros didáticos, no que tange o ensino de História, e das ações dos professores sobre esse material. Nascimento (2020) reforça como agenda de pesquisas, a necessidade de compreender o desdobramento da BNCC na construção dos currículos subnacionais para que se possam mapear os rumos que a educação está a percorrer. Nesse sentido, nossa pesquisa contemplará essa agenda de pesquisa sobre o currículo, segundo a BNCC, para maior compreensão dessa política curricular, nas unidades federativas.

### **2.1.3 Trabalhos encontrados no banco de periódicos da Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO)**

A rede SciELO iniciou seus trabalhos em 1997, de forma piloto, consolidando-se em 1998, com o propósito de estabelecer um ambiente virtual de compartilhamento de periódicos. Silva e Borges (2018), fundamentados em Packer, Cop e Santos (2014) discorrem sobre a história e o perfil desta rede, que é considerada “[...] o resultado de um programa de acesso aberto de cooperação internacional em comunicação acadêmica” (Packer; Cop; Santos, 2014, p. 41 *apud* Silva; Borges, 2018, p. 1694). Sua abrangência percorre países da América Latina e Caribe, Espanha, Portugal e África do Sul. No Brasil, ela é reconhecida pelo rigor científico dos trabalhos disponibilizados. A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) mantém esta rede de conhecimento (FAPESP, 2019).

#### ***a) Reforma do Ensino Médio no Brasil e no Distrito Federal e Ensino de História:***

O mapeamento dos eixos “Reforma do Ensino Médio no Brasil e no Distrito Federal” e “Ensino de História” resultou em 10 artigos científicos, os trabalhos se debruçaram acerca da importância dos museus virtuais para a formação do pedagogo; a construção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pensando a organização do NEM, no referente aos conteúdos de Filosofia; dimensão pedagógica do aluno a partir de materiais didáticos da disciplina de Geografia; as controvérsias da BNCC de História para o Ensino Fundamental; ensino de História e a BNCC; articulação do ensino de História entre a BNCC, o PNLd e a escola; BNCC e a apresentação do ensino de História sobre regimes autoritários, diálogos entre

Brasil e Argentina; alfabetização nos parâmetros curriculares e na BNCC; e a educação e seus aspectos de futuridade na sociedade contemporânea. Foram selecionados 02 trabalhos, conforme demonstrado no quadro 06:

**Quadro 06.** Trabalhos pesquisados na SciElo: Reforma do Ensino Médio e Ensino de História

Nº	Ano	Título	Autores	Instituição
1	2021	Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola	Sandra Regina Ferreira de Oliveira; Flávia Eloisa Caimi	Universidade Estadual de Londrina (UEL); Universidade de Passo Fundo (UPF)
2	2021	BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis	Adriana Soares Ralejo; Rafaela Albergaria Mello; Mariana de Oliveira Amorim	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

O artigo “Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola”, foi selecionado devido sua ligação tríplice com a presente pesquisa. Oliveira e Caimi (2021) realizam um percurso investigativo e metodológico, semelhante ao que está sendo abordado na presente pesquisa. O anseio por compreender o impacto acarretado pela BNCC ao ensino de História e ao seu alinhamento com o PNLD têm como consequências mudanças na prática pedagógica dos professores de História, todavia é nessa modelagem que o professor pode exercer sua autonomia e inovação. Ainda que seja centrado no PNLD 2020, isto é, na distribuição dos livros didáticos para o Ensino Fundamental, essa seleção se justifica, como já mencionado, pelas congruências com seus aspectos investigativos.

Em “BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis”, Ralejo, Mello e Amorim (2021), aprofundam-se no aspecto da prática docente, relatado no artigo anterior, ou seja, o impacto que a BNCC pode causar nas práticas pedagógicas dos professores de História. Nessa perspectiva, como os professores podem agir para que seja concretizado um ensino de qualidade e formador de uma atitude historiadora? As autoras pontuam que, apesar daquela prescrição curricular determinar as orientações pedagógicas eurocêntricas e tradicionais quanto as sequências didáticas, são os professores que devem articulá-las para melhor atender os objetivos de ensino-aprendizagem. Contudo, essa movimentação é árdua, porque exige tempo para planejar e implementar suas propostas.

Por fim, percebemos que o olhar para a BNCC e suas consequências sobre o ensino de História é constante. Os trabalhos selecionados demonstram a necessidade de continuidade dessas pesquisas, com o propósito de adequações e melhorias nas suas orientações. Não identificamos trabalhos relacionados a atual Reforma do Ensino Médio e sua correlação com o ensino de História.

***b) Reforma do Ensino Médio no Brasil e no Distrito Federal e Livro didático:***

Ao pesquisarmos sobre a Reforma do Ensino Médio em junção com o livro didático, sob o recorte temporal de 2017 a 2022, obtivemos 21 resultados, dos quais os trabalhos abordavam sobre leitura literária nos livros didáticos; análise de conteúdos específicos das disciplinas do ensino médio expressos nos livros didático, como por exemplo, a representação das mulheres. Majoritariamente, os trabalhos se dedicavam aos livros didáticos dos PNLD anteriores ao de 2021. Nesse levantamento encontramos novamente o trabalho escrito pelas autoras Oliveira e Caimi (2021), intitulado “Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola”, ele alinha-se com a presente pesquisa, por envolver inteiramente nossos eixos de pesquisa e essa é razão dele ser resultado tanto na busca envolvendo a “Reforma do Ensino Médio no Brasil e no Distrito Federal e Ensino de História”, como nesta busca.

Na estratégia de busca específica que abarca os três eixos da pesquisa encontramos 03 trabalhos, todavia, foram também constatadas suas aparições nas buscas anteriores. Desta forma, entendendo que eles já foram avaliados e 02 selecionados, resolvemos apenas destacar essa abordagem. Optamos em realizar a seleção dos trabalhos pautando na observação dos títulos e dos resumos, por esse motivo utilizamos a estratégia de busca em pares, isto é, mais abrangente, concebendo a “Reforma do Ensino Médio” como termo central e a sua junção com “Ensino de História” e “Livro Didático”, separadamente.

Este mapeamento dos trabalhos científicos relacionados a nossa pesquisa detectou que há uma lacuna sobre a análise dos livros didáticos do PNLD 2021, no que diz respeito a organização dos conteúdos históricos. A presente pesquisa pretende avançar e contribuir com os debates acerca da Reforma do Ensino Médio e do livro didático, buscando fortalecer os conhecimentos específicos do ensino de História. Para tanto, delineamos a seguir o percurso metodológico utilizado.

## 2.2 Percurso Metodológico

O incômodo perante o desprestígio da área de conhecimento de CHSA — que abrange as disciplinas de Filosofia, Sociologia, Geografia e História, em relação a valorização de outras, ao considerarem aquelas não obrigatórias nos três anos do Ensino Médio (Brasil, 2017), despertou-nos uma preocupação geral desta conjuntura, e em específico ao ensino de História. A elaboração dos livros didáticos em áreas do conhecimento, de modo que a interdisciplinaridade seja o fio condutor do ensino-aprendizado requer uma análise sobre a organização dos conteúdos dispostos e sua articulação. Afinal, como estão dispostos os conteúdos históricos nos livros didáticos? É possível proporcionar um conhecimento científico de qualidade com esse material? Como está sendo a abordagem dos professores perante ele? Com o intuito de responder a estas questões optamos pela pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza exploratória, que será ancorada por estudo de caso único (André, 2008; Yin, 2015) articulada a pesquisa documental (Silva; Borges, 2020; Pimentel, 2001), bem como a pesquisa bibliográfica (Gil, 2022).

Segundo Barros (2015, p. 80), a metodologia “[...] remete a uma determinada maneira de trabalhar algo, de eleger ou constituir materiais, de extrair algo desses materiais, de se movimentar sistematicamente em torno do tema definido pelo pesquisador”. Nesta perspectiva, com o intuito de esclarecer os métodos de coleta das informações e seus métodos de análises, de modo a compreender o fenômeno estudado, delinearemos os procedimentos para cada forma de pesquisa abordada.

## 2.3 Procedimentos de Pesquisa

Yin (2015) entende o estudo de caso como sendo um método de pesquisa propício para contribuir para o conhecimento de fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e semelhantes. Segundo o referido autor “[...] um estudo de caso permite que os investigadores foquem um “caso” e retenham uma perspectiva holística e do mundo real” (2015, p. 4). Portanto, o presente estudo de caso visa compreender o contexto escolar de uma determinada escola, seus sujeitos — professores de História — quanto a possível “modelagem” (Sacristán, 2020), do “currículo apresentado” aos professores.

Embasada em Nisbett e Watts (1978), André (2008) delinea três fases para o desenvolvimento dos estudos de casos, são elas: 1) “exploratória ou de definição dos focos de estudo”; 2) “fase de coleta dos dados ou de delimitação do estudo”; e 3) “fase de análise sistemática dos dados”.

Visando uma aproximação com o objeto e com os sujeitos da pesquisa — os livros didáticos e os professores, respectivamente —, na “fase exploratória ou de definição dos focos de estudos”, buscamos informações<sup>4</sup> a respeito das escolhas e das distribuições dos livros didáticos para as escolas da SEEDF, junto a Gerência das Políticas de Leitura, do Livro e das Bibliotecas (GPLEI), da qual obtivemos a seguinte resposta:

A consulta por escola do quantitativo deste material é de domínio público, podendo ser acessado no portal do FNDE pelo link <https://www.gov.br/fnde/pt-br/assuntos/sistemas/sistema-de-distribuicao-de-livros>. A GPLEI informa, ainda, que, no ano de 2021, foi realizado o registro da escolha do PNLD 2021 na plataforma do PDDE interativo do Objeto 1 - Projetos Integradores e de Projetos de Vida, e do Objeto 2 - Obras Didáticas por Áreas do Conhecimento, aprovadas para o Novo Ensino Médio. Trata-se de um material didático, produzido e distribuído pela primeira vez no país e que poderá oferecer subsídios para o trabalho interdisciplinar, assim como para o aprimoramento dos processos de ensino e de aprendizagem, para utilização no ciclo de 4 anos (GPLEI, 2022)

Com base nas informações disponíveis no Sistema do Material Didático (SIMAD)<sup>5</sup>, acessado pelo portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), elaboramos o quadro 07 a seguir:

**Quadro 07.** Distribuições dos livros didáticos do Objeto 2, referente a Área do Conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), realizada pela SEEDF

Coleções Escolhidas	Editora	Quantidade de Unidades Escolares	Quantidade de livros distribuídos
Moderna Plus - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Moderna LTDA	12	31.385
Multiversos - Ciências Humanas	FTD S.A.	23	30.172
Diálogos em Ciências Humanas	Ática S.A.	12	25.284
Humanitas.Doc	Saraiva Educação S.A.	8	18.692
Diálogo - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Moderna LTDA	10	16.450
Prisma - Ciências Humanas	FTD S.A.	5	11.756
Conexão Mundo: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Brasil S.A.	9	10.736

<sup>4</sup> Foi feita solicitação de informação à Ouvidoria Geral do DF, que encaminhou a mesma ao setor responsável ao atendimento, isto é, a Subsecretaria de Educação Básica através da Gerência das Políticas de Leitura, do Livro e das Bibliotecas (GPLEI), a qual foi prontamente respondida.

<sup>5</sup><https://www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet/confirmarCancelar>. Acesso em 11 de maio de 2023.



Conexões - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Moderna LTDA	3	8.950
Ser Protagonista - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	FTD S.A.	5	6.904
Identidade em ação - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Moderna LTDA	6	6.816
Contexto e ação	Scipione S.A.	2	2.884
<b>Total: 11</b>		<b>Total: 95</b>	<b>Total: 170.029</b>

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

No SIMAD consta que noventa e cinco unidades escolares da SEEDF, realizaram a escolha dos livros didáticos para os anos (1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup>) do Ensino Médio. As opções eram diversas, ao todo, quatorze coleções foram dispostas para compor o rol da área de conhecimento de CHSA (Brasil, 2021), porém, três coleções (Interação Humanas; Módulos para o Novo Ensino Médio – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e Palavras de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) não obtiveram nenhuma seleção. Ao passo que a coleção “Multiversos — Ciências Humanas” foi selecionada por vinte e três unidades escolares, em contrapartida, a coleção “Contexto e ação” obteve apenas duas escolhas. Apesar daquela coleção ter tido o maior número de escolhas, foi a coleção “Moderna Plus — Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, que atingiu o maior quantitativo (31.385) de livros distribuídos, em um total de doze unidades escolares.

Considerando que a coleção “Moderna Plus — Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” tem o maior quantitativo de livros distribuídos na SEEDF, optamos por selecioná-la como sendo o nosso objeto de pesquisa documental para a análise da organização dos conteúdos do componente disciplinar de História dos três anos do ensino médio. As configurações das unidades que escolheram essa coleção, segundo as informações do SIMAD, estão dispostas no quadro 08. Com o intuito de preservar a identificação das escolas, optamos por nomeá-las segundo autores e autoras negras da literatura brasileira:

**Quadro 08.** Unidades escolares que selecionaram a coleção “Moderna Plus – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”

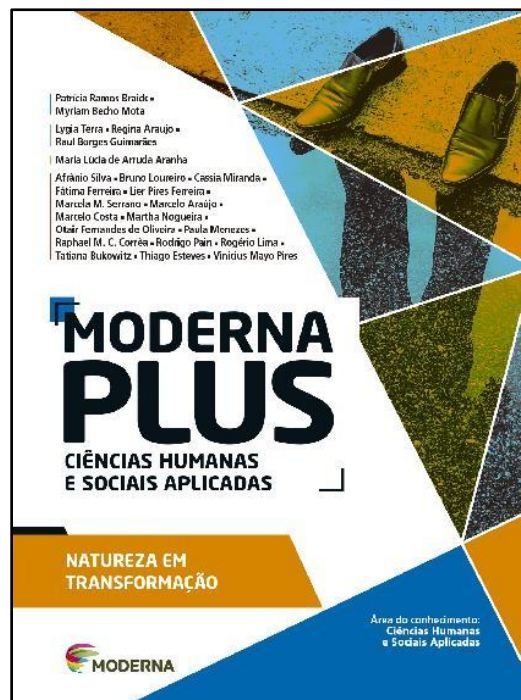
Unidade Escolar	Rede	Localização	Região Administrativa	Quantidade de livros
Lima Barreto	Estadual	Urbana	Taguatinga	4.712
Machado de Assis	Estadual	Urbana	Gama	4.122
Carolina Maria de Jesus	Estadual	Urbana	Ceilândia	3.822
Conceição Evaristo	Estadual	Urbana	Guará	2.964
Itamar Vieira Junior	Estadual	Urbana	Plano Piloto	2.942

Jeferson Tenório	Estadual	Urbana	Ceilândia	2.556
Luiz Gama	Estadual	Urbana	Samambaia	2.314
José do Patrocínio	Estadual	Urbana	Plano Piloto	2.052
José Ferreira de Menezes	Estadual	Urbana	Taguatinga	1.962
Maria Firmina dos Reis	Estadual	Urbana	Ceilândia	1.876
Cruz e Sousa	Estadual	Urbana	Samambaia	1.094
Lélia González	Estadual	Rural	Paranoá	969

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Para escolhermos a unidade-caso, consideramos a unidade escolar com maior quantitativo de livros (4.712). Portanto, conforme exposto no quadro 08, o estudo de caso único (Yin, 2015) desenvolveu-se na Unidade Escolar Lima Barreto, situada na região administrativa de Taguatinga, que é uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal. Abaixo, na figura 01, é ilustrada a capa do livro Moderna Plus, do volume 1: “Natureza em transformação”.

**Figura 01.** Capa do livro “Moderna Plus – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”.



Fonte: Guia Digital PNLD 2021 – [https://pnld.nees.ufal.br/pnld\\_2021\\_didatico/componente-curricular/pnld-2021-obj2-ciencias-humanas-sociais-aplicadas](https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_didatico/componente-curricular/pnld-2021-obj2-ciencias-humanas-sociais-aplicadas).

Uma vez definido o objeto de pesquisa e a unidade-caso, avançamos para a segunda fase do estudo de caso (André, 2008): “coleta de dados ou delimitação do estudo”. Ao invés da nomenclatura “dados”, preferimos a nomenclatura “informações”, por entendermos que a primeira de algum modo denota algo que é recebido, entregue ou dado, não obstante, as

informações são adquiridas a partir das ações estratégicas do pesquisador. Portanto, de modo a atender os nossos objetivos, apresentamos, a seguir, no quadro 09, a nossa Matriz de Coerência Metodológica, em que está descrito as fontes de informações e delineados os procedimentos de produção/localização e seus respectivos métodos de análises, de acordo com os objetivos específicos.

**Quadro 09.** Matriz de Coerência Metodológica

<b>Questão Problema:</b> Como está organizada a estruturação curricular dos conteúdos referentes ao ensino de História nos livros didáticos, alterados pela Reforma do Ensino Médio, em uma escola de Taguatinga-DF de acordo com a ótica dos professores de História? <b>Objetivo Geral:</b> Analisar como está organizada a estruturação curricular dos conteúdos referentes ao ensino de História nos livros didáticos, alterados pela Reforma do Ensino Médio, em uma escola de Taguatinga-DF na ótica dos professores de História.			
<b>Objetivos específicos</b>	<b>Fontes de informações</b>	<b>Procedimentos de produção/localização de informações</b>	<b>Métodos de análise das informações</b>
1) Identificar as possíveis relações de aproximação e contradições entre os saberes históricos prescritos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo em Movimento da SEEDF, para o ensino médio	- Lei 13.415/2017; - Base Nacional Comum Curricular; - Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio; - Coordenador intermediário do Ensino Médio de Taguatinga; - Coordenador da unidade escolar	- Localização dos documentos norteadores nos sites eletrônicos das instituições responsáveis por sua homologação: MEC, SEEDF e Presidência da República (PR); - Quanto aos sujeitos da pesquisa, eles foram convidados a participarem de entrevista semiestruturada e/ou questionário.	- Análise documental: Metodologia reflexiva de análise de fontes primárias no campo educacional (Silva; Borges, 2020);
2) Analisar os conteúdos históricos nos livros didáticos da área de CHSA	- Guia Digital do PNL D 2021- CHSA; - Coleção “Moderna Plus – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”; - Representante do PNL D 2021; - Professores de História da unidade Lima Barreto.	- Acessar o site do Guia Digital PNL D 2021 e localizar as informações referentes a área de conhecimento CHSA e a Coleção “Moderna Plus – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”; - Frequentar a biblioteca da escola, para ter acesso a Coleção na íntegra; - Aplicação de questionário ao representante do PNL D 2021; - Aplicação de questionário aos professores de História.	- Análise documental: Metodologia reflexiva de análise de fontes primárias no campo educacional (Silva; Borges, 2020);
3) Compreender a ótica dos professores de História em relação a “modelagem” dos conteúdos históricos	- Projeto Político Pedagógico; - Professores de História da unidade escolar Lima Barreto.	- Acessar o <i>site</i> da SEEDF para localizar o PPP da unidade escolar; - Aplicar questionário eletrônico com questões fechadas e abertas, aos professores de História da unidade escolar Lima Barreto.	- Análise documental: Metodologia reflexiva de análise de fontes primárias no campo educacional (Silva; Borges, 2020);

dispostos nos livros didáticos.			- Análise de conteúdo (Bardin, 2016).
---------------------------------	--	--	---------------------------------------

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Para além da análise documental dos livros didáticos e dos documentos normativos da educação, obtivemos informações por meio dos interlocutores partícipes da pesquisa, a saber foram eles: quatro professores de História, da escola Lima Barreto, que responderam nosso questionário; o coordenador pedagógico da referida unidade escolar realizou entrevista semiestruturada; a coordenadora intermediária do ensino médio de Taguatinga contribuiu com suas resposta ao questionário aplicado; e o coordenador adjunto do PNLD 2021, da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, respondeu o nosso questionário. Optamos por inserir as informações coletadas no decorrer do texto, nos capítulos teóricos. Quanto aos roteiros dos questionários e da entrevista, eles estão dispostos nos “Apêndices F e G”, ao final da dissertação.

No quadro 10 é demonstrado o vínculo empregatício, o grau de formação e o tempo de magistério dos professores de História da escola Lima Barreto:

**Quadro 10.** Professores de História da escola Lima Barreto

<b>Professor</b>	<b>Vínculo empregatício</b>	<b>Grau de formação</b>	<b>Tempo de magistério</b>
01	Concursado – efetivo	Doutorado	Mais de 15 anos
02	Concursado – efetivo	Especialização	Mais de 15 anos
03	Contrato– regime temporário	Mestrado	1-3 anos
04	Contrato– regime temporário	Graduação	10-15 anos

Fonte: elaborado pelo autor (2024)

Os questionários foram respondidos prontamente pelos professores, de forma *online*, após apresentação da pesquisa presencialmente ao coordenador pedagógico e aos professores que se encontravam na reunião de coordenação, na escola. O coordenador se disponibilizou em realizar uma entrevista virtual, que durou cerca de 23 minutos, a qual foi transcrita para melhor inserção na dissertação.

A última fase do estudo de caso proposta por André (2008), “a análise sistemática dos dados e de elaboração do relatório”, concebe maior ênfase analítica nesse momento, pois a autora entende que nas anteriores também houve análises, todavia não de maneira contundente. À medida que fomos delineando os documentos, os sujeitos e a delimitação do espaço a serem

estudados, estávamos analisando cada circunstância da pesquisa. Portanto, esta fase será descrita de forma intrínseca a anterior, pois consiste na apresentação dos meios de levantamento das informações e detalhamento das análises.

Sob a perspectiva da História da Educação, na especificidade dos profissionais dessas ciências, podemos afirmar sustentados em Nóvoa (1996), que o historiador consiga refletir sobre a história da sua disciplina, de modo que se questione a todo tempo sobre os sentidos do seu trabalho historiográfico. Já na ótica do educador, é preciso que esse profissional se atente aos desafios do tempo presente no que concerne as continuidades e mudanças do trabalho pedagógico. Nesse campo de intersecção, que se encontra a História da Educação, a junção dessas profissionalidades proporcionam novas abordagens na ação historiográfica e educativa.

Por conseguinte, iniciaremos nossa pesquisa bibliográfica (Gil, 2022), isto é, uma busca por trabalhos científicos sobre a história da disciplina de História e do Ensino Médio, no Brasil. Os trabalhos selecionados serão lidos na íntegra e fichados para que possamos realizar os apontamentos pertinentes a nossa temática. De forma detalhada, o roteiro sobre o delineamento desta pesquisa encontra-se no “Apêndice B” no final deste texto.

No que tange a análise documental, de modo a potencializar a perspectiva da História da Educação, fizemos jus à “metodologia de análise reflexiva de fontes primárias no campo educacional (MRAFP)”, elaborada por Silva e Borges (2020). Ela proporcionou por meio do rigor científico, um olhar amplo e minucioso — de modo a superar as aparências — sobre fonte primária direcionada à educação. Não descartamos a utilização de fontes secundárias para respaldar a análise das fontes primária, porque a articulação entre as diversas fontes contribui para uma maior compreensão da temática. A princípio, os documentos analisados foram:

- Lei 13.415/2017;
- Base Nacional Comum Curricular – área de CHSA;
- Currículo em Movimento do Ensino Médio – Distrito Federal;
- Coleção “Moderna Plus – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”;
- Projeto Político Pedagógico da unidade Lima Barreto; e
- Guia Digital do PNLD 2021 – CHSA;

A MRAFP além da descrição da fonte, nos direciona a um percurso, que não necessariamente é linear ou determinista, pois o pesquisador deve ajustá-lo de acordo com o problema da pesquisa. Com foco nas fontes educacionais, ela nos proporcionou uma análise

capaz de elucidar as tessituras que envolvem as fontes, que por vezes não estão aparentes. Amparado em Barros (2013, *apud* Silva; Borges, 2020, p. 36), os autores apresentam o seguinte esquema:

- descrição das fontes;
- contexto (eventualmente uma história) da fonte;
- contexto e recontextualização dos acontecimentos ou informações a que se refere a fonte;
- polifonia das fontes: identificação das vozes;
- busca de dialogismos implícitos ou explícitos;
- crítica da veracidade dos mediadores;
- identificação dos instrumentos e procedimentos de mediação;
- repercussão da rede de poderes e micropoderes que se integra ao dialogismo das fontes, expressando uma assimetria entre as vozes; e
- história da apropriação historiográfica da fonte.

O roteiro de análise documental está no “Apêndice C”, no final do texto.

Quanto às formas de produção de informações dos sujeitos participantes da pesquisa, utilizamos entrevista semiestruturada e questionário misto — questões fechadas e abertas — (Laville; Dionne, 1999). O primeiro método destinou-se ao coordenador pedagógico da escola Lima Barreto; já o segundo método foi aplicado aos professores da escola, a coordenadora intermediária do Ensino médio de Taguatinga e ao coordenador adjunto do PNLD 2021. A entrevista semiestruturada foi realizada virtualmente e os questionários foram disponibilizados *online*, por meio de formulário. Para cada interlocutor, elaboramos roteiros específicos, — disponíveis no final desta pesquisa, no índice “Apêndices”.

A recusa de aceitar a aparência das conjunturas formuladas pela Reforma do Ensino Médio nos encaminhou para compreender a essência da disposição dos conteúdos históricos nos livros didáticos. Amparamo-nos na “análise de conteúdo”, que Bardin (2016) nos brinda e a define como “um conjunto de técnicas tanto dos contextos educacionais dos sujeitos investigados, como a de análise de comunicações” (p. 33), que nos possibilitou ir além dos seus significados. Portanto, ela sustentou as análises das informações relatadas pelos professores de História.

Lembramos que o nosso desafio é demonstrar, com base em Marx (2017), Netto (2011) e Cury (1989), fazendo uso consciente das categorias ontológicas do Materialismo Histórico-Dialético, a síntese superadora do problema evocado em suas múltiplas e diferentes determinações, iluminado pelo método de pesquisa marxiano. Contudo, sabemos dos desafios hercúleos que uma investigação dessa natureza nos impõe, mas, pela própria constituição do cenário, do problema a ser investigado, da nossa concepção de ciência, de educação, de currículo e de ensino de História, a filosofia marxiana ao analisar o modo de produção capitalista à sua época, e, resguardadas as proporções temporais, nos guiará como lente ampliadora de compreensão pertinente para o nosso estudo.

Dada essa ação dialética, o pesquisador tem por finalidade a teorização do objeto, que de acordo com Netto (2011), amparado por Marx (1982), diz que:

[...]o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto – de sua estrutura dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua essência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa (Netto, 2011, p. 20-21)

Marx não se debruçou em descrever especificadamente sobre seu método, todavia, em seus escritos é possível identificar os caminhos científicos que o guiaram para a realização das suas análises. Ele foi um analista conjectural (econômico, social e político) maestral do seu tempo. De acordo com Lenin (1989 *apud* Netto, 2011), Marx não se preocupou em definir uma ciência lógica, pois o seu objetivo era demonstra essa lógica por meio da sua “análise concreta de uma situação concreta” (p. 27). Por isso, ele “não deixou uma lógica, deixou a lógica d’O capital” (p. 27).

Com uma dedicação incansável, por mais de 40 anos, estudando a política econômica na sociedade burguesa, Marx por meio do seu livro, “O Capital: crítica da economia política”, nos deixou um legado que envolve seu percurso metodológico. O seu método é extremamente rigoroso e não se concebeu de forma espontânea suas sínteses, mas de um árduo estudo do seu objeto de pesquisa. Entendendo a demanda laboriosa de enveredar pelos caminhos que o levaram a ser tão expoente no seu assunto, escrevendo o livro que se recusa a morrer, pela sua potencialidade analítica, nos inspiraremos na sua abordagem para suscitar questionamentos reflexivos a respeito do livro didático de História. Em suma, buscaremos transpor a aparência do objeto de pesquisa, de tal modo que consigamos demonstrar sua essência.

No escopo relacionado ao MHD, mas com enfoque crítico do contexto educacional, as contribuições de Cury (1986) a respeito das categorias ontológicas — hegemonia; reprodução; mediação; totalidade; e contradição — serão relevantes, no sentido de fornecer sínteses de múltiplas determinações que nos auxiliará na compreensão do concreto pensado. Além dessas categorias, durante a pesquisa, conforme destacado por Silva e Rocha (2023), surgiram categorias derivadas que complementam a explicação do objeto pesquisado. Elas emergiram a partir do contato do pesquisador com as informações coletadas, proporcionando sínteses que contemplem o fenômeno estudado.

Ainda naquele bojo, destacamos Frigotto (2000) e sua abordagem do MHD como uma ideologia de mundo, método investigativo e práxis da realidade. Segundo o autor é com base nesse triplo movimento que o pesquisador poderá almejar a transformação da realidade. A sua postura em investigar o pseudoconcreto; desvelar suas contradições e teorizar o real concreto das relações sociais do fenômeno; e, por fim, modificar a realidade por meio da práxis, são elementos constituintes da pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação — Modalidade Profissional —, da Universidade de Brasília, ao proporcionar a elaboração de um produto técnico que contemple o assunto pesquisado.

Por isso, recorreremos à Bardin (2016), que, em nosso entendimento dialoga muito bem com a escrita dessa síntese superadora quando organiza a análise de conteúdo em torno de três fases/polos cronológicos. A partir deles, delineamos nossa pesquisa, a saber:

- a pré-análise: é a fase de organização. Aqui definiremos os documentos a serem minuciosamente analisados (entrevistas, questionários e livros didáticos). Em seguida é definido três passos: a elaboração do pressuposto, dos objetivos e dos indicadores que guiaram a interpretação final;
- exploração do material: “[...] essa fase, longa e fastiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição e enumeração, em função, das regras previamente formuladas” (Bardin, 2016, p. 131). Nela iremos construir os inventários e recortes e, posteriormente, iremos categorizar, codificar e classificar o material buscando as concepções acerca dos conteúdos históricos e a sua influência quanto à aprendizagem história, nos livros didáticos; e às concepções dos entrevistados em relação a organização do NEM, o ensino de História e o “currículo modelado”.



- tratamento dos dados obtidos e interpretação: nesta fase os resultados brutos serão tratados de modo a se tornarem significativos e válidos. A utilização de figuras, quadros, modelos são aconselháveis para a exposição dos resultados.

## **2.4 Caracterização da escola Lima Barreto de Taguatinga**

Com base no Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar Lima Barreto, pretendemos, nesta seção, caracterizá-la no que corrobora a sua apresentação — descrição física; perfil dos estudantes; e características sociais, econômicas e culturais da comunidade. Adicionalmente, nos capítulos subsequentes, são mencionados aspectos que envolvem a sua organização do trabalho pedagógico segundo o NEM, a BNCC e o Currículo em Movimento do Distrito Federal.

Quanto a conceituação de PPP, entendemos que ele vai além da intenção de planos educacionais que se pretendem alcançar de modo estático, isto é, construído de modo burocrático apenas para ser apresentado as autoridades educacionais. Consoante a Veiga (2013, p. 13), “ele deve ser construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola”. Portanto, sua construção deve ser coletiva e democrática, de modo a corresponder os anseios da comunidade educacional.

A fim de destrinchar os significados dos “pês”, temos por projeto uma intenção de modificar a estabilidade do presente por meio de objetivos explícitos coletivamente definidos. A sua ação política consiste na busca dos interesses coletivos da maioria da população, ou seja, um compromisso sociopolítico com a formação cidadã para um tipo de sociedade que se pretende atingir. Por pedagógico, reside a função social escolar, “[...] no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade”(Veiga, 2013, p. 13).

A escola Lima Barreto, concebe o PPP como um “[...] instrumento norteador das práticas pedagógicas” (Distrito Federal, 2023b). Ela é uma unidade escolar da rede pública de ensino do Distrito Federal, fundada em 14 de março de 1961. É reconhecida pela sua tradicionalidade, mas também pelo seu papel histórico de luta por uma escola pública de qualidade.

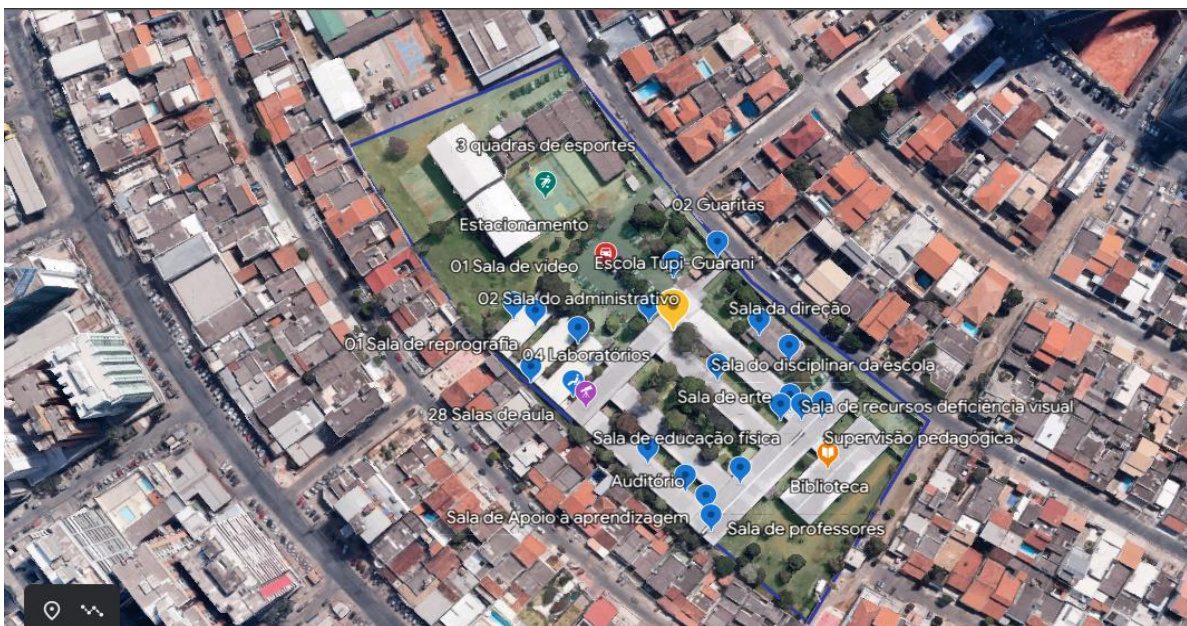
A escola oferta a etapa do Ensino Médio, tanto na modalidade regular diurna, como na modalidade de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI). Ela conta com aproximadamente duzentos profissionais (entre professores, orientadores, assistentes etc.). Situa-se em uma região

com alguns problemas sociais, que sejam: assaltos e uso e tráfico de drogas. Seus estudantes compõe a classe média e média-baixa, residem em Taguatinga e nas imediações, nas regiões administrativas de Ceilândia, Samambaia, Recanto das Emas, Riacho Fundo e algumas cidades do entorno, como Águas Lindas e Santo Antônio do Descoberto, ambas do estado de Goiás.

Na análise das dimensões da realidade da escola pela comunidade escolar, é pontuado a boa qualidade no geral, das instalações físicas, com exceção dos laboratórios de Física, Química e Biologia, que apresentam falta de equipamentos e reagentes para a realização de experimentos. Para além das condições pedagógicas, as condições materiais devem também ser um ponto crucial para o desenvolvimento pedagógico. Segundo Oliveira e Soares (2012), em seu estudo sobre determinantes da repetência, um dos fatores que eles atrelaram a essa questão é justamente a infraestrutura, em que escolas com melhores condições físicas tendem a terem seus índices de reprovação menores.

Abaixo, na figura 02, está ilustrado o mapa da região em que a escola Lima Barreto se localiza:

**Figura 02.** Mapa da localidade da unidade escolar Lima Barreto



Fonte: elaborado pelo autor (2023), segundo as informações do Google My Maps.

Adiante adentraremos nos capítulos que sustentaram nossas argumentações quanto ao ensino de História, o Ensino Médio e suas reformulações curriculares e o livro didático. Com o intuito de compreendermos o fenômeno pesquisado, isto é, a ótica dos professores a respeito do ensino de História nos livros didáticos, alterados pela Reforma do Ensino Médio, recorreremos a uma rede de autores e autoras que, por meio de suas teorias, conceitos e categorias, nos

auxiliaram na leitura da realidade que nos propomos a adentar. Afinal, a pesquisa é dinâmica, na medida em que o objeto estudado está cercado de microssituações complexas.

### **3. ENSINO DE HISTÓRIA E O ENSINO MÉDIO**

Os debates a respeito do ensino de História emergiram intensamente no ano de 2015 devido às discussões sobre a criação de uma Base Nacional Comum Curricular. Em 22 de setembro de 2016, foi decretada a Medida Provisória (MP) nº. 746, determinando que o currículo do Ensino Médio seja composto pela BNCC e complementado por itinerários formativos das áreas de linguagens, matemática, ciências humanas, ciências da natureza e formação profissional (Brasil, 2016). Reflexões acaloradas surgiram a partir de questões como: o que ensinar? como ensinar? qual o lugar do ensino de História nessa nova arquitetura curricular? pode o ensino de História ser neutro? Essas questões compreendem dois campos teóricos desta pesquisa: currículo e ensino de História.

Esse último ainda está envolto de discussões a respeito da sua definição como campo, por estar imerso em um lugar de fronteira epistemológica, que abrange tanto o campo da Educação como o campo da História. Sendo o ensino de História mais abordado como objeto de pesquisa no primeiro campo (Coelho; Bichara, 2019). No que tange o conceito de “lugar de fronteira” atrelado ao ensino de História, entendemos que se trata de “[...] uma relação de convivência, disputa e negociação entre as áreas de saber que estão imbricadas tanto na pesquisa quanto na prática pedagógica do ensino de História” (Caimi; Mistura, 2019, p. 187). Nessa perspectiva, ao invés de tomarmos partido de um ou outro campo do saber (História ou Educação), visamos dialogar e determinar os nexos que potencializam a presente pesquisa.

#### **3.1 Breve percurso histórico-curricular da disciplina de História**

O campo dos estudos curriculares remonta ao início do século XX e tem como principal precursor os Estados Unidos da América (EUA), que com o intuito de largarem e vencerem a corrida espacial disputada com os soviéticos, realizaram “[...] uma reforma nos programas que

gerenciam os conteúdos de ensino e inauguram nas principais universidades estadunidenses o referido campo” (Silva; Vasconcelos; Casagrande, 2016, p. 3).

Essa discussão curricular nos EUA, desemborcou em 1918, na obra referencial denominada *The Curriculum* (1918), do autor Bobbit. Ela se dedica a repassar a concepção tradicional de currículo. Adiante surgem outras teorias de currículo, como a crítica de base marxista e a pós-crítica alinhada as questões étnico-raciais, de gênero, de decolonialidade etc. (Silva, 2016).

Conforme destacado anteriormente, nos deteremos na teoria crítica de currículo e de educação, pois entendemos que as mazelas da sociedade acarretada pelo sistema de disseminação de desigualdades é marca do capitalismo predominante em nossa sociedade. Desta forma, compreendemos que o conhecimento é uma ferramenta potente para mudar esse cenário de injustiças sociais ao proporcionar, por meio da educação, um viés emancipatório. Por conseguinte, amparamo-nos na concepção de currículo em Apple (2011):

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e na sala de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (Apple, 2011, p. 71).

Com essa definição, compreendemos que o currículo é um campo de disputa e imerso nesse campo estão os conhecimentos. Atrelado a esse aspecto, surgem questionamentos que envolvem o nosso objeto de estudo — o ensino de História.

A reflexão da “história do ensino de”, seja qual for a área do conhecimento, contribui para agregar maior identificação dos profissionais da educação com seu ofício. Essa abordagem está atrelada ao campo da História da Educação (Fonseca, 2011). Os estudos a respeito da origem das disciplinas escolares contribuem, portanto, na compreensão dos aspectos constitutivos da profissionalização docente, na perspectiva de proporcionar uma relação íntima entre o estabelecimento de ensino, formação específica e o docente (Lüdke; Boing, 2004). Desta forma, a proposta desta seção é discorrer sobre a trajetória do ensino de História escolar, no Brasil, com ênfase nos aspectos curriculares.

Iniciando com a noção de disciplina escolar, logo, tomamos como referência o clássico texto “História das disciplinas escolares” do francês André Chervel (1990). Segundo o autor, a definição de disciplina escolar, que pretendemos abordar nesta pesquisa, era fragmentada antes mesmo do século XX. Sua noção prezava pela vigilância dos estabelecimentos escolares e a

repressão às condutas que interferiam nas práticas educacionais. A noção de agrupamentos de conteúdos era definida pelo conceito de faculdade, à época. A partir de 1850, iniciado por uma corrente de pensamento pedagógico, o conceito de ginástica intelectual surge para despertar a ideia de desenvolvimento da razão, que emergiu o conceito de disciplina escolar que se expandiu nas primeiras décadas do século XX. Ao que nos interessa, a definição de disciplina escolar exposta por Chervel (1990) compreende não só o conjunto de conteúdos organizados pelos saberes, mas também o estudo do ensino, isto é, dos métodos pedagógicos.

Ao longo dos anos os conteúdos históricos estiveram atrelados aos interesses e ambições do seu tempo. Enquanto na educação jesuítica (1549-1759) eles eram concebidos pelo olhar teleológico sagrado, na educação iluminista — na segunda metade do século XVIII — mudou-se a vertente para a história humanizada e profana. A conjuntura tríplice sócio-econômico-política do século XVIII proporcionou que, no século subsequente, a História começasse a delinear seu percurso como disciplina escolar. Foram elas: a aquisição do estatuto de cientificidade do campo da História; a origem dos Estados-nação; e o papel do Estado em gerir a educação. Nessa perspectiva, a História se apresenta como opção de formação de um cidadão que represente sua nação e se adeque as transformações orquestradas pelo capitalismo. Essa situação ocorreu tanto na Europa como na América, no processo de consolidação dos Estados-nação independentes (Chervel, 1990).

Especificadamente no Brasil, as influências do movimento iluminista demonstraram-se através da administração pombalina (1750-1777). A educação até então era ministrada pela Companhia de Jesus, em nome dos jesuítas, os quais foram expulsos em 1759. O processo de transição das ideias pedagógicas com intuito evangelista para as ideias de modernização e progresso da civilização, não ocorreu de forma abrupta e imediata, pois os resquícios da educação jesuítica, estabelecida por mais de dois séculos no território brasileiro, propagar-se-ia ainda nos moldes das ideias pombalinas (Chervel, 1990).

De forma a pontuar o ensino de História nesses períodos destacados, Bittencourt (2017), que se refere ao currículo das “Humanidades clássicas” — disseminado a partir do século XVI —, que inspirado na cultura greco-romana antiga, na qual divulgava a ideia de formação humana em sua plenitude, era destinado a educação dos indivíduos da elite. A igreja, por sua vez, de forma seletiva, destinava esse ensino para a formação cristã com base nas Escrituras Sagradas. Aqui no Brasil a proposta curricular dos jesuítas, orientada pelo *Ratio Studiorum* é uma demonstração da intenção de conceber um currículo de base humanista clássico. Já no decorrer do século XVIII e XIX, com a emergência das ideias iluministas, formulou-se um currículo que

visava à modernização da educação secundária com foco nos estudos científicos, por conseguinte, esse currículo foi denominado “Humanidades modernas”, ou “Humanidades científicas”, e tinha como objetivo tornar o ensino acessível a todas as classes sociais.

O processo de independência do Brasil (1822), por sua vez, exigiu novos projetos educacionais que propagassem na mentalidade da população a visão de uma nação que precisava se impor e se consolidar perante os demais países independentes. Nas décadas de 1820 e 1830 iniciou a constituição de projetos educacionais que tratassem da definição e organização do currículo. Começa-se a delinear as configurações do ensino de História como disciplina escolar, com o propósito de formação de um cidadão patriota e ao mesmo tempo cristão — porque apesar da educação estar a serviço do Estado, a Igreja católica ainda exercia influência na seara educacional (Bittencourt, 2011).

A disciplina de História emergia, na década de 1830, nos cursos preparatórios para ingresso nas academias de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia, bem como no Colégio D. Pedro II (1837). Ela foi incorporada pelo currículo de “Humanidades clássicas” que, como destacado anteriormente, primou pela distinção cultural entre as classes, logo, tratava-se de uma história que afirmasse os privilégios da elite. Um fator de destaque é o conflito entre duas perspectivas do ensino de História, pois a depender da origem dos professores, seja religiosa ou laica, a história poderia ser contada pelo viés sagrado ou profano (Bittencourt, 2011).

Desde o início da organização escolar, o ensino de História voltou-se para a formação moral e cívica, sobretudo nos séculos XIX e XX. Na década de 1870, o ensino de História direcionava-se para a formação de uma identidade nacional. Ao fim da década de 1880, com a abolição escravista (1888) e a definição da República como forma de governo (1889), esse ensino ainda priorizava aquela formação, todavia, acrescentava-se ênfase na formação da cidadania. Segundo Bittencourt (2011), seu objetivo era “[...] inculcar determinados valores para a preservação da ordem, da obediência à hierarquia, de modo que a Nação pudesse chegar ao progresso, modernizando-se segundo o modelo dos países europeus” (p. 64). A História torna-se o mecanismo para despertar o patriotismo, incorporando no imaginário da população as maravilhas que o país oferece, logo, invisibilizando as atrocidades causadas pelo regime escravocrata e suas consequências.

O crescimento industrial, que expandia pela Europa e pela América no fim do século XIX, favoreceu o estabelecimento do currículo científico, organizado segundo os moldes da elite, pois já não eram suficientes os conhecimentos contidos no currículo humanístico. A perspectiva desenvolvimentista privilegiava a introdução das ciências naturais (Matemática,

Física, Química, História Natural ou Biologia) para formar as futuras gerações. No início do século XX, o Brasil adentrou nesse debate e concretizou a miscelânea entre as disciplinas científicas e as humanísticas, o que André Chervel denomina de “humanidades científicas” (*apud* 1999 Bittencourt, 2011). Nessa organização, o ensino de História passa a delinear-se pela História da Civilização (Antiga, Idade Média, Modernidade e Contemporânea) e a História do Brasil, como conteúdo suplementar.

Com a Lei 4.244 de 1942, conhecida popularmente como reforma Capanema, por ter sido formulada pelo ministro da educação e saúde, Gustavo Capanema, a História do Brasil obteve mais espaço, com o aumento da sua carga horária, amenizando sua então situação de ser o apêndice da História da Civilização. Houve também a inclusão da História da América. Entre outros pontos da referida lei, foi determinada a divisão do ensino secundário em dois níveis: curso ginásial, de quatro anos, e o curso colegial de três anos (Bittencourt, 2011).

A década de 1950 e 1960 despertou críticas de professores formados em História, quanto à ausência de elementos que proporcionassem aos alunos autonomia intelectual perante o contexto político, econômico e social, tendo em vista o crescimento industrial e tecnológico. Também questionaram sobre a formação do cidadão político, necessária para compreender as bases do sistema capitalista.

Em 1961, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº. 4.024/61, é garantida a História das Civilizações, do Brasil e da América — quando esta for possível. Contudo, a organização da História “quadripartite”, sob o olhar eurocêntrico, ainda é mantida, assim como a História do Brasil contada a partir da perspectiva de heróis nacionais.

Devido às críticas e ao aumento de demanda para o ensino secundário, em 1971, foi determinado a Lei 5.692/71, sob o regime ditatorial (1964-1985), que transformou as disciplinas de História e Geografia em Estudos Sociais, aligeirando a teoria e a metodologia destas disciplinas ao diminuírem suas cargas horárias. Apenas com o fim do regime ditatorial que estas disciplinas reconquistaram, paulatinamente, suas autonomias com base nos princípios constitucionais (1988), a nova LDB, Lei nº. 9394/96 e a criação da Associação Brasileira de Ensino de História, em 2008 (Silva; Vasconcelos; Casagrande, 2016).

Bittencourt (2017) nos alerta sobre o quanto a História é utilizada de forma intencional tanto para a construção como para o apagamento de identidades. A educação, por meio da instituição escolar, torna-se um ambiente de disputa de poder, uma vez que a percebemos como cercada de interesses e anseios. Goodson (2018, p. 20) corrobora com Bittencourt (2017) ao se referir a uma “comunidade disciplinar”, que “[...]baseia-se no entrosamento de vários atores

sociais que compartilham suas lutas por recursos, *status* ou espaço acadêmico [...] como também pode ser um grupo heterogêneo, [...] que vive em antagonismo”. Um indicativo destacado pela referida autora são as diferentes conotações da História no contexto brasileiro: História Universal ou História da Civilização, História do Brasil ou História Pátria, História pela Paz, História pela Democracia.

Em suma, a autora nos apresenta como o ensino de História se moldou de acordo com as conjunturas da sua época, seja com sua inserção ou rejeição nos projetos curriculares — perpassando por acontecimentos como a Proclamação da República (1889); Primeira (1914-1918) e Segunda Guerra Mundial (1939-1945), Ditadura Civil-Miliar (1964-1985), e o período democrático engendrado pelo engodo neoliberal das décadas de 1980 e 1990.

O currículo é, portanto, entendido como um artefato social e histórico (Silva T.; Goodson, 2018) contribuindo para compreender as nuances que permeiam o ensino de História e seus diferentes significados. Quanto à sua definição, tomamos como referência o teórico crítico Dermeval Saviani, que dirá que currículo é “[...] a própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens” (2020, p. 2). Saviani prioriza o saber elaborado e sistematizado como função nuclear da escola, desta forma, os conteúdos devem abarcar suas concepções clássicas e totalizantes, proporcionando ao aluno acesso à cultura letrada.

### **3.2 Por um ensino que valorize o conhecimento histórico escolar**

A atuação do professor de História é cada vez mais necessária em uma geração que está imersa apenas no momento presente, sem quase conectar-se ao passado para compreender sua identidade ou as conjunturas sociais, econômicas e culturais que estamos inseridos. Essa geração percebe aquelas conjunturas como inerentes e incontestes da sociedade, inviabilizando a visão dialética da História. Ingenuidade daqueles que concebem esse cenário de repulsa ao passado como sendo algo casual. O esquecimento é um mecanismo potente para aqueles que querem manter um coletivo alienado, ao controlarem a mentalidade das massas sobre determinado assunto. O imaginário sobre o passado é desqualificado ao ponto de afirmarem inverdades e caracterizá-lo como irrelevante para o cenário atual. O apreço pelo presenteísmo é cada vez mais acentuado. Nessa perspectiva, os professores de História têm a hercúlea tarefa de lembrar aquilo que constantemente a sociedade tende a esquecer.



A destruição do passado, ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas, é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio. Por esse motivo, porém, eles têm de ser mais que simples cronistas, memorialistas e compiladores. (Hobsbawn, 1995, p. 13)

O pensamento crítico em consonância com a capacidade de refletir sobre o tempo presente, resgatando e articulando narrativas históricas temporais, possibilita ao sujeito maior aprimoramento da capacidade de compreensão de si, dos outros e da sua realidade. O conhecimento histórico contribui, sobremaneira, para essas articulações mentais. Nessa perspectiva, a quem interessa a sua disposição em maior ou em menor grau nos currículos formativos do ensino médio?

Até pelo menos nos meados da década de 1960, havia a concepção de que a produção de conhecimento histórico era oriunda e exclusiva das pesquisas historiográficas realizadas no ambiente universitário. Ele por sua vez, para adentrar no ambiente escolar, necessitava de um processo de didatização ou transposição, para que fosse apenas reproduzido pelos professores. Essa ideia traz consigo alguns problemas: a hierarquização entre os professores universitários e os professores escolares, e seus respectivos ambientes; e a nulidade da produção de conhecimento por parte destes últimos (Silva C., 2019).

Esse cenário foi abalado por questionamentos referentes à tradicional concepção de estudos histórico, relacionados a tarefa da cognição histórica e do caráter político dos estudos históricos, emitidos por pesquisadores alemães e franceses, nas décadas de 1960 e 1970 (Rüsen, 2006, *apud* Silva. C., 2019). A preocupação maior era com a recepção e assimilação daquele conhecimento e sua aplicabilidade na vida dos estudantes, seja na perspectiva da filosofia da história ou na epistemologia. O importante é que essas discussões contribuíssem para a concepção de uma História escolar qualitativa, em que professores escolares não agiriam como meros reprodutores, mas como produtores de conhecimentos (Monteiro, Silva C., 2019).

O conhecimento histórico visa despertar conexões mentais que interligam locais, narrativas e acontecimentos, inerentes a cultura dos sujeitos centrais — professores e estudantes —, por meio da temporalidade, de modo que possam compreender e visualizar a História na sua vida cotidiana. Esse aparato mental proporcionado pelo conhecimento histórico, articula-se com a formação da “consciência histórica” (Rüsen, 2010a) do estudante. Rüsen (2001, p. 57) a considera como “[...] a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua

experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente sua vida prática no tempo”. Portanto, a consciência história é a bússola temporal do ser humano que o orienta diante dos caminhos impostos pelo tempo presente. Pontua-se ainda que a narrativa histórica pode ser o fator central para a constituição da consciência história, na medida em que aborda a História como orientação cultural da vida prática humana.

Quanto às formas de aprendizado da consciência histórica, o autor anteriormente referido nos apresenta a tipologia da constituição histórica de sentido delineada em quatro formas que se alinham com a perspectiva da experiência temporal, são elas: consciência tradicional, consciência exemplar, consciência crítica e a consciência genética. Respectivamente, elas tratam: a) das tradições possibilitadoras e condutoras de ações da vida prática; b) da competência de regras de juízo e seu emprego prático na vida; c) da capacidade de questionar o modelo de história afirmado socialmente; e d) da compreensão do sujeito da sua própria identidade como sendo um processo de “desenvolvimento” ou “formação” (Rüsen, 2010a, p. 45-46).

Em suma, a consciência tradicional resgata o passado e preza pela continuidade do seu modelo de vida. Em contrapartida, a consciência exemplar não resgata as raízes do passado, mas as tomam como exemplo para orientar o presente. Já a consciência crítica, tem como intuito a ruptura dos modelos interpretativos do passado, guiando-se pelo presente, realiza-se o questionamento dos antigos padrões de identidade. Na consciência genética pretende-se ir além dos demais tipos de consciência, visa articular as dinâmicas do passado com as transformações e mudanças constantes do presente com uma perspectiva futurística, ou seja, percebe a História como tendo múltiplas perspectivas para compreender o presente e vislumbrar o futuro. Essas tipologias não são excludentes, mas progressivas e catalizadoras. Nessa perspectiva, a consciência genética em articulação com a crítica torna-se o objetivo principal para o ensino e aprendizado de História (Rüsen, 2010a; Morais, 2020).

Percebemos o quanto o autor prioriza, para o aprendizado histórico, a articulação com a realidade prática cotidiana dos estudantes, porque essa relação entre passado e presente possibilita conexão de experiências com suas vidas, tornando o passado mais perceptível no seu dia a dia. Destas reflexões, pode-se inferir maior interesse e assimilação por parte dos estudantes, quando suas subjetividades estão presentes no ensino de História. Em sintonia com Rüsen, no sentido de proporcionar um ensino marcante e transformador da realidade social,

Saviani nos oferece uma teoria da educação que possibilita o fortalecimento do ensino de História.

Em seu livro “Escola e Democracia” (2009), Saviani delinea as orientações para a teoria da educação, que ele então denomina de “pedagogia da revolução”, que viria a ser a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Inconformado com as transformações e os questionamentos depreciativos destinados a pedagogia da essência (tradicional) e com a adesão massiva da pedagogia da existência (escola novista) tida como inovadora e revolucionária, o autor critica o rebaixamento do nível e o aligeiramento do ensino oferecido por essa última, as classes populares. Como uma alternativa pedagógica, que lute contra os princípios burgueses demonstrando suas contradições implicadas pelo sistema capitalista, ele desenvolveu a teoria sistematizada de educação — PHC.

Saviani (2021), como teórico crítico, propõe a PHC como uma forma de resistir e combater uma educação mínima, vazia e abstrata, pois acredita que desde que ela seja forte, robusta e impactante, contribuirá, sobremaneira, para a formação integral do ser humano. Portanto, é por meio do trabalho educativo, “[...] que é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (p. 17), que se poderá almejar a emancipação dos sistemas opressores do capital e a construção de uma sociedade crítica e fortalecida educacionalmente. A escola é concebida, portanto, como o principal ambiente de ensino-aprendizado propulsor daquelas ideias, logo, o saber sistematizado e científico, devem ser referências para a formação do ser humano.

De modo a organizar sua proposta pedagógica revolucionária e melhor proporcionar clareza, Saviani define cinco passos, a saber: 1ª passo é a prática social, por meio dela é possível identificar a compreensão (conhecimento) do professor (síntese precária) e a do aluno (caráter sincrético); 2ª passo consiste na problematização oriunda da prática social; no 3ª passo trata-se de apropriar-se da instrumentação teórica e prática para que o aluno tenha o arcabouço para a resolução da problematização posta no passo anterior; 4ª passo caracteriza-se pelo momento da catarse, isto é, a efetiva incorporação dos instrumentos culturais para agir na transformação social; no 5ª passo é retornado a prática social, em que tanto o aluno e o professor acenderam nos níveis de conhecimento e têm uma compreensão mais qualitativa da prática social que desencadeou todo o processo educativo. Esse movimento dialético do processo educativo é embasado na concepção de ciência tal como explicitado por Marx em seus escritos e em Gramsci (Saviani, 2009).

Quanto a Gramsci(1982), sua crítica ao sistema educativo da sociedade italiana na primeira metade da década do século XX, é contumaz quanto a estratificação social imputada pelas escolas destinadas a grupos sociais específicos. Enquanto os filhos dos oligarcas eram direcionados para as escolas tradicionais, visando a formação de dirigentes, aos filhos dos operários ficavam destinados as escolas profissionais, logo, propunha-se a manutenção social. Nessa perspectiva, Gramsci propõe uma escola unitária ou humanística, que articule a formação geral e a formação profissional, em que a teoria e o trabalho estejam entrelaçados, de modo a possibilitar a mobilidade social. Saviani (2021), amparado por Gramsci (1982), demonstra como essa relação entre educação e trabalho deve ser articulada no ensino médio:

[...] no ensino médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática, deverá ser tratada de maneira explícita e direta. Intervém aqui, pois, o segundo sentido do conceito de trabalho como princípio educativo. O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho. Assim, no ensino médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção (Saviani, 2021, p. 275).

Outro fator importante apontado por Saviani (2021), no que corresponde a sua teoria da educação, é o trato da disciplina de História como tendo um lugar central no processo educativo. Assim como Gramsci (1982) considerava o estudo do latim e do grego como fundamentais para a escola clássica, não para entender as noções gramaticais delas, mas para a construção mental da historicização destes povos, Saviani percebe a História como tendo a função de historicizar o ser humano e suas ações, como caminho introdutório do conhecimento produzido.

Compreendendo a importância de uma formação humana e do lugar central da História nesse objetivo, buscamos adentrar nas minúcias que envolve a Reforma do Ensino Médio e suas consequências curriculares para o ensino de História, nos livros didáticos. O ensino médio como sendo a etapa final da educação básica, tem como uma das suas finalidades, segundo a LDB, “Art. 35. III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”(Brasil, 1996). As ciências humanas no geral, e em específico a História, são imprescindíveis para atingir essa finalidade. Para tanto, é necessário ser contemplada de forma integral e igualitária diante das demais ciências. Quanto a pergunta inicial sobre os interessados na disposição do conhecimento histórico em maior ou menor grau no currículo, uma possível resposta seria aqueles que não querem que essa finalidade seja proporcionada aos estudantes.

### 3.3 Um breve histórico do Ensino Médio

Para pensar a origem do ensino médio no Brasil, precisamos nos remeter a década de 1930, em específico, a organização do ensino secundário estipulada pelo Decreto nº. 19.890, de 18 de abril de 1931, conhecida como Reforma Francisco Campos.

A chamada “Reforma Francisco Campos” (1931) estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal (Dallabrida, 2009, p. 185).

Ela foi um marco naquele segmento da educação ao romper com as estruturas seculares que regiam até então o referido ensino e em estabelecer no currículo as disciplinas, tais quais conhecemos hoje: História, Geografia, Matemática, Língua Portuguesa e entre outras (Zotti, 2004 *apud* Goodson, 2018). Antes da sua efetivação, essa etapa estava vinculada ao regime de cursos preparatórios e exames parcelados, que tinham como intuito o ingresso em cursos superiores. Em contrapartida, durante a Primeira República (1889-1930) a Igreja Católica já mantinha algumas escolas com oferta do ensino secundário de forma seriada. Quando da implantação da Reforma Francisco Campos, aquela instituição já detinha a maioria dos estabelecimentos de ensino secundário (Dallabrida, 2009).

Desde então, com a presença cada vez mais acentuada do Governo Federal atuando na educação, houve algumas reformas marcantes no ensino secundário. Em 1942, Getúlio Vargas impôs o Decreto-lei nº. 4.244, de 09 de abril, a então Reforma Capanema, que visou a equivalência entre o ensino secundário e os cursos técnicos, tendo em vista a garantia de acesso ao ensino superior a esses últimos. A busca por igualdade entre esses dois tipos de educação converteu-se na Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, todavia, não obteve o resultado esperado (Goodson, 2018).

A primeira LDB de 1961 passou a denominar o ensino secundário como ensino médio, com duas vertentes, secundária e técnica. “Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário” (Brasil, 1961). Enquanto o ciclo ginásial era composto por quatro séries anuais, o colegial configurava-se por três séries anuais. Identificamos que essa etapa da educação demonstra sua diversificação quanto às

formações. É destacado pelos autores Rolon Rocha e Cunha Júnior (2022), que essa educação não era gratuita, logo, o fator aquisitivo se tornava um requisito para seu acesso, contudo, havia algumas bolsas de estudos para os alunos com bons desempenhos, no ensino primário, esse por sua vez, era gratuito. Em suma, o acesso à educação da classe trabalhadora teve prejuízos com essa organização. No que se refere à proposta curricular do ensino médio, a lei indica:

§ 2º Entre as disciplinas e práticas educativas de caráter optativo no 1º e 2º ciclos, será incluída uma vocacional, dentro das necessidades e possibilidades locais.

Art. 45. No ciclo ginasial serão ministradas nove disciplinas.

Parágrafo único. Além das práticas educativas, não poderão ser ministradas menos de 5 nem mais de 7 disciplinas em cada série, das quais uma ou duas devem ser optativas e de livre escolha do estabelecimento para cada curso.

Art. 46. Nas duas primeiras séries do ciclo colegial, além das práticas educativas, serão ensinadas oito disciplinas, das quais uma ou duas optativas, de livre escolha pelo estabelecimento, sendo no mínimo cinco e no máximo sete em cada série.

§ 1º A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo aspectos linguísticos, históricos e literários.

2º A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo diversificado, que vise ao preparo dos alunos para os cursos superiores e compreenderá, no mínimo, quatro e, no máximo, seis disciplinas, podendo ser ministrada em colégios universitários. (Brasil, 1961).

Nota-se a perspectiva da inclusão de uma disciplina vocacional, tendo em vista a possibilidade de formação em cursos secundários, técnicos e formação de professores. Destaque também para a menção dos aspectos históricos nos currículos da terceira série do ciclo colegial, apesar de não especificar seus conteúdos, e na menção sobre a parte diversificada, que visava o acesso aos cursos superiores.

Em 1971, com a Lei 5.692, que versou sobre a reforma do 1ª e 2º grau, marcada pela ênfase na formação técnica, os cursos profissionalizantes se mesclaram ao ensino médio, tornando-se obrigatória a sua oferta. Percebemos o caráter definidor de identidade da juventude, o que caracterizava os propósitos socioeconômicos à época.

Próximo do fim do período Ditatorial Civil-Militar (1964-1985), em 1982, com a derrocada da referida lei, o Ensino Médio encontrava-se ausente de identidade e finalidade. De modo a buscar sua renovação, na década de 1980, durante a redemocratização, os governantes brasileiros perceberam que era preciso desvincular as ideias educacionais propostas pelo regime anterior. A década de 1990 e início dos anos 2000, representaram novas reconfigurações para o cenário educacional do Ensino Médio com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996; o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), de 1998; e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), de 2000.

As duas últimas décadas do século XX representaram as infiltrações de políticas educacionais neoliberais, no contexto brasileiro. Embora os documentos normativos e orientadores do Ensino Médio avançassem em certas características — como, por exemplo, a junção daquela etapa de ensino à educação básica, proporcionando a extensão do direito à educação para a faixa etária de zero a dezessete anos, definida pela LDB de 1996 — eles foram conduzidos, em certa medida, pelas necessidades do mercado de trabalho e dos organismos internacionais.

De acordo com Melo (2003), no processo de “mundialização da educação”, as décadas de 1980 e 1990 são marcadas pelas reformas educacionais impulsionadas pelo projeto neoliberal de educação aos países dependentes — a América Latina e o Caribe —. As intenções do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI), em que pesem as reformas sejam guiadas de acordo com as necessidades de valorização do capital, elas atendiam à mínima demanda de acesso ao saber socialmente produzido. Aquelas instituições vão se modelando de acordo com as demandas do capital, assim como proporcionando certas melhorias subalternas, de modo a conformar as massas, evitando revoltas sociais devido ao desmonte das agências do estado de bem-estar-social. Essa atuação cautelosa camufla as reais intenções quanto a mercantilização da educação.

No artigo 26 da LDB é destacado que tanto o ensino fundamental como o médio sejam guiados por uma base nacional comum e de uma parte diversificada (Brasil, 1996). Como suporte para a fundamentação desse objetivo, foram criados os documentos mencionados anteriormente — DCNEM e PCNEM — tendo como justificativa para as reformas curriculares, o cenário de transformações da produção de mercadorias e serviços (Silva M.; Scheibe, 2017). Percebemos o quanto essa etapa do ensino vincula-se à lógica mercantil. Goodson (2018), amparado por Eric Hobsbawm (1985), denomina essa finalidade da educação como sendo parte da “tradição utilitarista”, isto é, imbricada a um conhecimento mais prático em detrimento do teórico e concebida com o *status* social baixo. Em contrapartida, a “tradição acadêmica”, refere-se a um conhecimento fortemente abstrato direcionado aos interesses das classes dominantes.

A ideia de que a sociedade está em constante transformação e que, por sua vez, a educação necessita acompanhá-las é válida, no sentido de desenvolvimento humano. A questão é por quais vias a educação está trilhando esse percurso para se alinhar às transformações societárias? Como mencionado anteriormente, o neoliberalismo está conduzindo as políticas educacionais e implantando suas concepções de acordo com o trabalhador que se pretende formar.

O fim da década de 1990 é marcado por uma mudança sutil, mas crucial, de postura das instituições internacionais, visando maior aceitação social de suas políticas capitalistas. As suas ações revestem-se de uma roupagem social-democrática, na tentativa de converter a visão de um capitalismo predatório para um capitalismo consciente e humanizado, conforme destaca Anthony Giddens (2000, *apud*, Melo, 2003). Mudanças em relação às políticas educacionais são pontuadas nesse contexto, como por exemplo, a responsabilização do indivíduo com a sua própria formação. Sob o conceito de empregabilidade, ele deve desenvolver competências e habilidades para sobreviver e ascender socialmente. O Estado então, se desresponsabiliza da formação dos seus cidadãos ao utilizar a ideia de meritocracia associada às políticas públicas (Melo, 2003).

Ao responder sobre a proposta interdisciplinar da BNCC por áreas do conhecimento focadas nas competências e habilidades, o Coordenador Adjunto da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, aponta que:

Esse debate não é de agora, esse debate é lá dos anos 90, que tem a ver com o avanço do neoliberalismo na educação, que institui as competências, formar pessoas, cidadãos, né? Estudantes com a perspectiva polivalente para atender uma perspectiva ampla do mercado de trabalho, né? E nesse sentido, houve essa retomada mais recentemente com esse debate do Novo Ensino Médio (Coordenador Adjunto da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas).

Nessa perspectiva, o cenário educacional do Ensino Médio brasileiro, no início do século XXI, estava cercado pelos tentáculos no neoliberalismo e de seu modelo de competências, colocando em xeque o real papel da educação básica, no que tange o ensino sistemático socialmente construído pela humanidade (Saviani, 2021). Todavia, com a ascensão do Partido dos Trabalhadores, em 2003, à Presidência da República, novos debates a respeito da finalidade da educação emergiram, perfazendo a revisão dos rumos do Ensino Médio. Houve a implementação do Ensino Médio Integrado (EMI) voltado para a concepção da politécnica e a formação humana integral, alinhando a organização curricular segundo a ciência, cultura e trabalho, este último como princípio educativo. Novas diretrizes curriculares foram promulgadas com o intuito de barrar o pragmatismo pretendido com as normativas anteriores.

Contrário aos anseios da classe dominante, o rumo do Brasil estava direcionado para a ampliação dos direitos sociais, bem como definidos pela Constituição Federal de 1988. Algumas melhorias nesse sentido foram firmadas, como por exemplo: criação de Universidades e Institutos Federais, aliadas a políticas de acesso para negros e indígenas; aumento do salário-mínimo; sucesso do auxílio Bolsa Família e entre outras ações, que visavam a ascensão da



classe popular mais afetada negativamente pelas políticas neoliberais. Essa situação incomodou a classe dominante que agiu para conter essas ações e retomar o controle absoluto sobre os ditames do Estado (Frigotto, 2017).

Com destaque para o contexto socioeconômico, no qual o Brasil está inserido, isto é, o capitalismo, é perceptível como esse sistema vem ditando as regras para além das questões econômicas, acarretando inclusive nas relações sociais. Nesse sentido, o Estado mínimo é requerido para que sejam mantidos os ditames do capital, por suas incorporações, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. A burguesia brasileira, subordinada a essas incorporações, determina os interesses desse grupo, ao propor um Estado antipovo, antinação e antidireito universal à educação (Frigotto, 2017).

As crises acentuadas pelas conjunturas do sistema capitalista convertem em universais e globais, não sendo mais apenas cíclicas e esporádicas. A sua capacidade em responsabilizar cada indivíduo pelo cenário de desigualdade é impressionante e estarrecedor, na medida em que se isenta de qualquer questionamento a respeito do bem-estar social. Portanto, a cada indivíduo está a sina de buscar sua própria justiça social, sem a necessidade de contar com o Estado para tal. Para grupos conservadores, argumentos que indiquem a diminuição da desigualdade social ou a extinção da miséria por governos de esquerda são desconsiderados, ou melhor, se quer ouvidos, porque são contrários a visão mercadológica e fundamentalista religiosa que os baseiam.

Com discussões em curso para uma nova reformulação do Ensino Médio, pois os especialistas concordavam que essa modalidade carecia de mudanças, em 31 de agosto de 2016, o Partido dos Trabalhadores, representada pela então presidente Dilma Rousseff, sofreu um processo de *impeachment*, considerado como um Golpe de Estado desmoralizador do Estado Democrático de Direito, orquestrado pela via parlamentar-jurídico-midiático (Torres, 2020).

Essa articulação orquestrada por um parlamento guiado pelas diretrizes mercadológicas, por um poder judiciário parcial e por uma mídia empresarial, contribuiu para montar um cenário teatral para a votação do *impeachment*, no Senado Federal, em que 90% dos parlamentares que foram a favor da destituição usaram como argumento o fator Deus, família e pátria (Frigotto, 2017), ao invés de demonstrar a acusação de crime de responsabilidade fiscal pela qual a então presidente estava sendo acusada.

O Governo sucessor, na figura de Michel Temer, não se delongou em emergir as questões do início do século XX, envolvendo a finalidade e a identidade do Ensino Médio ao publicar, em setembro de 2016, a Medida Provisória 746/16. Esse artifício se assemelha ao

Decreto-Lei utilizado por regimes ditatoriais ao não seguir os trâmites processuais no Poder Legislativo para ativar, no caso, uma normatização. Essa prerrogativa de desconsiderar o Poder Legislativo está determinada pela Constituição, todavia, o presidente só deve recorrer a esse artifício apenas em casos de urgência (Saviani, 2018). Embora entendamos que a etapa do Ensino Médio carecia de reforma, não compreendemos essa urgência em atropelar as discussões e determinar a Reforma do Ensino Médio de maneira abrupta. Por conseguinte, essa medida foi contestada pelas Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal.

Além da referida reforma, a Presidência da República comandada pelo neoliberal, Michel Temer, demonstrou por meio de outras políticas educacionais, os anseios do sistema capitalista para a educação, que inclui o intento de privatização da educação. A BNCC, por exemplo, aprovada pela Resolução CNE/CP nº. 2 de 22 de dezembro de 2017, é uma das propostas impostas de supetão que objetiva homogeneizar a educação ao definir um currículo único para todo o país. Esse aspecto acaba por cerceia a autonomia que as unidades escolares têm em planejarem seus Projetos Políticos Pedagógicos.

Uma das formas de transparecer esses anseios é caracterizado nas práticas socioemocionais constantes na BNCC, que para Alves (2018), seria o caminho para formar trabalhadores resilientes, isto é, que não questionassem e aceitassem as imposições imputadas pelo mercado de trabalho. Nesse intento, a Reforma do Ensino Médio é articulada com a BNCC, para definição da finalidade dessa etapa da educação, assunto do próximo capítulo.

## 4. REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Amparado por argumentos envolvendo o número excessivo de disciplinas; baixa atratividade do Ensino Médio; estagnação dos níveis de aprendizagem; altas taxas de evasão; e baixos índices educacionais obtidos pelos estudantes nas avaliações nacionais, compuseram o rol de justificativas para a implementação acelerada e autoritária da Lei 13.415/2017, que estabeleceu a Reforma do Ensino Médio (Portugal *et al.*, 2021). Parece nos oportuno discutir essa reforma em momento em que há um intenso debate a respeito de sua organização, implementação e até mesmo uma suposta revogação. Portanto, entendemos que este assunto se soma como uma contribuição importante para a presente discussão.

### 4.1 BNCC: primeiro impor para depois perguntar

[...] mancando, um menino pobre adiantou-se para dar sua resposta. Coxo e corcunda, rosto pálido e macilento, era nítida nele toda uma história de pobreza, com suas conseqüências... Mas, ele deu uma resposta tão lúcida e inteligente que nas pessoas brotou um duplo sentimento: admiração, face aos talentos do menino; vexame, porque em alguém da mais baixa das classes inferiores fora encontrada, quanto a assuntos de interesse geral, mais informação do que em gente que, socialmente, era de classe muito superior.

Seria uma situação nociva e perversa, esta de uma sociedade em que pessoas relativamente desprovidas das benesses da natureza fossem, quanto à capacidade intelectual, geralmente superiores aos que, socialmente, estão acima deles (Hodson, 1987, p. 36-37 *apud* Goodson, 2018, p. 109).

O trecho mencionado se trata da fala do Lord Wrottesley que presidia um comitê parlamentar da Associação Britânica para o Avanço das Ciências, na Inglaterra de 1860. Em um debate sobre a posição do ensino de ciências nas escolas elementares, sobretudo, aquelas que eram destinadas a classe operária, o referido comentário demonstra um misto de sentimento: de admiração e de vexame. Sendo este último mais tocante e assombroso, uma vez que se torna quase inadmissível que o conhecimento seja algo aberto a todos. Após esse comentário o ensino de ciência fora excluído do currículo elementar (Goodson, 2018).

A ideia de teoria do currículo perpassa por sua construção sócio-histórica, logo a questão que precisamos pontuar se refere a como em diferentes momentos e circunstâncias o currículo tem sido definido, pois entendemos que há uma miscelânea de teorias que, se não contextualizadas, podem confundir suas pretensões. Partindo da concepção de teoria como uma explicação parcial da realidade, autores e autoras a desenvolvem de acordo com seus anseios e perspectivas de sociedade e de ser humano. Essa abordagem em conjunto com o conceito de currículo, que tem como ponto de partida saber qual conhecimento deve ser ensinado, isto é,

qual sua importância para ser incluído no currículo e quais os critérios para essa seleção. Essas ideias desembocaram em um repertório diverso de teorias do currículo, criando-se um “território contestado” (Silva T., 2016).

As análises desta pesquisa estão conduzidas pela teoria crítica de currículo e de educação. A sua ascensão começou a partir da década de 1960, quando surgiram movimentos educacionais nos Estados Unidos, Inglaterra, França e Brasil — “movimento de reconceptualização”, “nova sociologia da educação”, destaque de autores franceses e importante papel das obras de Paulo Freire —, que questionaram as teorias tradicionais, então em voga. Estas aceitavam o *status quo* vigente e apenas se preocupavam em modelar o currículo para a manutenção dos arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas, por sua vez, “[...] são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (Silva T., 2016, p. 3).

Conforme nos alerta Silva F. (2021), as teorias críticas de currículo exercem um teor relevante para a sociedade, na medida em que questionam, refletem e investigam os documentos oficiais que regem o âmbito educacional, não acatando, a princípio, sua regulação sem antes compreender as nuances que compõem o seu arcabouço. Não pretendemos, por conseguinte, fazer profissão de fé a esta teoria, a concebendo como perfeita e inquestionável, porque toda e qualquer teoria está sujeita a questionamentos e lacunas (Feyerabend, 2011 *apud* Silva F., 2021).

A questão curricular está imbricada por intenções variadas e sua discussão é de suma importância, principalmente, por parte dos sujeitos da comunidade escolar. Preocupa nos quando políticas educacionais são dirigidas e implantadas do tipo *top down*, por sujeitos aventureiros sem o intento de compreender, problematizar, refletir ou modificar a sociedade, tendo a educação como princípio emancipatório (Silva F., 2021). Essa questão deve ser tratada por curriculistas e, sobretudo, por professores, por aqueles que estão no “chão da escola” e são os modeladores do currículo (Sacristán, 2020) e sua presença nesse processo possibilita a sensação de pertencimento e efetivação das políticas. Conforme nos alerta Borges e Silva (2019), o currículo não deve ser entendido como “terra de ninguém”, isto é, formulado por sujeitos sem a devida formação para tal.

O Coordenador pedagógico da escola Lima Barreto, ao ser questionado sobre os desafios enfrentados na implementação do NEM, demonstra seu descontentamento com a forma que a lei foi imposta aos professores:

Esse é que é o problema do fracasso do Novo Ensino Médio. Para mim, foi isso, foram os desencontros, a falta de aparar arestas. Encontrar locais corretos para aplicação, ambientes corretos, né? Para poder formalizar isso. E não foi feito isso, foi feito uma coisa de cima para baixo, totalmente sem consulta das bases. Não adianta fazer lei se as bases não estão informadas. Eu vejo nesse sentido, tem mais outras coisas, mas acho que o que pesou mais foi isso. [...] Eu vejo assim que o Novo Ensino Médio ele tinha tudo para dar certo, desde que tivesse sido amplamente divulgado e discutido, e tivéssemos diante do Estado também preparo (Coordenador Pedagógico).

Visando contribuir com esses debates, entorno do currículo, recorreremos a teoria crítica, pois a consideramos necessária, em virtude da articulação capitalista na sociedade, e principalmente, na educação. Ao alinharmos a perspectiva de uma educação emancipatória, que proporcione um saber elaborado cientificamente, estamos a combater as barreiras burguesas contra emancipatória (Saviani, 2021). Nessa perspectiva, por meio das lentes de Dermeval Saviani (2021) — alinhado a Pedagogia Histórico Crítica— e; de Karl Marx (2017) e Neto (2011) — no que diz respeito ao Materialismo Histórico-Dialético — abordaremos as nuances da BNCC.

Assim como no início do seu mandato, o então presidente Michel Temer, determinou — o que para a comunidade de pesquisadores e profissionais da educação se caracterizava como uma medida arbitrária e ilegítima — a Medida Provisória 746/16. Ela ficaria conhecida como a Reforma do Ensino Médio. Apesar de impactar a vida de milhares de jovens, essa MP não foi amplamente discutida, pelo contrário, demonstrou-se forte ausência de diálogo. Esse processo causou espanto e indignação na comunidade educacional, que motivou cartas de protestos de instituições e ocupações de mais de 1200 estabelecimentos educacionais — escolas, universidades e institutos federais (Silva, M.; Scheibe, 2017; Moura; Benachio, 2021).

Em 16 de fevereiro de 2017, a MP nº. 746, após sofrer alterações e por tramitar de forma célere, converteu-se na Lei nº. 13.415/2017, que alterou a LDB. O dispositivo legal, juntamente com a BNCC, homologada em 14 de dezembro de 2018, orienta os sistemas de ensino estaduais e distrital a reformular seus currículos do Ensino Médio — com a seguinte composição: formação geral básica e itinerários formativos — de acordo com a possibilidade dos sistemas de ensino (Brasil, 2017). Silva M. (2018), aponta que essa organização do currículo do Ensino Médio desconfigura a concepção de “educação básica”, ao reduzir as horas da formação geral básica em detrimento dos itinerários, obrigando o estudante a realizar apenas um dos cinco: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas; e Formação Técnica Profissional. Outro ponto discutido intensamente, envolve a concepção de competências e habilidades que caracterizam os objetivos da BNCC e desemboca na função social da escola.

Uma das formas de concretizar esse objetivo por uma “cultura comum” é por meio da educação. A ideia de um currículo comum mescla com a síntese de um projeto unificador de educação nacional, que se formula com base em problemas sociais, educacionais, culturais, econômicos e políticos (Sacristán, 2020). É preciso se ater a alguns cuidados ao homogeneizar um currículo que atenderá diversas culturas. O espaço para a inserção de conteúdos regionais é fundamental para atender as particularidades dos diversos sujeitos. O descaso, nesse aspecto, pode acarretar a invisibilidade das culturas que não foram contempladas no currículo geral.

No caso brasileiro, os debates recentes em torno de uma base foram iniciados em 2015, perpassando por versões diferentes e ideias contraditórias, concluindo-se de maneira abrupta, em 2018. Com destaque para o ano de 2016 que ocorreu o Golpe de Estado (Frigotto, 2017) que findou no impeachment da Dilma Rousseff. A segunda metade da década 2010 é marcada pela ascensão de uma onda ideológica de direita alçando cargos políticos diversos, incluindo a presidência da República, em 2018. Nesse contexto, o sistema escolar e seus sujeitos são atacados constantemente pela sociedade e políticos alheios à educação, que se ampararam na camada de ideologias conservadoras que pairava sob o território brasileiro.

O contexto da reforma do Ensino Médio compreende um momento em que a educação se torna alvo de ideologias conservadoras, logo seus agentes e suas práticas são contestadas por argumentos relacionados à doutrinação esquerdista, ao desemprego, ao desinteresse dos estudos, à violência, à falta de disciplina, ao declínio econômico etc. Como uma forma de solucionar esses “entraves” para o desenvolvimento educacional, nasce o anseio por uma “cultura comum”, que dite as regras no âmbito educacional segundo a lógica capitalista e conservadora (Apple, 2002).

Devido à forte preocupação do controle ideológico da escola sob alegações de uma suposta ameaça comunista que consome os ambientes escolares e conseqüentemente as mentalidades dos estudantes com ideologias de classe, de gênero e de raça, tornou-se urgente, para os políticos de então, a definição de regras que impeçam que essas questões sejam implantadas no sistema educacional, por meio de uma intromissão burocrática autoritária, consolidada por política pública direcional para o controle do conhecimento (Apple, 2002).

As políticas públicas do NEM e da BNCC constituíram-se segundo aquelas preocupações, atendendo, portanto, aos anseios por uma “modernização conservadora” (Apple, 2002), formada por características de quatro grupos, são eles: os neoliberais, os neoconservadores, os populistas autoritários e uma fração da classe média em ascensão. São marcantes os aspectos que envolvem a criação de um currículo comum enraizado por uma

tradição elitista, o estudante tido como capital humano, acentuada moral cristã, neutralidade docente e forte aspecto tecnicista.

Ao contrário da “modernização conservadora” (Apple, 2002), a Pedagogia Histórico-Crítica parte do entendimento de que a escola é o núcleo profícuo do conhecimento sistemático e articulado. Ela, portanto, defende essa instituição como sendo essencial para amenizar as desigualdades. Nesse intuito por diminuir ou sanar os abismos das desigualdades educacionais, ela prima por um ensino-aprendizado de qualidade para todo o sistema. A ideia é abranger, do norte ao sul e do leste ao oeste, os alunos desfavorecidos, para que possam ter acesso a uma base educacional forte e não de um nível muito baixo (Saviani, 2021).

Atrelando o trabalho como princípio educativo, vinculado ao mundo do trabalho, o professor fundamenta seus conteúdos em relação ao contexto social do estudante. Tornando-o significativo e expressivo por meio do ensino dos conhecimentos historicamente elaborados proporcionados pelas disciplinas, o estudante pode tornar-se um agente transformador da sua realidade social (Saviani, 2021).

Os estudantes das escolas públicas são guiados para uma inserção acelerada ao mercado de trabalho, embora proponha autonomia e independência para que os estudantes ditem seus percursos. Essa falácia tem seus problemas na medida em que o sistema educacional não fornece estruturas físicas e de pessoal para organizar o currículo conforme os quatro itinerários formativos propostos (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), impossibilitando sua oferta por completo.

Por mais que contenha termos relacionados a ideia de uma educação integral e emancipadora, é importante notarmos que elas não estão atreladas a condições materiais e imateriais propulsoras para tal objetivo. Quanto às condições materiais, as escolas encontram-se desamparadas de estruturas físicas, como espaços adequados para a realização de múltiplas atividades, de laboratórios específicos que atendem as áreas do conhecimento e até mesmo aparatos digitais para atender a ideia de uma educação tecnológica, como o fornecimento de internet. Já no que diz respeito às condições imateriais, a redução da carga horária da formação geral básica de 2.400 horas para até 1.800 horas, demonstra certa desvalorização para com as aprendizagens essenciais, assim como a legitimação da adesão de profissionais considerando apenas o seu saber notório, sem necessariamente exigir comprovações sobre sua formação pedagógica. Para o pleno funcionamento das escolas, é imprescindível que demandas materiais e imateriais sejam realizadas.

Uma das dificuldades mencionadas ora pelo Coordenador Pedagógico ora pela Coordenadora Intermediária é sobre aspectos administrativos que não correspondem com a realidade do Distrito Federal.

Para nós, o grande impacto foi trazer essa nova matriz para ser colocada para essa nova realidade diante de cenários antigos. [...] Então eu acredito que pegar modelos de fora, colocar dentro de uma situação que não foi totalmente preparada, que é o que nós temos aqui no Distrito Federal. Nós temos diários que são vindos de São Paulo (Coordenador Pedagógico).

O entrave foi que o pedagógico não está dissociado do administrativo, e esse último impacta diretamente na implementação dessa nova política pública (Coordenadora Intermediária do Ensino Médio).

Nesse sentido, o Coordenador Pedagógico também acrescenta seus anseios quanto às questões materiais ao pontuar que um dos fracassos do NEM foi em não “[...] encontrar locais corretos para aplicação”. Em seguida ele menciona sobre o quantitativo de horas destinadas a formação geral básica ao dizer que:

E essa é uma das grandes questões, o que eu vejo que pecou bastante foi a formação geral básica, principalmente nas unidades públicas de ensino, porque foi reduzida a formação geral básica e isso, de qualquer forma, poderia acontecer? Eu acho que não. Porque prejudica o aluno da escola pública, porque o da escola particular continua tendo a sua formação geral básica, normal. Ele tem itinerários formativos ou que tiver que acontecer no horário inverso (Coordenador Pedagógico).

Em consonância com ele, a Coordenadora intermediária do Ensino Médio, ao comentar sobre o principal desafio enfrentado pela SEEDF, na implantação do NEM, afirma que foi “A redução da carga horária da Formação Geral Básica” (Coordenadora Intermediária do Ensino Médio).

Além de destacar a questão da formação geral básica, o Coordenador Pedagógico aponta a desigualdade entre o ensino público e privado, quanto a oportunidade de se oferecer uma formação geral básica completa, ao considerar que no ensino particular o tratamento é mais intenso, tanto quanto ao aspecto mencionado, como na complementação dos itinerários formativos.

Em uma sociedade marcada por aspectos de desigualdades socioeconômicas e culturais, quando da determinação de um currículo mínimo para as aprendizagens, essa decisão não deve ser percebida como parcial ou desinteressada. A disposição dos componentes disciplinares, a quantidade de horas-aula, a gestão do quadro de profissionais da educação, são decisões motivadas por questões diversas. Nessa perspectiva, o currículo comum obrigatório, desde que



se configure como o resultado de múltiplas determinações coletivas e democráticas, deve ter uma perspectiva social, no sentido de propor uma educação de base forte, que forneça o conhecimento científico historicamente acumulado pela humanidade, de modo que se vise a emancipação social (Sacristán, 2020).

Ao determinar a BNCC como propulsora das aprendizagens essenciais para o ensino-aprendizagem de todos os estudantes da educação básica e considerá-la como equalizadora das desigualdades sociais, proporcionando assim oportunidades iguais, transmite a ideia de que a educação é a única responsável pelas desigualdades atenuantes em nossa sociedade. Essa relação das desigualdades destinadas exclusivamente a questão educacional, acaba por forçar seus alicerces e recaindo unicamente sobre ela as responsabilidades de uma sociedade inteira. Portanto, é preciso destacar que essa problemática circunscreve outros âmbitos como a economia, a saúde, a mobilidade etc.

O imaginário da sociedade quanto à área de Ciências Humanas é dúbio, no sentido de desvalorização em comparação as demais áreas do conhecimento. Sacristán (2020) nos diz que isso ocorre devido à distribuição social do conhecimento, isto é, sua valorização perante a sociedade é medida pela sua eficiência segundo o sistema capitalista. Sob outra perspectiva, de grupos ideológicos reacionários, como o movimento “Escola Sem Partido”, aquela área é mantida em vigilância constante amparada pela falácia de conter o teor “conspiratório” e “ideológico comunista”. A prática docente, nesse sentido, sofre com ataques que tendem a cercear sua autonomia.

A “política curricular” (Sacristán, 2020) do sistema educativo determina a maneira de selecionar, ordenar e mudar o currículo regendo, dessa forma, na distribuição do conhecimento e afetando a prática educativa. Nesse sentido, alguns cuidados são imprescindíveis ao recepcionarem qualquer política curricular, como por exemplo, a autonomia da prática docente, pressupostos teóricos e a organização do conhecimento por meio dos conteúdos.

Quanto ao primeiro aspecto, o professor deve ter sua autonomia resguardada, de modo que qualquer medida que a cerceie seja revista. No segundo aspecto, é fundamental que os pressupostos sejam claros e bem apresentados, para que não haja interpretações confusas. Quanto aos conteúdos, é preciso que os componentes disciplinares sejam contemplados com o elementar dos seus campos de conhecimentos, para que não se caracterizem pelo esvaziamento ou reducionismo.

A prescrição curricular dos conteúdos, não se desvincula do caráter ideológico, mencionado anteriormente, que envolve o que é ensinado e o como é ensinado. Na BNCC, os

conteúdos são determinados segundo o enfoque no desenvolvimento de competências gerais e competências específicas de cada área do conhecimento, relacionando-as com habilidades correlatas. Não há uma determinação de progressão das competências, o que nos leva a concluir que elas poderão ser abordadas em qualquer série do Ensino Médio.

No que diz respeito às competências gerais da educação básica, o ministro da educação do governo Temer, Rossielli Soares da Silva, pontua que:

Com a Base, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos (Brasil, 2018, p. 5)

Foram definidas dez competências gerais<sup>6</sup>, para a educação básica, com o intuito de assegurar que os professores desenvolvam as aprendizagens essenciais. De acordo com o texto da própria BNCC, o conceito de competência evocado corrobora com as discussões suscitadas por organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), estipulado nas últimas décadas. Conforme mencionado anteriormente, no final do século XX e início do século XXI, a educação é guiada pelos princípios neoliberais da educação (Melo, 2003). Esse alinhamento nos preocupa ao priorizar os anseios capitalistas em detrimento de uma educação emancipadora, sobretudo ao indicar decisões pedagógicas a serem seguidas pelos professores. Adiante é demonstrada no quadro 11 a síntese das competências gerais da BNCC.

**Quadro 11.** Assuntos das Competências Gerais da BNCC

Competência 1	Conhecimento
Competência 2	Pensamento científico, crítico e criativo
Competência 3	Repertório cultural
Competência 4	Comunicação
Competência 5	Cultura digital
Competência 6	Trabalho e projeto de vida
Competência 7	Argumentação
Competência 8	Autoconhecimento e autocuidado
Competência 9	Empatia e cooperação

<sup>6</sup>As dez competências estão descritas na seção “Anexos”, no final deste trabalho.

Competência 10	Responsabilidade e cidadania
----------------	------------------------------

Fonte: elaborado pelo autor, segundo o Guia Digital PNLD 2021 (Brasil, 2021).

Embora a “ordenação curricular faça parte da intervenção do Estado na organização da vida social” (Sacristán, 2020, p. 108) esse intuito político de modificar as práticas docente por meio de uma reforma curricular, sem ao menos proporcionar que os verdadeiros agentes práticos colaborem com ela, é uma ação com grandes riscos de insucesso, já que os professores, por não serem contemplados na elaboração curricular, podem se sentirem no direito de boicotá-la ao não se basearem nas suas diretrizes para a formulação dos seus planejamentos.

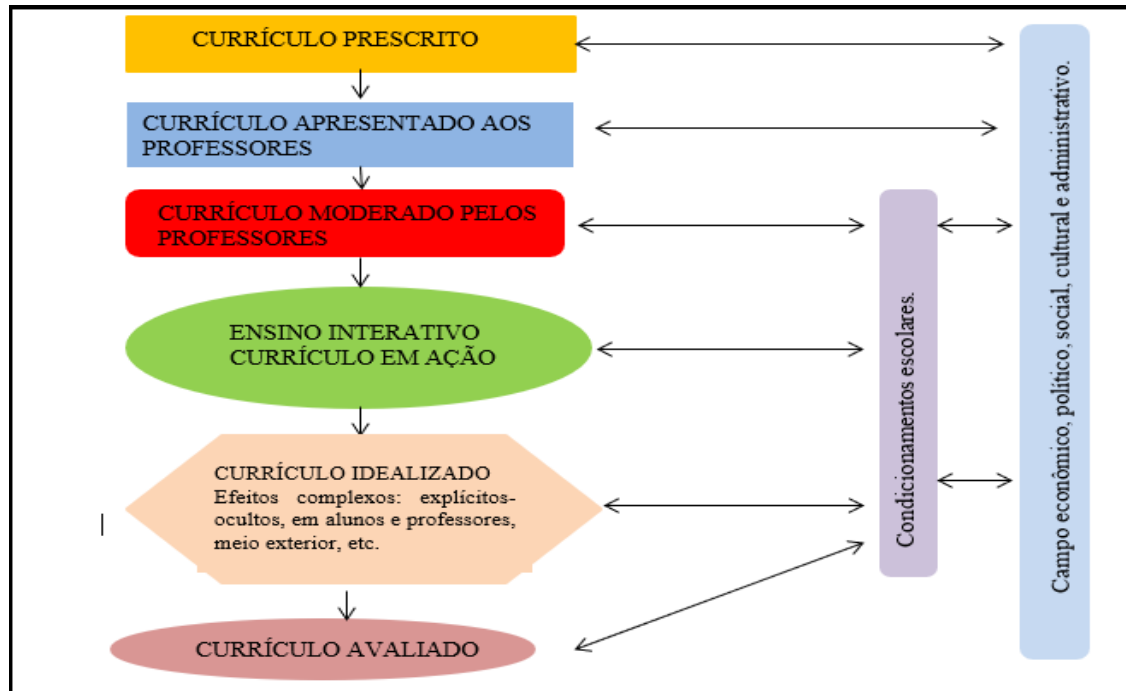
É importante destacar que os profissionais da educação, sobretudo os professores, precisam reivindicar sua entrada nos debates educacionais, caso a administração não possibilite o seu acesso. Apesar de entender que esses profissionais têm uma rotina de trabalho frenética e estonteante e que há a crença de que talvez a participação nas políticas curriculares envolva ainda mais intensidade na rotina docente, é preciso que a classe docente se envolva nas decisões curriculares. Essas determinações curriculares afetam suas vidas em menor ou maior grau e não se trata, em absoluto, de culpabilizar os/as colegas docentes na suposta ausência de suas participações nos processos de discussão dessas políticas, ao contrário, apontar as causas — como as já mencionadas anteriormente — estruturais da falta de acesso nesses espaços.

O currículo prescrito não deve ultrapassar os seus limites, ou seja, seu objetivo é traçar uma política educativa geral e não determinar um tratado pedagógico ou planejamentos aos professores de forma direta (Sacristán, 2020). No que se refere ao planejamento das aulas, segundo Sacristán (2020), os professores consideram dois referenciais: os materiais de apoio do currículo, e/ou o próprio currículo — a prescrição, por ser mais geral e ter uma escrita oficial, é pouco operativa da prática docente — e as condições imediatas de seu contexto.

As pesquisas relevantes no cenário nacional são de grande valia para as discussões a respeito dessa reforma. Nesse sentido, autores como Monica Ribeiro da Silva e Francisco Thiago da Silva, contribuem com questões que envolvem o percurso, a implantação da BNCC e suas concepções (Silva, M., 2018); e a lógica por trás do “nacional” na BNCC (Silva, F., 2019). Bem como Sacristán (2020) e o seu conceito de “currículo prescrito”, isto é, o currículo oficial. Considera-o como sendo regulado segundo as significações sociais e que determina as orientações ao sistema curricular, por isso apresentamos a seguir, na figura 03, a epítome relacional do curricularista espanhol muito pertinente para entendermos o quanto as políticas e

práticas curriculares são permeadas de sentidos e significados e perpassam por inúmeros processos desde a sua gênese até a sua materialização nos bancos escolares.

**Figura 03.** A objetivação do currículo no seu processo de desenvolvimento



Fonte: Sacristán (2020, p. 103).

Adiante discutiremos sobre a política curricular do “currículo prescrito” da BNCC, para refletirmos a respeito do lugar da História neste documento que rege os ditames da educação brasileira.

#### 4.2 BNCC: uma História mal contada

As pessoas precisam de simplificações, mas as simplificações muitas vezes são perigosas, na medida em que não dão conta da realidade (FAUSTO, 2018, np).

Nesta seção propomos compreender como os conteúdos históricos estão sendo abordados nas linhas e nas entrelinhas da BNCC. Questões conceituais caras a esse ensino, como por exemplo, a consciência histórica e substancialmente o aprendizado histórico, modificam-se a depender das orientações curriculares. Conforme destaca Sacristán (2020), o “sistema curricular”, é regido por regulações econômicas, políticas e administrativas; sendo o currículo um meio de ordenação do sistema educativo, logo, as exigências do setor produtivo

exercem influências sobre a forma de estruturação do conhecimento, por parte do Estado. Nessa perspectiva, o autor infere sobre a abrangência do currículo e sua ordenação:

Ordenar a distribuição do conhecimento através do sistema educativo é um modo não só de influir na cultura, mas também em toda a ordenação social e econômica da sociedade. Em qualquer sociedade complexa é inimaginável a ausência de regulações ordenadoras do currículo (Sacristán, 2020, p. 108).

O documento da BNCC está delineado em 600 (seiscentas) páginas na seguinte ordenação (Brasil, 2018): Introdução; Estrutura da BNCC; Etapa da Educação Infantil; Etapa do Ensino Fundamental; e Etapa do Ensino Médio. Ao que nos interessa, discorreremos sobre os itens 5 Etapa do Ensino Médio; 5.4 Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e 5.4.1 Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio: competências específicas e habilidades.

A fundamentação para a BNCC incidiu sobre argumentos de que o currículo do antigo Ensino Médio era demasiadamente denso, no que tange a quantidade de componentes disciplinares, aplicação de abordagens pedagógicas aquém das culturas juvenis, assim como dos desafios propostos pelo mercado de trabalho. A proposta curricular do NEM está circunscrita pela flexibilidade orientada segundo a BNCC, visando atender as necessidades da juventude e concedê-la protagonismo na sua formação.

Quanto à possibilidade de os estudantes trilharem seus percursos formativos, fornecida pela flexibilidade curricular proposta pelo NEM, os nossos interlocutores, o Coordenador Pedagógico e a Coordenadora Intermediária do Ensino Médio, pontuaram ser essa uma das características positivas.

Essa trilha é importante no Novo Ensino Médio, porque ela pode oferecer isso (**estudar o que lhe interessa**) para o aluno. [...] Eu observo que como qualquer outra faixa etária, os alunos ainda não têm muita maturidade para poder escolher algo (Coordenador Pedagógico, grifo nosso).

Positivo: dar ao estudante a oportunidade de cursar disciplinas dentro de uma área de conhecimento com a qual ele tenha mais afinidade. Negativo: não preparar esse estudante desde os anos finais para que, ao chegar no Ensino Médio, tenha condições de fazer essas escolhas com segurança (Coordenadora Intermediária do Ensino Médio).

Embora reconheçam esse aspecto positivo do NEM, eles concordam que é prematura essa escolha e que seria preciso prepará-los para conhecer os caminhos formativos ainda no Ensino Fundamental II.

Outro aspecto do NEM diz respeito a organização dos conteúdos por áreas do conhecimento, que é uma proposta arrojada e necessária para evitar a fragmentação dos conhecimentos. Porém, é de suma importância que seja prevalecida a especificidade de cada componente curricular para o domínio do conhecimento científico construído historicamente pela humanidade. Contrário a esse sentido, a prescrição da BNCC menciona o seguinte:

Essa nova estrutura do Ensino Médio, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento — sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa prevê a oferta de variados itinerários formativos (Brasil, 2018, p. 468).

Apesar de dizer que não irá desconsiderar todos os componentes curriculares, é destacado que não se fará referência direta a todos eles. A integração dos conteúdos não deve ser considerada como uma forma de suprimir as especificidades dos componentes disciplinares, até porque para uma melhor articulação entre eles é preciso que os conhecimentos basilares de cada um deles estejam fortalecidos dentro do currículo para que a articulação entre eles aconteça com qualidade científica.

Nesse sentido, o PPP da escola Lima Barreto, menciona que visando uma identidade coletiva escolar, torna-se necessário superar a “[...] fragmentação do conhecimento, a compartimentação curricular, as reformulações não contextualizadas e as posturas corporativas” (Distrito Federal, 2023b, p. 8). Demonstra-se uma postura de valorização dos conhecimentos e contra reformulações dissonantes à função nuclear da escolar: proporcionar “[...] conhecimentos sistematizados já construídos ao longo do tempo” (Distrito Federal, 2023b, p. 9).

A ordenação dos conteúdos estipulados na BNCC, no que concerne o componente curricular de História, possibilitou a compreensão das concepções pedagógicas que estão atreladas ao seu ensino. Esse componente constantemente é atacado por ser considerado ideológico e formador da dimensão política dos estudantes, por conseguinte, seu campo de estudo deve ser constantemente observado, no que tange as políticas curriculares, na tentativa de evitar sua modificação, desqualificação e redução. O processo de revisão historiográfica é necessário e fundamental para o desenvolvimento científico, desde que seja plausível e coerente e não atrelado a “achismos” e conveniência de ideologias negacionistas, sustentado na bandeira da neutralidade (Silva, F.; Vasconcelos; Casagrande, 2016). Portanto, consideramos o currículo de História um “território contestado” (Silva T., 2016), porque está circundado por diversos sujeitos empenhados em delinear suas ordenações curriculares.

A BNCC da área de CHSA, do Ensino Médio, propõe aprofundar as aprendizagens essenciais aprendidas no ensino fundamental, complexificando os conhecimentos assimilados outrora. Ela pretende desenvolver nos estudantes a capacidade de manter uma postura de alteridade em que se estabeleça como fator principal o diálogo “[...] entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas [...]” (Brasil, 2018, p. 561). Para tanto é necessário o conhecimento de categorias que propiciem um maior entendimento dessas relações, de modo a problematizar e tematizar os assuntos correspondentes a essa área. Nesse sentido, são determinadas as seguintes categorias: tempo e espaço; territórios e fronteiras; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; e política e trabalho (Brasil, 2018).

Com relação à apresentação dos conhecimentos históricos, a BNCC em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de 2018, descreve a necessidade de se contemplar, nos currículos subnacionais:

VI - história do Brasil e do mundo, levando em conta a contribuição das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

VII – história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e histórias brasileiras (Brasil, 2018, p. 476).

Embora essa prescrição esteja direcionada, prioritariamente, para o componente de História, para atender a legislação 10.639/2003, que determina o ensino da História e cultura afro-brasileira e africana, os conteúdos históricos, assim como os dos demais componentes disciplinares (Geografia, Filosofia e Sociologia), estão aglutinados, de forma geral, nas categorias mencionadas anteriormente, que desembocaram em competências e habilidades, tornando necessária uma leitura minuciosa para identificar esses conteúdos. Nessa perspectiva, elaboramos o quadro 12, na qual identificamos as orientações que se referem aos conteúdos históricos — mas que não são exclusivos desse componente:

**Quadro 12.** Categorias e conteúdos históricos na BNCC do Ensino Médio

<b>Categorias</b>	<b>Conteúdos históricos</b>
Tempo e Espaço	Analisar acontecimentos tendo o tempo e o espaço como conceitos básicos. Quanto ao primeiro, deve-se considerar que não há uma única noção de tempo e que ele não é linear, muito menos homogêneo. No espaço está o lugar do acontecido, dos movimentos, disputas, conflitos em que podem surgir diversas formas de manifestações humanas.
Território e Fronteira	Compreender os processos identitários marcados por territorialidade e fronteiras em históricas disputas de diversas naturezas. Essas categorias estão atreladas e

	facilitam a compreensão de acontecimentos envolvendo disputas de poder, formação de Estados Nacionais, jurisdição, soberania, limites culturais etc. O território é conceituado como uma porção da superfície terrestre que é ocupada por um grupo e que mantem suporte para nação, países e estados. A ideia de fronteira além de associar a limites territoriais, também está embutida em aspectos culturais que marcam distinções, em maior ou menor grau, entre grupos.
Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética	De forma geral, é destacado o pensamento grego, que envolve o questionamento: o que é ser humano? Aborda aspectos do indivíduo que exerce sua força de trabalho sobre a natureza, a sua necessidade de pertencer a uma sociedade, nesta o indivíduo se envolve no mundo da cultura e da ética, com ênfase na importância da alteridade. Questões históricas podem ser desenvolvidas nessas categorias traçando o percurso do ser humano.
Política e Trabalho	No que se refere a política, é remetido à sociedade grega, da antiguidade, em que é destacado o debate sobre pólis, cidadania, bem público, formas de organização da sociedade etc. A categoria trabalho pode ser desempenhada como virtude, forma de produzir riqueza, como mercadoria ou como forma de alienação. Sua abordagem deve considerar a relação sujeito/trabalho e sua rede de relações sociais.

Fonte: produzido pelo autor (2023), segundo a BNCC (Brasil, 2018).

A palavra currículo vem do latim do termo *curriculum* (corrida), que se assimila ao termo *currere* (correr), que pode ser traduzido como o ato de correr por um percurso. Nessa perspectiva, o percurso adotado pela BNCC é o de um currículo que está orientado por competências e habilidades a serem adquiridas no decorrer da “corrida”. As categorias referidas anteriormente, são evocadas para a definição das seis competências específicas, que por conseguinte, desdramatizam-se em habilidades<sup>7</sup>, que compõem as aprendizagens necessárias para a formação geral básica, conforme destacado no quadro 13:

**Quadro 13.** Competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

<b>Competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas</b>
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.

<sup>7</sup>As habilidades de cada competência estão descritas nos anexos e cumpre destacar que, numa leitura crítica de currículo, defendemos que a estrutura de um documento e de uma prática curricular por objetivos e conteúdos consolida uma organização do trabalho pedagógico verdadeiramente emancipatória, ao contrário da lógica tecnicista e neo (tradicionalista) que a BNCC resgata, (Sacristán, 2020).



2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.
3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Fonte: elaborado pelo autor (2023), segundo a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

A referida prescrição pressupõe que as competências definem aprendizagens que correspondem a identificação, comparação, análise, interpretação de ideias, fenômenos e processos históricos, sociais, geográficos, filosóficos, econômicos, culturais e políticos. Com foco no domínio conceitual dos conhecimentos, de modo a proporcionar uma leitura crítica da realidade, considerando sempre as múltiplas dimensões da existência humana (Brasil, 2018). Tanto as competências como as habilidades não estão separadas por componente disciplinar, justamente porque a proposta da Base é integrar os conhecimentos evitando, portanto, sua justaposição. Nessa organização não está evidente quais conhecimentos pertencem a quais componentes.

A seguir, no quadro 14, buscamos expor as operações cognitivas requeridas aos estudantes da área de CHSA, nas habilidades específicas, constatando a frequência de ocorrências.

**Quadro 14.** Habilidades requeridas dos estudantes da área de CHSA

Habilidades	Ocorrências
Analisar	20
Identificar	9
Avaliar	6
Comparar	5
Discutir	4
Caracterizar	3
Contextualizar	2
Elaborar	2

Selecionar	2
Compor	1
Criticar	1
Debater	1
Problematizar	1
Promover	1
Propor	1
Utilizar	1
<b>Total</b>	<b>60</b>

Fonte: elaborado pelo autor segundo as descrições de habilidades específicas da BNCC-CHSA (Brasil, 2018, p. 571-579)

Ao todo são 32 habilidades e optamos por mencionar os verbos que expressam o que se espera que o estudante exerça. Há mais operações cognitivas do que habilidades porque em algumas constam mais de um verbo, como por exemplo, identificar, analisar e comparar ou analisar e avaliar (Brasil, 2018). Neste momento não nos detemos nos conteúdos das habilidades, apenas na descrição dos verbos. Notamos que as operações mais complexas analisar (20), avaliar (6), comparar (5), contextualizar (2), criticar (1), debater (1) e problematizar (1) representam 36 ocorrências dentre as 60, ou seja, 60% do total. Enquanto as de menor complexidade como: identificar, caracterizar, selecionar, representam 14 ocorrências do total. Há ainda operações um tanto quanto genéricas, como utilizar e discutir. Percebemos que operações fundamentais para o conhecimento histórico constam poucas vezes, como é o caso de contextualizar (2) e criticar (1).

Conforme mencionado na seção "Por um ensino que valorize o conhecimento histórico escolar", o conhecimento histórico é potencializado quando o contexto do estudante é valorizado. Nesse sentido, em uma Base Nacional, que trata de assuntos comuns a todos os estudantes, como estão abordados os conteúdos regionais? Eles se enquadram na perspectiva de proporcionar maior identificação dos conteúdos com a realidade do estudante e valorizar sua cultural e diversidade? Silva F. (2020) nos alerta quanto à possibilidade dos conteúdos definidos com *status* nacional de invisibilizar os conteúdos regionais, tão caros para o conhecimento histórico.

A narrativa histórica, por longos anos, alinhou-se ao positivismo para exercer seu campo de estudo. Nessa medida, a historiografia centrava-se na mera descrição das fontes documentais de forma objetiva e seus sujeitos eram aqueles considerados de suma importância na condução da civilização — homem branco e elitista —, bem como os grandes acontecimentos, a título de

exemplo: as grandes guerras. A História, por sua vez, era generalizadora e eurocêntrica, ocultando as identidades das camadas sociais populares.

Inconformado com aquela visão da História, historiadores como Marc Bloch e Lucien Febvre, na França, de 1929, questionaram-na e propuseram uma análise de processos de longa duração e o estudo de sujeitos e comunidades antes negligenciados. A nova corrente historiográfica ficou conhecida como Escola dos Annales e proporcionou perspectivas múltiplas sobre as fontes, além de diversificá-las. Espaços como bairros, cidades, monumentos etc.; e seus sujeitos: estudantes, mulheres, povos originários entre outros, tornaram-se parte de uma história local (Costa, 2019).

A progressão de conteúdos históricos ensinados, no âmbito escolar, majoritariamente, centra-se na perspectiva linear, em que é iniciado pela Pré-História, passando pela História da Antiguidade, sequencialmente, pela Idade Média, Modernidade e Contemporânea, ainda com destaque para a civilização ocidental. Segundo Abud (2017), estudos da área de psicologia consideram mais correto a iniciação com conteúdos que retratem a realidade do estudante, de modo a apreender e assimilar o conteúdo substancialmente.

Na pesquisa exploratória do Grupo de Trabalho Nacional Ensino de História e Educação, da Associação Nacional de História, realizada em 2023, com 304 egressos do antigo Ensino Médio, os três principais temas considerados importantes pelos participantes foram História do Brasil, História da Ditadura Militar e História Recente (ANPUH, 2023). Aparentemente, temas que envolvem questões nacionais estão mais atrelados a realidade dos estudantes do que temas internacionais. É fato posto que, para uma maior compreensão do mundo, é necessário estudos globalizantes que se expandem para além das fronteiras do território brasileiro, todavia, iniciar com assuntos nacionais é essencial para o aprendizado histórico e para a formação da identidade dos estudantes.

A prescrição da área de CHSA, no que tange os conhecimentos históricos, não trata diretamente da História de forma linear pela sua concepção “quadripartite” (Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea), mas trata de forma geral e aglutinada os aspectos do campo historiográfico e dos demais campos do conhecimento. Essa articulação pode transparecer uma ideia de desorganização dos conteúdos. Outro aspecto também identificado diz respeito ao caráter reducionista que essa prescrição transmite ao dedicar poucas páginas (18 páginas) para se abordar a área de CHSA.

Nessa perspectiva, a compreensão do “currículo prescrito” (Sacristán, 2020), no escopo do ensino de História, relacionado a BNCC, contribuiu para prosseguirmos com a análise do

Currículo em Movimento do Distrito Federal, no que corresponde aos conteúdos históricos, de modo a perceber como eles estão dispostos e qual o grau de adesão quanto a Base.

#### **4.3 Currículo em Movimento: onde fica a História nessa história?**

O Currículo em Movimentos do Distrito Federal (CMDf), para o Ensino Médio, encontra-se na sua quarta versão, elaborado em 2020, formulado por várias mãos logo após a homologação da BNCC, em 2018. Em consonância com esta, o currículo é alinhado sob a perspectiva dos desafios educacionais impostos pelo século XXI: educação integral, educação das competências, protagonismo e identidade juvenil, iniciação científica e educação profissional e tecnológica (Distrito Federal, 2021).

De modo a enfrentar tais desafios, o CMDf alinha-se a três concepções pedagógicas e a três eixos transversais. As concepções pedagógicas são: pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural e pedagogia do aprender a aprender. Essa última, ainda que de maneira surpreendente e contraditória para os/as entusiastas, estudiosos/as e autores/as da primeira versão do currículo (2014) e que se manteve praticamente intacta em sua epistemologia inicial, foi desencadeada e inserida pela BNCC ao organizar suas orientações sobre o prisma das competências e habilidades, para o século XXI, consideradas justificáveis por atenderem as demandas globalizantes do mercado de trabalho em constantes transformações. As duas primeiras concepções percebem a escola como fator central de socialização, em que o professor é o mediador fundamental das aprendizagens. Os eixos transversais visam atender questões socioculturais, políticas e históricas integrando-as aos conhecimentos. Os temas nucleares dos eixos são: educação para a diversidade; cidadania e educação em e para os direitos humanos; e educação para a sustentabilidade (Distrito Federal, 2021).

O CMDf, opta pelo pluralismo pedagógico que abrange aquelas três concepções. Com suas características específicas, elas percebem a educação de maneiras distintas. A pedagogia do aprender a aprender desvincula-se, em maior grau das demais, por seu caráter utilitarista centralizado em prol dos anseios mercadológicos em detrimento de uma educação integral, esta considerada construtora de um pensamento crítico, ético, sustentável e humano do estudante (Duarte, 2000).

O CMDf passou a ser composto pela formação geral básica (FGB) e pelos itinerários formativos (IF), regidos segundo os objetivos de aprendizagens consubstanciados pelas

competências e habilidades, constantes na BNCC, e pelo Currículo em Movimento de 2014 — primeira edição. Esses objetivos foram elaborados na perspectiva interdisciplinar para cada área do conhecimento e para os IF, norteados pelas dimensões da formação humana: trabalho, cultura, ciência e tecnologia.

As CHSA, para a FGB, orientam a formulação de projetos voltados para o desenvolvimento do pensamento crítico, tendo em vista que essa área visa a compreensão integral do ser humano nas relações com si mesmo, com o outro e com o mundo — ela propõe relações saudáveis para uma vida mais harmônica. Essa postura contumaz sobre a necessidade das Ciências Humanas para a vida dos estudantes, é fundamental para que eles tenham autonomia e sensibilidade a questões que envolvem identidade, desigualdades socioculturais, direitos humanos, democracia etc.

Para a etapa do Ensino Médio, propõe-se uma visão mais complexa e plural das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, cujos sentidos pedagógicos encontram-se articulados pelas quatro dimensões da formação humana (trabalho, ciência, cultura e tecnologia) e pelas competências gerais e específicas da BNCC. Assim, este currículo apresenta uma organização por área de conhecimento, que busca integrar os conhecimentos da Filosofia, da Geografia, da História, da Sociologia, da Antropologia e da Ciência Política, além de promover a interlocução destes conhecimentos com outros campos do saber, tais como a Comunicação, a Arquitetura, a Economia e o Direito, a Psicologia, o Design, a Administração e o Turismo (Distrito Federal, 2021, p. 101).

Para além dos conhecimentos despertados pelos componentes disciplinares da área de CHSA (Filosofia, Geografia, História e Sociologia) é proposto também o diálogo com outros campos de conhecimentos como a Antropologia, Economia, Turismo etc. É importante proporcionar uma rede de saberes, pluralidade de epistemologias, que abrange os fenômenos e os indivíduos sociais, para sua maior compreensão da realidade. Nessa perspectiva, evidencia-se a proposta de interdisciplinaridade entre os conhecimentos. Essa situação também é proposta no PPP da escola Lima Barreto, ao descrever a finalidade da interdisciplinaridade.

Interdisciplinaridade e contextualização: a escola deve promover a interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos, relacionando diferentes áreas do conhecimento e articulando-as com a realidade social e cultural dos alunos. Isso significa que os conhecimentos não devem ser apresentados de forma fragmentada e descontextualizada, mas sim integrados em um conjunto coerente de saberes que se relacionam com a vida cotidiana dos alunos (Distrito Federal, 2023b, p. 28).

A área de CHSA é repleta de questões sensíveis que exigem um aprofundamento teórico e metodológico, para que seja determinado seus conteúdos, de modo a evitar simplificações nos componentes disciplinares, perpassando maior entendimento da realidade concreta dos

indivíduos. A questão curricular está sujeita a interesses diversos, conforme Sacristán (2020) nos alerta de que a elaboração dos currículos requer escolhas, que expressam posturas teóricas, práticas e de formação. Essas escolhas podem ser definidas a partir de várias concepções de mundo. Nesse ínterim, o CMDF reconhecesse essa problemática ao afirmar que:

[...] a complexidade da prática pedagógica, ao mesmo tempo em que se faz necessário o aprofundamento dos pressupostos teóricos, formativos e didático-pedagógicos dos componentes curriculares (e que também fortalecem a área do conhecimento), torna-se fundamental evitar o fechamento de cada qual em seu ponto de vista. Assim, a compartimentação dos saberes no currículo torna-se um obstáculo à compreensão integrada da realidade, que é exatamente o oposto do que preconizam os pressupostos teóricos do Sistema de Ensino do DF [...] (Distrito Federal, 2021, p. 103).

O intuito do CMDF é evitar a redução dos conhecimentos inerentes aos componentes curriculares ao compartimentá-los, o que dificultaria a implementação da integração, porque o seu isolamento em si mesmo não favorece o desenvolvimento ampliado das ciências humanas. É preciso, além de favorecer a interdisciplinaridade, manter o aprofundamento de cada área, pois afinal, a interdisciplinaridade das ciências humanas sem os conteúdos clássicos dos seus componentes, reduz o seu potencial de aprendizagem. Portanto, o ensino-aprendizagem deve considerar a articulação entre essas duas abordagens.

No que nos diz respeito ao ensino de História, a Reforma do Ensino Médio não concede como obrigatório o componente disciplinar de História, possibilitando uma lacuna para sua ausência nos currículos das secretarias estaduais e distrital de ensino (Brasil, 2017). Contudo, a SEEDF, em seu CMDF, o mantém sob o aparato da semestralidade, ofertando-o de forma obrigatório, concedendo 2 horas-aula por semana aos estudantes. Com base em uma oferta simultânea (grupo de oferta A e B) composta por blocos de componentes curriculares, em que cada grupo tem aulas de História em semestres intercalados, isto é, em apenas 3 dos 6 semestres que correspondem ao Ensino Médio, podendo ser expandido por meio dos itinerários formativos (Distrito Federal, 2021).

É destacado na prescrição curricular, a importância do ensino de História, pois por meio dele os estudantes poderão historicizar as ações humanas e analisá-las com base nas contingências do presente e das perspectivas para o futuro. Como método didático, é acentuado a importância da Pedagogia Histórico-Crítica ao partir e fundar-se na prática social, pois nela o estudante poderá conectar-se com a sua realidade e, junto ao professor, problematizá-la e articular os conteúdos envolvidos nessa experiência para o desenvolvimento das capacidades de historicizar (Saviani, 2021).

O componente curricular de História não está explicitado no documento curricular, no que tange os conteúdos programáticos para esse campo do conhecimento. Notamos que a área de CHSA é composta por setenta e cinco objetivos de aprendizagens<sup>8</sup>, os quais são separados por três temáticas, a saber: ser humano, cultura e conhecimento; natureza, trabalho e tecnologia; e direitos humanos, política e cidadania. Nessa estrutura, os conhecimentos dos quatro componentes da área estão mencionados de forma geral, ao destacar um assunto e considerar sua abordagem histórica, geográfica, sociocultural e filosófica, como por exemplo: “Relacionar fenômenos cotidianos, históricos e geográficos a diferentes correntes de pensamento filosófico-político e perspectivas sociológicas” (Distrito Federal, 2021, p. 114). Nem sempre essa articulação é pontuada para os quatro componentes. Identificamos que os conhecimentos históricos estão articulados mais frequentemente com os conhecimentos geográficos. Inferimos que essa maior relação se dá por conta da sua preexistência no ensino fundamental, por não haver os conhecimentos sociológicos e filosóficos. Em alguns momentos não é possível identificar de quais conhecimentos está se referindo determinado objetivo.

Entre os objetivos de aprendizagens relacionados aos conhecimentos históricos destacamos: identificar as diversas formas de registro de memória; distinguir linguagem mitológica de linguagem racional; identificar as construções de saberes; reconhecer-se como sujeito e autor da História; compreender a importância dos estudos decoloniais; criticar os limites e contradições de concepções etnocêntricas e/ou reducionistas em processos históricos; compreender o modo de produção capitalista sob correntes de pensamento histórico-filosóficas etc. (Distrito Federal, 2021).

Por conseguinte, esta é a composição do CMDF, quanto a área de CHSA, no que diz respeito aos conhecimentos históricos, que estão integrados aos demais. Percebemos que por mais que a intenção seja destacar que os conhecimentos específicos de cada componente não devem ser sedimentados e sim articulados, essa mudança confere um pouco de confusão por não estarem determinados os conteúdos de cada componente. Imaginamos que essa organização poderia ser mais esclarecedora quanto aos conhecimentos específicos e aos conhecimentos comuns, até porque a interdisciplinaridade não será aplicada em todas as aulas. No próximo capítulo analisaremos o livro didático, para verificar se neste material há uma melhor apresentação dos conhecimentos e suas articulações.

---

<sup>8</sup>A lista completa dos objetivos de aprendizagens do Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio se encontra no final deste trabalho na seção “Anexos”.

De modo a corresponder aos desafios impostos pelo mercado de trabalho; questões sociais, culturais, profissionais e tecnológicas; e ao protagonismo juvenil, os itinerários formativos (IF) foram criados. A pretensão é que eles possam ser considerados a parte flexível do currículo em que possibilite o aprofundamento dos estudantes em uma ou duas áreas de conhecimento. Portanto, o currículo visa a tentativa de possibilitar múltiplas trajetórias de formação por meio dessa organização.

Em contradição as premissas de fortalecimento dos componentes curriculares descritas pelo CMDF, a organização do NEM demonstra certo descaso tanto com o componente curricular de História como com os demais. Os conteúdos tradicionais estão sendo diluídos em sua cientificidade à medida que são pulverizados com cargas horárias reduzidas em detrimento do aumento de conteúdos diversos proporcionados pelos IF. Segundo Isabela Palhares (2023), em seu levantamento realizado pela Folha de São Paulo, as secretarias estaduais e distrital de educação ofertam ao menos 1.526 disciplinas, com o argumento de que são conteúdos atrativos aos estudantes. Aulas de “como se tornar um empreendedor” ou “como se tornar um milionário” compõe o rol de disciplinas seletivas. A reportagem<sup>9</sup> destaca as críticas tanto dos alunos como dos professores quanto à sobreposição desses conteúdos sobre os conteúdos curriculares tradicionais.

A proposta do NEM se baseia na narrativa de autonomia do estudante e, conseqüentemente, no interesse do mesmo para com esta etapa da educação básica — debate frente a falta de entusiasmo dos estudantes sobre o antigo modelo do Ensino Médio. Aquele modelo havia seus problemas que estavam sendo discutidos, todavia, essas discussões foram interrompidas pela forma abrupta de elaboração e homologação da Lei 13.415/2017. No que tange o conhecimento escolar referente a disciplina de História, tomamos como aporte teórico os autores Ferreira e Marques (2019), ao afirmarem que muitos dos estudantes concebem o conhecimento histórico sob uma suposta “inutilidade”. Essa concepção se dá, entre outros fatores, pelo distanciamento entre o ensino e as vivências dos estudantes, conforme já mencionado.

Todavia, ao dirimir a carga horária da FGB, ao incluir os IF e favorecer disciplinas em detrimento de outras — obrigatoriedade em todos os semestres apenas dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Educação Física — esse percurso não

---

<sup>9</sup><https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/03/escolas-estaduais-ofertam-ao-menos-1526-disciplinas-no-novo-ensino-medio.shtml>. Acesso em 24 de Abril de 2023.



solucionará o problema. Ao contrário, como destaca Araújo (2018), trará prejuízo à formação integral do estudante, no que confere o pensamento crítico, a autonomia e a cidadania.

Sobre os conhecimentos históricos curriculares, concordamos com Gama e Duarte (2017) amparados em Saviani (2008), ao referirem sobre os princípios para a seleção de conteúdos, a saber: a) relevância social — deverá ser articulado à realidade social concreta do estudante, de modo a conceder compreensão dos seus aspectos sócio-históricos —; b) adequação dos conhecimentos às possibilidades sociocognitivas do aluno — considerar as necessidades educativas do estudante, para que sejam ensinados os conteúdos de acordo com seu potencial, segundo a ideia de zona de desenvolvimento iminente de Vygotsky —; c) objetividade e enfoque científico do conhecimento — aprofundamento do conhecimento por meio da explicitação de suas múltiplas determinações —. É importante ter como base dessa seleção os conteúdos clássicos:

[...] clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em se apropriar das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo (Saviani, 2010, p. 16 *apud* Gama; Duarte, 2017, p. 522-523).

Em suma, Saviani (2021), por meio da PHC, preza por uma formação integral do estudante que priorize a oferta de conhecimentos sistematizados. Para além dos princípios elencados, a seleção de conteúdos clássicos é imprescindível nesse aspecto. Um conhecimento vivo e presente na vida do estudante para que ele possa identificá-lo e desenvolvê-lo de forma atuante em sociedade.

A prescrição curricular constante no CMDF, guiada pela interdisciplinaridade com foco nas competências e habilidades, expõe as concepções pedagógicas, os eixos estruturantes, a organização do NEM e apresenta os conhecimentos dos componentes curriculares da área de CHSA de forma simples para logo após taxar o rol de objetivos de aprendizagens. Essa abordagem é pouco operativa para a prática docente, tendo em vista a sua simplificação dos componentes e de seus conteúdos. Segundo Sacristán (2020), a prescrição, por ser um documento administrativo, não é utilizado pelos docentes para a realização das suas tarefas cotidianas. Nesse caso, eles recorrem a formas mais claras e precisas dos conteúdos para guiar sua prática e ajudá-los nos planejamentos e nas elaborações de aulas. Uma das formas é o livro didático, conceituado também como “currículo apresentado aos professores” (Sacristán, 2020).

Adiante, veremos como os conhecimentos históricos estão expostos no livro didático e como está sendo a sua utilização pelos professores de uma escola do Distrito Federal.

## 5. LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Se remontarmos o contexto de duas décadas passadas, era impensável a inexistência do componente de História no currículo escolar. Todavia, nos últimos anos, o seu lugar no currículo vem sendo questionado constantemente por grupos conservadores e reformistas, quanto ao aspecto ideológico imputado a ele. Um dos exemplos dessas tentativas é a nova organização do Ensino Médio. O ensino de História, por ter como prerrogativa a reflexão do tempo presente, a partir da contextualização dos acontecimentos do passado, desperta desconforto naqueles que não querem que questões do presente sejam colocadas em análise, muito menos demonstrando suas contradições. Portanto, assegurar que o ensino de História tenha o seu lugar devido no currículo, de modo que possa atuar de maneira crítica e reflexiva, é imprescindível para a formação de estudantes.

O livro didático de História (LDH) é um lugar que proporciona conhecimento e que merece a devida atenção quanto a sua sistematização. Entendido como uma ferramenta pedagógica, ele é utilizado dentro e fora de sala de aula, podendo exercer um importante papel para a rotina escolar no que tange a construção e a disseminação da cultura histórica. Segundo Rüsen (2010), esta ferramenta era um dos meios mais relevantes na transmissão dos resultados da investigação histórica à sociedade. Contudo, para o autor, atualmente o LDH tem como finalidade “[...] tornar possível, impulsionar e favorecer a aprendizagem da História” (*apud* Oliveira I.; Oliveira M., 2014, p. 227). Nesse sentido, o LDH torna-se um material didático poderoso ao contexto escolar. Em contrapartida, quando esse material não proporciona uma base consolidada da sua área de conhecimento, pode prejudicar o ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, o LDH, inserido no PNLD, é um objeto em disputa, no que concerne as narrativas escolares. Disputas essas que interferem na concepção de História que está sendo editada nos livros didáticos. Quando interesses dos governos subnacionais não são assegurados no PNLD ou que são estranhos a essa política pública, governantes rejeitam receber gratuitamente livros e recorrem ao setor privado para produzirem materiais didáticos próprios, conforme suas perspectivas. Em agosto de 2023, o governador de São Paulo recusou os materiais do PNLD, porque se pretendia inserir os estudantes em um mundo tecnológico educacional, em que os materiais seriam totalmente digitais. Como consequência, houve repúdio de profissionais educacionais, ainda mais depois de erros grotescos de conteúdos históricos, matemáticos e entre outros (Exame, 2023).

A tendência do mercado editorial é investir na produção dos sistemas de ensino visando maior lucratividade. Essa ação contrapõe diretamente com os livros didáticos do PNLD, ao fornecer plataformas digitais com materiais didáticos, formação de professores e aparatos tecnológicos que desapropriam a prática docente, sob a falácia de que facilitaria o ofício dos professores (Cassiano, 2017).

No presente capítulo pretendemos abordar reflexões sobre as políticas que envolvem o livro didático, sobretudo o PNLD. Nesse escopo, tomaremos como fonte primária a coleção Moderna Plus, do PNLD 2021, para analisar como os conteúdos de História estão estruturados nos livros didáticos e como os professores estão modelando essa coleção, em suas aulas.

### 5.1 Livro didático e o PNLD

Livro didático é a designação para artefato que apresenta o conhecimento. Freitas (2019), recorre a etimologia para justificar essa afirmativa. *Libro*, no termo em latim, significa fibra vegetal usada como suporte da escrita, enquanto, *didáskei*, no termo em grego, remonta ao modo de apresentar o conhecimento. As orientações sobre livros didáticos de História que adentraram no Brasil vieram da Europa Medieval e Ocidental. A ideia de didática englobava os fazeres na formação educacional regular.

Naquelas regiões europeias, na passagem do século XIX para o XX, mudou-se a concepção de didática que antes era reservada ao modo de apresentação de conhecimento atrelado a história ciência — composta por teoria da história, metodologia da história e outros conteúdos próprios do fazer historiográfico —, para o “[...] domínio acadêmico sobre a elementarização do conhecimento histórico aos imaturos” (Freitas, 2019, p. 143). Com essa mudança, Freitas (2019) infere que os LDH tenham sido majoritariamente destinados ao interior das escolas primárias e secundárias, haja vista que o seu teor puramente historiográfico se restringiu ao âmbito acadêmico.

O livro didático atualmente é o principal material pedagógico para muitos professores e alunos da educação básica. Sua presença em sala de aula torna-se muitas vezes imprescindível, pois pode ser utilizado de várias maneiras: para consulta, leitura, atividades etc. Considerando as dimensões do território brasileiro, Cassiano (2017, p. 87) afirma que “[...] há lugares em que o didático é o único livro a que algumas pessoas têm acesso na vida [...]”. A construção dessa condição do livro didático para a educação básica remonta a políticas públicas da primeira metade do século XX.

As políticas públicas direcionadas ao livro didático, no Brasil, datam da década de 1930, tendo como ponto crucial a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), pelo Decreto-Lei nº. 93, de 21 de dezembro de 1937, durante o Estado Novo sob a ditadura do então Presidente, Getúlio Vargas. Nele há a menção da criação de três seções técnicas: seção de enciclopédia e do dicionário, seção das publicações e seção das bibliotecas. Podemos inferir que a primeira seção corrobora com a ideia de manuais didáticos ao destinar-se a organizar e publicar a enciclopédia brasileira e o dicionário da língua nacional, embora não seja destinado aos estabelecimentos escolares. Por enciclopédia entendemos que seja um compêndio de textos que descreve o estado de conhecimento de um determinado assunto, englobando as ciências e artes produzidas pela humanidade.

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1937. Ao longo desses 80 anos, o programa foi aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução (Brasil, 2023).

Adiante, em 1938, há o direcionamento para os livros didáticos, no Decreto-Lei nº. 1.006, que estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. “São considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe” (Brasil, 1938). Dentre as normativas constantes no referido decreto, destacamos a criação da Comissão Nacional do Livro Didático, que teve como função a seleção das obras que iriam compor o acervo nas escolas públicas e privadas do ensino primário e secundário, por conseguinte, veda-se a utilização de livros que não passavam pelo crivo da Comissão. Essa foi a primeira política que regulou a produção e distribuição daquele material. Ressaltamos que a distribuição dos livros não era de forma gratuita, todavia as escolas deveriam reservar recursos para fornecer às crianças necessitadas os livros didáticos (Brasil, 1938).

Apesar das ações governamentais destinadas ao livro didático ocorrerem em meados da década de 1930, a circulação desses materiais remonta a segunda metade do século XIX, quando os próprios professores criavam seus manuais enciclopédicos para exercerem seu ofício. Segundo Fonseca (2006, *apud* Ströher; Monteiro, 2018), possivelmente o primeiro livro didático de História do Brasil — *Lições de História do Brasil* — foi produzido pelo professor Joaquim Manoel de Macedo, do Colégio D. Pedro II, em 1861.

O esboço do PNLD se desenvolveu em 1971, com a criação do Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), visando atuar em sincronia com o INL. Sob

sua responsabilidade estava a administração e o gerenciamento financeiro. No que tange o Ensino Médio, ressaltamos que apenas em 2003, o PNLD lançou o PNLEM, plano responsável pela distribuição de livros para aquela etapa (Santana dos Santos; Bomfim, 2019).

Considerado um objeto cultural, o livro didático começou a despertar o interesse governamental, por causa do seu aspecto educacional e formativo, uma vez que ele reflete uma forma de pensar a sociedade. Um exemplo da intervenção governamental é marcado pela repressão que a coleção didática *História Nova do Brasil*, produzida por historiadores do Instituto Superior e Estudos Brasileiros (ISEB), sofreu em 1964, pelo regime da Ditadura Civil-Militar (Bittencourt, 2017). Devido alternâncias de governos autoritários e democráticos, desde 1930, as políticas direcionadas ao livro didático eram cobertas de vieses políticos. Somente em 1985 pode-se consolidar uma política sistemática envolvendo o livro didático que objetivasse impacto contundente na educação. No período de redemocratização, em 1985, criou-se o então Plano Nacional do Livro Didático<sup>10</sup> (PNLD) — com o objetivo de retirar o entulho autoritário implantado nos livros didáticos.

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público (Brasil, [s. d.]).

Conforme destacado, as políticas públicas referentes ao livro didático perpassaram por vários governos desde 1938 e hoje é consolidada por meio do PNLD, regido pelo Decreto nº. 9.099, de 18 de julho de 2017. Ele caracteriza-se por ser uma política de Estado, ao manter sua ideia central de proporcionar materiais didáticos, de forma sistemática, às escolas públicas de educação básica, instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, para além dos governos. Contudo, essa condição não impede de haver interferências nessa política, de modo a determinar algum aspecto segundo interesses de governos, de editoras e de setores econômicos.

Desde 1999 o PNLD refina a qualidade dos livros didáticos, que vem sendo definidos por representantes de secretarias estaduais e municipais da educação básica, bem como editores, autores e professores universitários. Apesar da melhoria suscitada em relação a representação,

---

<sup>10</sup>Renomeado para Plano Nacional do Livro e do Material Didático, pelo Decreto nº. 9.099, de 18 de julho de 2017.

há críticas no que tange a indiferenciação entre os livros didáticos dispostos para seleção dos professores e sobre a diacronia da história linear baseada em causa e consequência (Freitas, 2019). O ensino de História requer dinamicidade e representação, para que os estudantes se identifiquem e conectem-se com as transformações do mundo, para que visualizem que suas ações impactam o desenrolar das conjunturas sociais, culturais e econômicas.

A decretação de um instituto responsável pela distribuição de livros didáticos a nível nacional é relevante para a história da educação brasileira, na medida em que confere a possibilidade de expansão do ensino e aprendizado por meio de material didático. A quantidade de livros didáticos distribuídos pelo Estado desde a década de 1930 manteve-se tímida até a década de 1980, aumentando, exponencialmente, sua produção, seleção e distribuição na década subsequente, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) (Santana dos Santos; Bomfim, 2019).

Dando sequência na proposta do PNLD, os governos presidenciais de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2011-2014) incrementaram o programa com maiores recursos financeiros aumentando sua produção, abrangendo todas as disciplinas da educação básica, inclusive as de língua estrangeira. Santana dos Santos e Bomfim (2019), destacam que os investimentos direcionados a essa política de Estado sofreu redução durante o período de 2016 e 2017, anos que são marcados, conforme destacamos anteriormente, pelo golpe parlamentar, jurídico e midiático à então presidente Rousseff. O governo subsequente de Michel Temer (2016-2018) é caracterizado pelos cortes orçamentários na educação. Nesse cenário é formulada a lei da Reforma do Ensino Médio, que se desdobrou em mudanças profundas no PNLD 2021.

Em seguida apresentamos o quadro 15, que aborda o processo histórico do PNLD, de acordo com o ano, atividade e contexto:

**Quadro 15.** Histórico do PNLD

<b>Ano</b>	<b>Atividade</b>	<b>Contexto</b>
<b>1937</b>	O Decreto-Lei nº. 93, de 21 de dezembro de 1937, cria o Instituto Nacional do Livro.	Ditadura do Estado Novo (1937-1945) – Governo de Getúlio Vargas.
<b>1938</b>	Por meio do Decreto-Lei nº. 1.006, de 30/12/38, é instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no País.	Ditadura do Estado Novo (1937-1945) – Governo de Getúlio Vargas.

<b>1945</b>	Pelo Decreto-Lei nº. 8.460, de 26/12/45, é consolidada a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos, conforme definido no art. 5º.	Governo provisório de José Linhares, após a destituição do Presidente Getúlio Vargas em 29 de outubro de 1945.
<b>1966</b>	Um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) permite a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático.	Ditadura Civil-Militar (1964-1985).
<b>1970</b>	A Portaria nº. 35, de 11/3/1970, do Ministério da Educação, implementa o sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, com recursos do Instituto Nacional do Livro (INL).	Ditadura Civil-Militar (1964-1985).
<b>1971</b>	O Instituto Nacional do Livro (INL) passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros até então a cargo da Colted. A contrapartida das Unidades da Federação torna-se necessária com o término do convênio MEC/Usaid, efetivando-se com a implantação do sistema de contribuição financeira das unidades federadas para o Fundo do Livro Didático.	Ditadura Civil-Militar (1964-1985).
<b>1976</b>	Pelo Decreto nº. 77.107, de 4/2/76, o governo assume a compra de boa parcela dos livros para distribuir a parte das escolas e das unidades federadas. Com a extinção do INL, a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) torna-se responsável pela execução do programa do livro didático. Os recursos provêm do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das contrapartidas mínimas estabelecidas para participação das Unidades da Federação.	Ditadura Civil-Militar (1964-1985).
<b>1983</b>	Em substituição à Fename, é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorpora o Plidef. Na ocasião, o grupo de trabalho encarregado do exame dos problemas relativos aos livros didáticos propõe a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do ensino fundamental.	Ditadura Civil-Militar (1964-1985).
<b>1985</b>	Com a edição do Decreto nº. 91.542, de 19/8/85, o Plidef dá lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD),	Transição da Ditadura Civil-Militar (1964-1985) para a nova República Democrática - Governo José Sarney.
<b>1993</b>	A Resolução CD FNDE nº. 6 vincula, em julho de 1993, recursos para a aquisição dos livros didáticos destinados aos alunos das redes públicas de ensino, estabelecendo-se, assim, um fluxo regular de verbas para a aquisição e distribuição do livro didático.	Nova República Democrática – Governo Itamar Franco.



<b>1993-1994</b>	São definidos critérios para avaliação dos livros didáticos, com a publicação “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos” MEC/FAE/UNESCO.	Nova República Democrática - Governo Itamar Franco.
<b>1995</b>	De forma gradativa, volta a universalização da distribuição do livro didático no ensino fundamental. Em 1995, são contempladas as disciplinas de matemática e língua portuguesa. Em 1996, a de ciências e, em 1997, as de geografia e história.	Nova República Democrática – Governo Fernando Henrique Cardoso.
<b>1996</b>	É iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, sendo publicado o primeiro “Guia de Livros Didáticos” de 1ª a 4ª série. Os livros foram avaliados pelo MEC conforme critérios previamente discutidos. Esse procedimento foi aperfeiçoado, sendo aplicado até hoje. Os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo, são excluídos do Guia do Livro Didático.	Nova República Democrática - Governo Fernando Henrique Cardoso.
<b>1997</b>	Com a extinção, em fevereiro, da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), a responsabilidade pela política de execução do PNLD é transferida integralmente para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).	Nova República Democrática - Governo Fernando Henrique Cardoso.
<b>2010</b>	Pelo Decreto-Lei nº. 7.084, de 27 de janeiro de 2010, o Estado normatiza a avaliação, compra e distribuição de livros didáticos para a escolarização básica em todo o país.	Nova República Democrática – Governo Luís Inácio Lula da Silva.
<b>2017</b>	Pelo Decreto nº. 9.099, de 18 de julho de 2017, dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático, revogando o decreto de 2010.	Nova República Democrática – Governo Michel Temer.

Fonte: elaborado pelo autor (2024), baseado no *site* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (Brasil, 2023).

Em se tratando do PNLD 2021, regido pelo Decreto nº. 9.099/2017, a seguir delineamos seus aspectos e critérios de seleção que nortearam a escolha das quatorze coleções, da área de CHSA, pelo FNDE e o MEC, que foram disponibilizadas no rol de opções para as unidades escolares.

## 5.2 PNLD 2021: destrinchando suas nuances

Com a proposta de conectar os conhecimentos separados anteriormente – por disciplinas, isto é, desfazer o “currículo coleção” (Bernstein, 1996) — compreendido como a segmentação do conhecimento por disciplinas, em que são ministradas de forma isoladas (Santomé, 1998) — a BNCC determina que os livros didáticos, do PNLD 2021, sejam organizados por áreas do

conhecimento, em consonância interdisciplinar (Brasil, 2019). Conforme citado anteriormente, um dos argumentos para a Reforma do Ensino Médio, diz respeito a rigidez dos conhecimentos aplicados separadamente pelas disciplinas.

Compreendemos que a organização dos conteúdos por áreas do conhecimento não implica na exclusão, necessariamente, das disciplinas, pois sem as mesmas não é possível conceber a interdisciplinaridade, todavia, sua organização e articulação podem proporcionar a redução dos conhecimentos essenciais. Essa é uma das questões a serem pontuadas nessa seção, para compreendermos como os conteúdos estão sendo propostos nessa nova configuração por áreas.

O PNLD, de acordo com as normativas do Decreto nº. 9.099, de junho de 2017, permeia suas atividades no âmbito do Ministério da Educação.

Art. 1 [...] será destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público (Brasil, 2017).

Embora esse Plano esteja regulamentado pelo Ministério da Educação, seu *modus operandi* encontra-se no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A ele cabe: a) estabelecer normas de conduta, a serem seguidas pelos participantes; e b) regulamentar a forma da divulgação e da apresentação das obras didáticas, pedagógicas e literárias nas escolas participantes. De forma geral, nessas obrigações, o FNDE é responsável pelas seguintes etapas do PNLD: inscrição; habilitação; escolha; negociação; aquisição; distribuição; monitoramento; e avaliação (Brasil, 2017).

O edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas destinado ao PNLD 2021 foi lançado em 2019. Nele são determinadas as diretrizes que devem constar nos livros didáticos a serem submetidos no processo de avaliação pedagógica. Esse processo de aquisição considera como obra a “criação expressa por qualquer meio ou fixada em qualquer suporte classificada como protegida pela lei de direitos autorais, podendo apresentar-se em volume único ou coleção” (Brasil, 2019). As obras são classificadas em cinco objetos, especificadas no quadro 16:

**Quadro 16.** Classificação das obras do PNLD 2021

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

Fonte: elaborado pelo autor (2024), segundo o Edital de Convocação do PNLD 2021 (Brasil, 2019).

Nos deteremos nas diretrizes destinadas ao objeto 2, compreendendo o livro do estudante e o manual do professor. Além da organização por áreas do conhecimento, os livros didáticos são divididos em seis volumes por área. Necessariamente devem-se abordar as competências gerais, competências específicas e as habilidades, de maneira equânime em todos os volumes, explicitando suas articulações e conexões com temas contemporâneos da cultura juvenil (Brasil, 2019).

Cada volume deve ser autocontido quanto à totalidade das diretrizes requeridas e ter ao menos um eixo temático. Essa característica se dá para que eles não sejam sequenciais e proporcionem flexibilidade para sua utilização em qualquer das séries do Ensino Médio. O livro do estudante tem no máximo 160 páginas enquanto o manual do professor tem no máximo 288 páginas. Sobre sua caducidade, os livros serão reutilizáveis e terão ciclo de três anos (Brasil, 2019).

Os critérios avaliatórios são divididos em: comuns a todas as áreas do conhecimento e específicos a cada área. No que corresponde aos critérios comuns apresentamos sua descrição no quadro 17:

**Quadro 17.** Critérios avaliatórios comuns destacados para as obras do objeto 2

Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à Educação;
Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica;
Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
Adequação e pertinência das orientações prestadas ao professor;
Qualidade do texto e adequação temática;
Temas Contemporâneos Transversais.

Fonte: elaborado pelo autor (2024), segundo o Edital de Convocação do PNLD 2021 (Brasil, 2019, p.49).

No que tange determinações referentes aos conteúdos históricos, notamos a sua presença nos princípios para a construção da cidadania e para o convívio social republicado, ao mencionar a promoção da cultura afro-brasileira, indígena e da imagem da mulher.

Promover positivamente a imagem de afrodescendentes e indígenas, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, ao longo da obra, com o intuito explícito de valorizar sua visibilidade e protagonismo social.

Promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, ao longo da obra, com o intuito explícito de valorizar sua visibilidade e protagonismo social, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher.

Promover positivamente a cultura e a história afro-brasileira, quilombola, dos povos indígenas e dos povos do campo, ao longo da obra, com o intuito explícito de valorizar seus saberes, conhecimentos, tradições, organizações, valores e formas de participação social (Brasil, 2019, p. 51).

Os conteúdos históricos detalhadamente não estão dispostos no Edital de Convocação do PNLD 2021, há apenas menções a determinadas abordagens, como é o caso mencionado anteriormente. Maior detalhamento veremos mais adiante ao analisarmos a coleção Moderna Plus.

Nos critérios, é pontuada a importância da clareza da abordagem teórico-metodológica adotada, do pluralismo de ideias, da atualização dos conceitos e sua abordagem para o público juvenil e da diversidade de fontes de informações, para que o professor e os alunos tenham conhecimento da perspectiva de ensino e aprendizagem sugerida pelos autores dos livros.

Dentre os critérios avaliatórios específicos para a área de CHSA, pontuamos a imprescindibilidade de assegurar a efetiva aquisição das competências e habilidades, bem como a clareza dos seus objetivos; a especial relação que se deve ter com a área de Ciência da Natureza e suas Tecnologias, de modo a problematizar a ciência e a tecnologia; a valorização da prática da pesquisa científica no processo de investigação; exploração de conceitos que se relacionem com o cotidiano dos estudantes; conteúdos multimodais; exercícios discursivos em que as respostas não estejam circunscritas à localização de informações; aprofundamento das categorias inerentes a CHSA (tempo e espaço; territórios e fronteiras; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; política e trabalho); e garantir o raciocínio espaço-temporal não linear (Brasil, 2019).

Notamos que há uma ênfase, em todo momento, na organização do livro segundo as competências gerais, competências específicas e habilidades determinadas pela BNCC, com

grande vínculo com as tecnologias, como por exemplo, no estímulo para o aprendizado da cultura digital e computacional.

Diferente do edital do PNLD 2018, em que havia a ideia de interdisciplinaridade e o reconhecimento dos componentes curriculares de cada campo científico, no edital do PNLD 2021, percebemos a sua invisibilidade pela não menção aos componentes, mas apenas algumas alusões sob a roupagem do termo conhecimentos históricos ou conhecimentos demográficos etc.

Outra comparação que detém nossa atenção, entre o PNLD 2018 e o PNLD 2021, diz respeito as características físicas dos limites de páginas das obras. No primeiro caso, em que os livros eram organizados por disciplinas e no segundo com a nova organização por áreas do conhecimento, temos as seguintes características, conforme os quadros 18 e 19, respectivamente:

**Quadro 18.** Limites de páginas das obras do PNLD 2018

<b>Componente curricular</b>	<b>Máximo de páginas no livro do estudante</b>	<b>Máximo de páginas no manual do professor</b>
História	288 (obra anual)	388 (obra anual)
Geografia	288 (obra anual)	388 (obra anual)
Sociologia	400 (vol. único)	520 (vol. único)
Filosofia	400 (vol. único)	520 (vol. único)
<b>Total de páginas para as três séries do ensino médio</b>	2.528	3.128

Fonte: elaborado pelo autor, segundo Edital de Convocação do PNLD 2018 (Brasil, 2015).

**Quadro 19.** Limites de páginas das obras do PNLD 2021

<b>Obras didáticas por área do conhecimento</b>	<b>Máximo de páginas no livro do estudante</b>	<b>Máximo de páginas no manual do professor</b>
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	160 (6 volumes)	288 (6 volumes)
<b>Total de páginas para as três séries do ensino médio</b>	960	1.728

Fonte: elaborado pelo autor, segundo Edital de Convocação do PNLD 2021 (Brasil, 2019).

Pelos dados demonstrados, concluímos que a redução de páginas correspondentes aos componentes curriculares de CHSA, do PNLD 2018 para o PNLD 2021, correspondente ao livro do estudante, resultou em uma redução de 62% (1.568 páginas), enquanto do manual do professor reduziu-se em 45% (1.400 páginas). É uma redução expressiva da quantidade de páginas. Ela pode significar a diluição ou simplificação dos conteúdos, uma vez que a carga horária da formação básica também reduziu de 2.400h para até 1.800h, no Novo Ensino Médio.

O LDH por si só não deve ser considerado autossuficiente, pois ele não consegue abarcar todo o saber histórico. Do contrário, ele também não deve ser determinado com o mínimo de conteúdo simplório. A organização do trabalho pedagógico realizado pelo professor sob o livro didático é necessária. Ao pensarmos que, com um livro robusto do PNLD 2018, o professor já atuaria de forma a acrescentar novas abordagens sobre o livro, ao imaginarmos a sua atuação sobre o LDH do PNLD 2021, inferimos que sua carga de trabalho, para proporcionar um conhecimento histórico clássico e elementar, tornar-se-ia ainda mais intensa.

Ao responderem sobre se houve mudanças na organização do trabalho pedagógico por causa da abordagem da interdisciplinaridade nos livros foi ressaltado que:

Sim, vivenciamos um momento novo com está anacrônica experiência do novo ensino médio (Professor 01);  
Sim, por não abranger todo o conteúdo necessário (Professor 02);  
Sim, acho o conteúdo muito superficial para a disciplina de História (Professor 03);  
Não. O material continua com o foco em uma disciplina específica (Professor 04).

Os três primeiros professores demonstram que a nova organização acarretou mudanças quantitativas, no que tange os conteúdos históricos dispostos, seja por não abranger o necessário ou pela sua superficialidade. O Professor 04 menciona que não houve mudança, considerando que o foco permanece em disciplinas. Realmente, os capítulos dos livros indicam a formação requerida, perfazendo a tradicional divisão por disciplinas. A interdisciplinaridade é pontuada discretamente em algumas atividades. A questão preponderante é quanto à qualidade e à quantidade de conteúdos estabelecidos.

Um bom livro didático de História não deve ser entendido como contendo a maior quantidade de conteúdo possível. Essa abordagem o transformaria em uma enciclopédia com centenas e centenas de páginas. Todavia, espera-se de um bom livro didático de História a contribuição para o trabalho pedagógico do professor junto ao aluno sobre a metodologia da produção do conhecimento histórico, em que os conteúdos são os meios para demonstrar o fio condutor do processo histórico. Portanto, os conteúdos são importantes e devem ser apresentados com rigor científico de cada componente, mas a sua exaustão não é sinônimo de um livro didático ideal (Rocha, 2017).

Com intuito de compreender a forma interdisciplinar exposta na BNCC, no PNLD 2021 e concretizada nos livros didáticos de CHSA, recorreremos aos autores Santomé (1998), Silva F. (2020) e Barros, (2021).

A abordagem interdisciplinar é relevante no sentido de que se congrega duas ou mais disciplinas curriculares, no intuito de compreender uma situação em suas múltiplas dinâmicas (Santomé, 1998). No caso do conhecimento histórico — mas que também pode ser dito sobre os demais —, os acontecimentos humanos estão entrecruzados por dimensões variadas e multifacetadas, logo, a articulação entre campos do conhecimento contribui para aguçar o entendimento da realidade de forma ampla, logo, nessa perspectiva, o isolamento científico é considerado uma barreira para o afloramento das ações humanas perante sua realidade.

Silva F. (2020) e Fazenda (2012) entendem que a interdisciplinaridade não objetiva um saber unificado, mas sim proporciona uma reflexão crítica aprofundada sobre o funcionamento do ensino. O despertar crítico para as nuances que a realidade proporciona torna-se fundamental para a educação. Assim sendo, a clareza quanto às singularidades e conexões entre as disciplinas para elaboração de conhecimento científico de qualidade, visando a emancipação social, encontra na interdisciplinaridade sua ponte para ultrapassar as fronteiras dos saberes especializados. Nessa sintonia, Barros (2021) argumenta que:

As pontes que propiciam que os diversos saberes possam dialogar entre si são: Teoria, o Método, a possibilidade de compartilhamento de temas, o Discurso ou forma de expressão de cada saber, ou a própria rede humana que atua para a constituição de conhecimento a partir dos parâmetros de cada disciplina (Barros, 2021, p. 414).

Os saberes e conhecimentos da área de CHSA entrelaçam-se quanto a teorias, métodos e temas que propiciam suas conexões. Podemos exemplificar subcampos da História que se guiam com base em outros componentes, como é o caso da história local, história demográfica, história econômica etc. As disciplinas são imprescindíveis para almejar a interdisciplinaridade. É o fortalecimento da primeira que propiciará a ascensão do conhecimento articulado da segunda.

Portanto, as críticas ao currículo por disciplinas dizem respeito a falta de articulação com a realidade do estudante e sua oferta rígida e não necessariamente aos conhecimentos e saberes oriundos das suas especificidades. Pensar um ensino que articule os conteúdos e proporcione identificação e pertencimento prático é importante para o melhoramento da educação básica. Contudo, quando essa articulação apenas visa proporcionar uma visão utilitarista e pragmática, sob a lógica mercantil, o conhecimento se fragmenta e se dilui por um caminho mercadológico. Seguindo essa linha de raciocínio, questionamos quanto à concepção de interdisciplinaridade contida no livro de CHSA e sua articulação com a realidade, de modo

que essa concepção possa contribuir para a formação humana, com articulação entre teoria e prática.

O aspecto da interdisciplinaridade é referenciado nos livros didáticos do PNLD 2021, do Ensino Médio, em que sua organização estrutural é composta por áreas do conhecimento. No que se refere a área de CHSA, os conhecimentos envolvidos são os: históricos, filosóficos, sociológicos e geográficos. Nesse sentido, a Coleção Moderna Plus visa “[...] trabalhar por áreas do conhecimento, e não por disciplina, espera-se promover uma maior e verdadeira integração das áreas do conhecimento” (Braick *et. al.*, 2020, v.1, p. XXXVII). A disciplinaridade é apontada como não correspondente ao se trabalhar com as áreas do conhecimento articuladas pela interdisciplinaridade. Na análise dos livros didáticos da referida coleção, percebemos a tentativa de exclusão ao menos da nomenclatura disciplina, todavia, os capítulos são organizados e indicados para determinado campo disciplinar. Identificamos que a nomenclatura disciplina está sendo substituída por outras, como eixos temáticos, temas transversais, competências e habilidades.

No que tange a interdisciplinaridade no manual do professor, na Coleção Moderna Plus (Braick *et. al.*, 2020, v.1), é estabelecido orientações iniciais no tópico “O ensino interdisciplinar”, bem como nas orientações de cada capítulo no tópico “Trabalho interdisciplinar”. No primeiro são expostos argumentos que justifiquem a abordagem pretendida. Entre eles estão as transformações causadas pela globalização em que os problemas necessitam ser resolvidos por duas ou mais disciplinas, logo, o estudante carece dessa abordagem para se posicionar perante o sistema global. Outro argumento refere-se em atrelar as vivências dos estudantes aos conhecimentos.

Quanto ao primeiro, ao pensarmos sobre os aspectos de uma História que propicie uma perspectiva global, que ultrapasse as fronteiras territoriais nacionais, para buscar entendimentos amplos sobre sociedade, civilização, economia etc., torna-se válido. Do contrário, quando ela concebe uma perspectiva funcionalista do currículo, demandada por interesses mercadológicos, sob a roupagem do “aprender a aprender”, torna-se meramente um *slogan* da globalização e da interdisciplinaridade (Santomé, 1998). Quanto a justificativa da relação com as vivências juvenis, é preciso tomar cuidado, conforme destaca Malanchen, (2016, *apud* Silva. F. 2020) ao mencionar que a redução do currículo às vivências dos estudantes pode comprometer o pensamento crítico deles, ao não ser realizado um trabalho pedagógico próprio dos conhecimentos científicos das disciplinas.



No que condiz ao tópico “Trabalho interdisciplinar”, não há menção quanto à interdisciplinaridade entre os conhecimentos internos a cada área, de modo a valorizar a interrelação entre eles. Por conseguinte, é indicado as habilidades das áreas do conhecimento em que a área de CHSA tem relação interdisciplinar, pontuado especificamente as atividades do capítulo. De modo a atender essa proposta, a Coleção sugere que:

o professor de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas confira as habilidades da outra área indicada no livro, verifique as orientações específicas de trabalho no manual do professor do respectivo volume e organize as informações para que possa procurar o colega da outra área com o objetivo de verificar suas possibilidades de trabalho e organizar um planejamento conjunto (Braick *et. al.*, 2020, v.1 p. XXXVII).

Torna-se imprescindível que ocorra o diálogo entre os professores dessas áreas, para que planejem uma melhor articulação entre os conhecimentos e definam a sequência didática de ensino. Entretanto, devido ao alto número de detalhamento de orientações pedagógicas, é possível que não ocorra a interação entre os professores e que cada um desenvolva o seu próprio planejamento.

Outro ponto que pode despertar a não articulação entre os professores é mencionado pelo Coordenador Pedagógico, ao citar que pode acontecer do professor não comungar com os demais por considerar sua especificação curricular determinante, conforme trecho abaixo:

Mas muitas vezes o colega tem ideias boas em relação àquela forma de ser, mas ele acha que ele detém aquele conhecimento, e que ele não pode comungar com os demais, porque a ideia do Novo Ensino Médio, o livro do Novo Ensino Médio é sobre áreas (Coordenador Pedagógico).

Destaco que o diálogo e o planejamento entre os pares são de extrema importância para o desenvolvimento das atividades, sobretudo, quando a proposta é interdisciplinar. A não articulação poderia resultar no modelo multidisciplinar, em que os professores responsáveis pelos conhecimentos envolvidos destaquem uma temática em comum para que seja tratado por cada um separadamente, isto é, manteria uma relação de justaposição entre as disciplinas, em que a comunicação, quando ocorresse, seria mínima (Santomé, 1998).

A Coordenadora Intermediária do Ensino Médio aponto como instrumento de diálogo a coordenação pedagógica por áreas, segundo ela, essa medida pode proporcionar maior organização do trabalho pedagógico interdisciplinar.

A SEEDF já tem como prática pedagógica as coordenações por área de conhecimento. Em certa medida, isso torna a aplicação do currículo mais viável (Coordenadora Intermediária do Ensino Médio).

Nesse sentido, a Coordenação Pedagógica é contemplada como um espaço de diálogo coletivo entre professores, garantido pela Portaria 1.273, de 13 de Dezembro de 2023, do Distrito Federal. Ela tem por objetivo o planejamento, orientação e acompanhamento das atividades didático-pedagógicas. De acordo com o PPP da unidade escolar Lima Barreto, as coordenações pedagógicas são realizadas em três momentos: reuniões pedagógicas gerais no início de cada semestre letivo, com os servidores e funcionários dos diversos setores da unidade, com a finalidade de planejamento semestral e anual; no segundo momento por reunião coletivas, semanalmente, com coordenação, direção e professores visando entre outras coisas a organização do trabalho pedagógico; por fim, o terceiro momento destina-se as reuniões pedagógicas por área do conhecimento, realizada semanalmente entre professores e coordenadores, com o intuito de planejamento de aulas, projetos e abordagens interdisciplinares.

Outro ponto do livro que consta a indicação da interdisciplinaridade é no boxe “Movimentação”, que se encontra ao final de cada volume. Ela refere-se a uma atividade integradora, elaborada com base em um tema transversal, em que visa mobilizar os conteúdos estudados. Por conseguinte, ela pretende atender o teor prático dessa abordagem, ou seja, a aplicabilidade de conhecimento. Conforme Santomé (1998), os partidários da interdisciplinaridade prezam por essa mobilização, por se tratar da materialidade dos estudos.

A depender das suas abordagens, recai sobre o livro didático algumas características, conforme nos aponta Sacristán:

- 1) São os tradutores das prescrições curriculares gerais e, nessa mesma medida, construtores de seu verdadeiro significado para alunos e professores.
- 2) São os divulgadores de códigos pedagógicos que levam à prática, isto é, elaboram os conteúdos ao mesmo tempo em que planejam para o professor sua própria prática; são depositários de competências profissionais.
- 3) Voltados à utilização do professor, são recursos muito seguros para manter a atividade durante um tempo prolongado, o que dá uma grande confiança e segurança profissional. Facilitam-lhe a direção da atividade nas aulas (Sacristán, 2020, p. 157).

Ao questionar os professores sobre a imprescindibilidade do livro didático para o trabalho pedagógico obtivemos as seguintes respostas:

Fundamental para organização do trabalho pedagógico, no dia a dia em sala de aula (Professor 01);

Sim, uma vez que os estudantes necessitam ter contato com o conteúdo de forma material (Professor 02);

No Novo Ensino Médio já não é uma realidade utilizar o livro didático, pois os conteúdos deixam muito a desejar (Professor 03);

Sim. É necessário para o estudante acompanhar a aula (Professor 04).

O professor 03 atem-se ao fato de que, com a implementação do Novo Ensino Médio, o trabalho com o livro didático não se torna imprescindível, haja vista que os seus conteúdos são muito insuficientes. Inferimos que os demais professores percebem o livro didático como imprescindível para o trabalho pedagógico, devido as unidades de registro “necessário” e “fundamental” (Bardin, 2016).

Ao mencionarem a frequência que utilizam o livro didático do PNLD 2021, conforme representado na figura 04, demonstram que 50% utilizam “Em poucas aulas” e 50% utilizam “Em muitas aulas”.

**Figura 04.** Respostas dos professores de História quanto a frequência na utilização do livro didático



Fonte: elaborado pelo autor (2024).

Diante do exposto, percebemos o quanto o livro didático pode exercer um papel importante ao trabalho pedagógico. Portanto, prezamos por um livro didático de qualidade, em que os critérios avaliatórios sejam cada vez mais rigorosos, para garantir seu rigor científico, bem como sua distribuição seja cumprida antes do período letivo, pois o seu atraso pode acarretar prejuízo pedagógico. De acordo com o PPP da escola Lima Barreto, um dos problemas relatados no ano de 2022 diz respeito a “falta de livros didáticos no início do ano letivo para serem distribuídos entre os alunos” (Distrito Federal, 2023b, p. 25).

Na fala do Coordenador Adjunto da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é reforçado o rigor nos critérios para a seleção dos livros didáticos, pelo PNLD:

É preciso dizer que existe, toda uma sistemática, uma organização que vai pautar a formatação, a editoração, enfim, a formulação do livro a partir daqueles critérios estabelecidos para, digamos, o cumprimento de uma legislação. Que entre aí, por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Programa Nacional de Direitos Humanos, também um Plano Nacional de Educação, o Estatuto da Igualdade Racial, o Estatuto do Idoso, né? E a obviamente a LDB e a Constituição Federal, tá? Bem, e as diretrizes curriculares para o ensino daquela determinada área (Coordenador Adjunto da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas).

Além dos critérios normativos, é importante ater-se ao aspecto da validade dos livros didáticos, no que tange a sua caducidade, determinada por editoras ou órgãos da administração pública que organizam as diretrizes desses materiais. Essa questão vem à tona no sentido de evitar uma ação predatória do mercado econômico, o que Papagiannis (1986, *apud* Sacristán 2020) chama de economia da inovação escolar. O exacerbado desejo por inovações nos livros didáticos provoca o desejo por renovação dos materiais, acelerando o consumo deles, sendo que a estrutura base do novo material não é alterada significativamente em relação ao anterior, mas por ser uma manobra do mercado torna-se necessária à sua renovação. Dessa forma, compreendemos ser uma concepção de pseudoinovação, sob a roupagem mercadológica, embutida sobre livros didáticos. Nessa perspectiva, políticas públicas governamentais e políticas das unidades escolares, que favoreçam o acúmulo e a reutilização de materiais didáticos, podem contribuir para evitar essa prática do mercado.

Ao consideramos que o livro didático é disseminado amplamente para todo o território brasileiro tornando-se um material, que em grande medida exerce certa influência tanto a estudantes como a professores, é essencial seu melhoramento para se almejar resultados de qualidade. Ele por ser a tradução do “currículo prescrito”, está intrinsecamente condicionado a política curricular geral, logo, o conhecimento tanto sobre essa política como propriamente dos materiais didáticos, bem como as formas de produção e distribuição deles é fundamental para sua escolha.

Quanto aos critérios de valorização dos livros didáticos, podemos elencar alguns elementos, como por exemplo: a experimentação antes da comercialização, o que possibilitaria um conhecimento mais profundo dos materiais para respaldar a escolha; verificação da orientação pedagógica e da justificativa da relação de conteúdo; qualidade dos conteúdos; durabilidade de aproveitamento do livro; diversificação dos materiais didáticos; buscar opiniões dos alunos a respeito da qualidade dos materiais; e quanto a adequação à realidade do aluno (Sacristán, 2020).

Portanto, com base no PNLD 2021, destinado ao NEM, nos deteremos em como os conteúdos históricos estão sendo apresentados nos livros didáticos da coleção Moderna Plus.

Considerando o objetivo VI, do Decreto nº. 9.099/2017, que regulamenta o Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), esse deve apoiar-se na BNCC, portanto, o livro didático é atrelado ao “currículo prescrito”, mas devido a sua particularidade, Sacristán (2020) o define como “currículo apresentado”.

A seguir, o referido autor expõe a relação do “currículo prescrito” como “currículo apresentado”:

Existe uma série de meios, elaborados por diferentes instâncias, que costumam traduzir para os professores o significado e os conteúdos do currículo prescrito, realizando uma interpretação deste. As prescrições costumam ser muito genéricas e, nessa mesma medida, não são suficientes para orientar a atividade educativa nas aulas. O próprio nível de formação do professor e as condições de seu trabalho tornam muito difícil a tarefa de configurar a prática a partir do currículo prescrito. O papel mais decisivo neste sentido é desempenhado, por exemplo, pelos livros-texto (Sacristán, 2020, p. 103).

Percebemos que o “currículo apresentado” aos professores é a transposição didática (Chevallard; Joshua, 1991), em muitos casos, do “currículo prescrito”, sendo o livro-texto ou livro didático, o principal material de apoio para que a política curricular possa ser efetivada, mas sabemos que não é tão simplista assim essa relação currículo e professor, pois consideramos as singularidades dos professores e sua autonomia, o que será descrito posteriormente como o “currículo modelado”.

Muitas inquietações dos professores em relação ao conteúdo e suas atividades, encontram no livro didático certo alívio, justamente por ser um objeto cultural proposto a orientar os ditames em sala de aula. O cuidado que se deve ter com ele é justamente em concebê-lo como sendo propagador de verdades incontestáveis, que são imprescindíveis para o aprendizado do estudante, pois, apesar de passar por um processo rigoroso de avaliação, o livro didático não tem garantia de perfeição.

O currículo é um objeto cultural e social (Goodson, 2018), e o livro didático não escapa dessa condição, pois está sujeito a interferências variadas. Portanto, é fundamental apreender os materiais didáticos com criticidade, para que possamos intervir com propriedade e autenticidade no que condiz a cientificidade de cada campo de conhecimento

À luz de Sacristán (2020) e de Rösen (2010b), segundo os seus critérios para a elaboração de um “livro didático ideal”, no sentido de abarcar satisfatoriamente a sua função de apresentação do conhecimento, seguimos algumas das suas recomendações. Nessa perspectiva, quanto ao primeiro autor, observaremos os critérios de seleção da coleção Moderna Plus: concepção pedagógico; indicação de outros materiais didáticos além do livro didático;

adequação ao aluno; valor do conhecimento que se defende; cobertura de aspectos — dados, fatos, princípios, teorias, conceitos básicos — da área de História; sequência ou ordem dos conteúdos propostos; se existe preocupação em fazer conexão com a realidade social dos estudantes; currículo oculto — preconceitos, estereótipos e etc. (Sacristán, 2020).

Rüsen (2010b) converge em grande parte com as abordagens de Sacristán (2020), todavia com enfoque no conhecimento histórico, portanto destacamos também os seguintes aspectos: utilidade para o ensino prático — formato claro, estrutura didática, relação com o aluno e relação com a aula; utilização para a percepção histórica — apresentação dos materiais históricos, imagens, mapas e esboços, textos, pluralidade da experiência histórica e pluriperspectividade; utilização para a orientação histórica — perspectivas globais, formação de juízo de valor e referências ao presente (Rüsen, 2010b).

Nessa perspectiva, pretendemos analisar os livros didáticos da área de CHSA, da coleção Moderna Plus, editora Moderna. Ao todo são seis volumes, que mesclam conteúdos de História, Filosofia, Sociologia e Geografia. Como nosso foco é na organização dos conteúdos históricos, nos deteremos apenas nesse componente disciplinar, mas considerando que ele faz parte de uma área que compreende outros conhecimentos tão importantes como este, pois conforme mencionamos, a proposta da organização por áreas é na articulação interdisciplinar.

### **5.3 Coleção Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

De modo a subsidiar a escolha dos livros didáticos pelos professores, o Ministério da Educação, juntamente com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, produz o Guia de Livros Didáticos. Esse material é desenvolvido pela avaliação pedagógica dos livros didáticos submetidos ao PNLD, realizada por especialistas da educação de variadas áreas do conhecimento. Desde 1996 que esse processo avaliatório e o desenvolvimento do Guia são realizados até os dias de hoje.

O Guia Digital PNLD 2021: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, produzido em 2021, traz em seu escopo resenhas “[...] com o intuito de apresentar não apenas a estrutura que forma cada obra didática, mas também seus conteúdos, princípios, fundamentos teóricos e suas propostas de atividade e avaliação” (Brasil, 2021, p. 3). Nesse sentido, apresentamos a seguir a resenha da coleção selecionada.

A Coleção Moderna Plus é produzida pela editora Moderna, mas que pertence ao grupo editorial espanhol Santillana, desde 2001. O olhar desse grupo para o Brasil despertou-se nos

anos 2000, por causa da LDB de 1996, que determinou em seu art. 4º, inciso VIII, “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar [...]” (Brasil, 1996). O governo tornou-se então o maior comprador de livros didáticos do Brasil (Cassiano, 2017). No PNLD 2021, da área de CHSA, a referida editora conseguiu a aprovação de mais três coleções, além da Moderna Plus, são elas: Conexões; Diálogo; e Identidade em Ação.

Na Coleção Moderna Plus, os conteúdos correspondentes às Ciências Humanas estão organizados por área do conhecimento, abordados pela interdisciplinaridade. Preza-se pela autonomia do professor, todavia dele é exigido aplicações de metodologias ativas, respeitando as diretrizes da BNCC. Tendo em vista que os conteúdos estão articulados entre os conhecimentos relativos aos componentes disciplinares, essa organização requer que o professor identifique quais os conteúdos são referentes a sua formação, para que possa planejar as atividades pedagógicas junto aos demais.

No manual do professor há indicação de prioridade de determinada habilitação formativa para cada conteúdo (Braick *et. al.*, 2020, v.1), ou seja, não há impedimento, por exemplo, de um professor de Sociologia ministrar aulas referentes a conteúdos históricos, — pelo entendimento que eles estão articulados — podendo, a depender do planejamento pedagógico do grupo de profissionais, a distribuição dos conteúdos segundo as aptidões e interesses dos professores. Mas a prioridade maior é do professor formado naquela determinada área, ou seja, no exemplo mencionado o professor de História é a primeira opção para a ministração do conteúdo. Enxergamos essa orientação com cuidado, porque por mais que seja uma abordagem supostamente interdisciplinar, as formações específicas de cada professor devem ser respeitadas, quanto à ministração dos conteúdos.

Essa abordagem — em substituição ao currículo de coleção (Bernstein, 1988 *apud* Santomé, 1998), ou fragmentação curricular — tem como foco a interdisciplinaridade das áreas de conhecimento amparada pelas competências e habilidades, que os estudantes devem adquirir. Com essa organização, é imposto ao grupo de professores maior diálogo e planejamento quanto à utilização do livro didático, para que se evite sobreposição de conteúdos ministrados e priorize mais dinamicidade no ensino e aprendizagem.

Sobre a importância do diálogo entre os professores de área, é apontado pelo Coordenador pedagógico que eles estejam abertos a interagirem e planejarem as aulas segundo a interdisciplinaridade e o formato dos livros didático. “É profissional, como professor, que a gente pode estar aberto (Coordenador Pedagógico)”.

Além da abordagem interdisciplinar, há a determinação de que os livros sejam orientados com base em pelo menos uma temática transversal, em destaques nas últimas décadas. Sobre destaque entende-se as: “[...] diversas transformações sociais, econômicas, políticas, culturais e tecnológicas que têm impactado de forma significativa a vida das pessoas, as relações estabelecidas entre elas o mundo do trabalho e [...] o espaço da escola” (Brasil, 2021). Nessa perspectiva, a BNCC elenca seis macro áreas temáticas: meio ambiente; economia; saúde; cidadania e civismo; multiculturalismo; e ciência e tecnologia. Essas temáticas aparecem no decorrer do livro, principalmente no box “Em pauta”, em que é tratado questões atuais por meio de notícias, reportagens etc.

Nessa perspectiva os livros da coleção Moderna Plus são definidos por eixos temáticos, segundo as categorias, já mencionadas, da área de CHSA. Deste modo, os volumes estão divididos em 6 eixos, são eles: 1- Natureza em Transformação; 2- Globalização, Emancipação e Cidadania; 3- Trabalho, Ciência e Tecnologia; 4- Poder e Política; 5- Sociedade, Política e Cultura; e 6- Conflitos e Desigualdades.

Cada volume é composto por seis capítulos<sup>11</sup> e uma atividade integradora, denominada de “Movimentação”. O manual do professor replica o conteúdo do livro do estudante com o adicional de duas seções: pressupostos teórico-metodológicos e orientações específicas. Na primeira, é realizado um panorama da conjuntura do Ensino Médio e as mudanças que a Lei 13.415/2017 acarretou, juntamente com outras bases teóricas e legais. Na segunda, há as orientações para cada capítulo que “[...] combinam problematização teórica e indicações de referências com as questões práticas e resposta para cada exercício” (Brasil, 2021).

Adiante, no quadro 20, é exposta a organização dos livros didáticos da Coleção Moderna, por volume – eixo temático, capítulos e atividade integradora. É destacada a indicação de formação para cada capítulo.

**Quadro 20.** Organização dos capítulos dos livros didáticos da Coleção Moderna Plus

---

<sup>11</sup>Ao final do texto no anexo B está descrito os conteúdos de cada capítulo dos seis volumes da Coleção Moderna Plus.



Volume – eixo temático	Capítulos / Indicação de formação	Atividade Integradora - Movimentação
1. Natureza em Transformação	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- <b>Natureza e formação da humanidade / História;</b></li> <li>2- <b>Os recursos naturais e as primeiras civilizações / História;</b></li> <li>3- Perspectivas sobre a natureza / Filosofia;</li> <li>4- Tempos da natureza e ação antrópica / Geografia;</li> <li>5- Os desafios da sustentabilidade e a agenda ambiental / Geografia;</li> <li>6- Sociedade e meio ambiente / Sociologia.</li> </ol>	<b>DescArte:</b> criação de obras de arte usando materiais descartados e sua exposição para a comunidade, visando a conscientização sobre os problemas relacionados à produção do lixo.
2. Globalização, Emancipação e Cidadania	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- <b>Atlântico: o encontro dos três mundos / História;</b></li> <li>2- <b>A emancipação política dos Estados Unidos, Haiti e países da América espanhola / História;</b></li> <li>3- Economia global e trocas desiguais / Geografia;</li> <li>4- O mundo em rede / Geografia;</li> <li>5- Globalização e sociedade do século XXI: dilemas e perspectivas / Sociologia;</li> <li>6- O sujeito em transformação / Filosofia.</li> </ol>	<b>Você no ciberespaço:</b> propõe como produto principal a produção de um infográfico sobre o uso de redes sociais entre os jovens.
3. Trabalho, Ciência e Tecnologia	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- O saber e a ação humana no mundo / Filosofia;</li> <li>2- Mundo do trabalho e desigualdade social / Sociologia;</li> <li>3- <b>Formas e relações de trabalho ao longo do tempo / História;</b></li> <li>4- A divisão internacional do trabalho e mão de obra global / Geografia;</li> <li>5- <b>O trabalho no Brasil: uma abordagem histórica / História;</b></li> <li>6- Inovações tecnológicas e transformações espaciais no Brasil nos séculos XX e XXI / Geografia.</li> </ol>	<b>O trabalho no vídeo:</b> tem como produto principal a realização de um documentário sobre as relações de trabalho no mundo contemporâneo.
4. Poder e Política	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Conceitos fundamentais de filosofia política / Filosofia;</li> <li>2- Poder, política e democracia / Sociologia;</li> <li>3- <b>Estados modernos: das monarquias absolutistas ao Império Napoleônico / História;</b></li> <li>4- <b>Revoluções liberais e teorias políticas do século XIX / História;</b></li> <li>5- Territórios e fronteiras dos Estados nacionais / Geografia;</li> <li>6- Fronteiras estratégicas e disputas territoriais / Geografia.</li> </ol>	<b>A política no cotidiano:</b> propõe como produto uma reportagem em vídeo sobre a participação política na comunidade e sua divulgação através das redes sociais.
5. Sociedade, Política e Cultura	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Cultura: uma trajetória humana / Filosofia;</li> <li>2- Indivíduo, sociedade e cultura / Sociologia;</li> <li>3- Migrações, sociedades multiculturais e dinâmicas populacionais / Geografia;</li> <li>4- Brasil: diversidade cultural / Geografia;</li> <li>5- <b>Formação da nação brasileira: da Independência à Primeira República / História;</b></li> <li>6- <b>Brasil republicano e ditaduras na América Latina / História.</b></li> </ol>	<b>O acesso à arte e à cultura:</b> propõe um mapa digital para orientar a comunidade do entorno da escola na localização da oferta de atividades ligadas à arte e à cultura.

6.Conflitos e Desigualdades	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- <b>O mundo em conflito: a transição do século XIX para o século XX / História;</b></li> <li>2- <b>Totalitarismos e a Segunda Guerra Mundial / História;</b></li> <li>3- A Organização das Nações Unidas e os indicadores sociais / Geografia;</li> <li>4- Conflitos regionais na ordem global / Geografia;</li> <li>5- Violência e direitos humanos / Filosofia;</li> <li>6- Desigualdade racial, racismo e políticas afirmativas na cidade contemporânea / Sociologia.</li> </ol>	<p><b>Direitos humanos no Brasil:</b> propõe a realização de seminários sobre os direitos humanos no Brasil a serem divulgados para a comunidade em formato de podcast.</p>
-----------------------------	--	---

Fonte: elaborado pelo autor (2024), segundo a Coleção Moderna Plus: ciências humanas e sociais aplicadas (Braick *et al.*, 2020)

O ensino de História segundo eixos temáticos tem como intuito atender as necessidades da juventude, por meio de abordagens inovadoras de temas que incidem na sua realidade social (Bittencourt, 2011). Ela busca desconstruir uma História unilinear e evolutiva, com foco na problematização histórica e contemporânea, isto é, estabelecer relações entre o passado e o presente com base nos temas. Essa proposta está em consonância com a tentativa dos reformadores do Ensino Médio de proporcionar um ensino mais atrativo, visando minimizar a evasão escolar. Por eixo temático entendemos que são temas selecionados segundo problemáticas gerais que demandam uma maior compreensão das minudências da sociedade e para a formação cidadã. Seus conteúdos são definidos de acordo com pressupostos pedagógicos, faixa etária, nível escolar etc. (Bittencourt, 2011).

Sobre a questão temática nos livros didáticos do PNL 2021, o Coordenador Pedagógico, pontua ser importante essa abordagem, quando se percebe no livro didático um objeto a ser construído em conjunto entre o professor e o aluno:

Se eu tenho um tema na minha área, eu posso desenvolver da minha forma, trazendo e construindo uma nova leitura do livro didático. Eu acho que a gente tem que parar de reproduzir informações. Eu defendo um livro didático que você construa [...]. Aqui a gente constrói em sala de aula esse livro, com o saber que o aluno tem, formalizando aquilo com ele e não trazer um saber já pronto, que fica cansativo (Coordenador Pedagógico).

No que corrobora os conteúdos, os eixos temáticos devem se atentar com o “código disciplinar” (Cerri, 2019), isto é, com a tradição escolar da disciplina de História, de modo a não perder as referências relevantes dessa tradição. Uma das críticas a esse respeito se refere a estudos verticalizados de conteúdos mínimos em torno da temática, desconsiderando conteúdos essenciais ou não contextualizando a temática de forma abrangente. Outro cuidado com essa abordagem condiz com a possibilidade de tornar os temas enfadonhos, na medida em que são exaustivamente relacionados ao conteúdo. Nessa perspectiva, Circe Bittencourt reforça como os conteúdos devem ser formulados:

O tema gerador ou eixo temático não pode limitar o conteúdo, mas deve servir para estabelecer e ordenar outros temas (ou subtemas), que precisam ser abrangentes tanto no tempo quanto no espaço. Cada eixo temático é indicativo para o estudo de cada série ou ciclo e pressupõe a delimitação dos conceitos básicos. Os conteúdos, desse modo, decorrem do eixo temático com flexibilidade para as diferentes situações escolares, sendo garantido, nesse processo, o domínio de conceitos fundamentais a ser estudado (Bittencourt, 2011).

Por mais que a proposta dos eixos temáticos se recuse a priorizar abordagens exaustivas e totais, na busca de inovar ou produzir o novo, sintetizando ou diluindo os conteúdos, é preciso

proporcionar um conhecimento científico e isso não significa a elaboração de um livro didático enciclopédico, mas com o objetivo de alinhar a tradição escolar da disciplina histórica com os métodos inovadores dos eixos temáticos.

Dos seis capítulos distribuídos por volume, notamos que é feita a seguinte divisão dos componentes curriculares: 2 capítulos de História; 2 capítulos de Geografia; 1 capítulo de Sociologia; e 1 capítulo de Filosofia. Quanto ao componente histórico, identificamos que cada capítulo corresponde, em média, a 23 páginas. Os capítulos são compostos por tópicos textuais e *boxes*, conforme quadro 21 abaixo:

**Quadro 21.** Tópicos textuais e *boxes* da Coleção Moderna Plus- CHSA

<b>Tópicos textuais</b>	Apresenta textos historiográficos introdutórios de determinado assunto.
<b>Início de conversa</b>	Apresenta uma situação relacionada ao tema do volume.
<b>Introdução aos estudos</b>	Apresentação do livro, relevância do tema e a indicação das competências e habilidades.
<b>Abertura de capítulo</b>	texto que justifica a pertinência do capítulo em relação a temática do volume.
<b>Análise cartográfica/de dados/ de imagem</b>	Questões associadas a mapas, gráficos, tabelas, fotos e ilustrações.
<b>Trocando ideias</b>	Relaciona os conteúdos estudado com a realidade social e a circunstância de vida dos estudantes.
<b>Você pesquisador</b>	Propõe práticas de pesquisa segundo os temas abordados.
<b>Ciência em contexto</b>	Apresenta estudos, métodos e técnicas da produção científica.
<b>Para assistir/jogar/ ler/ navegar</b>	Sugere sites, livros, filmes e jogos que aprofundem e ampliem os estudos.
<b>Em pauta</b>	Promove leitura e discursões de questões atuais por meio de diversos tipos de texto (reportagens, notícias, artigos etc.).
<b>Trabalho com fontes</b>	Propõe análise de fontes.
<b>Leitura analítica</b>	Apresenta proposições de pensadores, pesquisadores e especialistas.
<b>Direito e sociedade</b>	Apresenta as bases legais e institucionais referentes ao tema estudado.
<b>Infográfico</b>	Visa ampliar o conhecimento sobre um assunto e exercitar a competência leitora dos estudantes.
<b>Atividades</b>	Mobilização dos conhecimentos desenvolvidos.
<b>Movimentação</b>	Propõe trabalho coletivo e intervenção cidadã dos estudantes.

Fonte: elaborado pelo autor (2024), segundo a Coleção Moderna Plus: ciências humanas e sociais aplicadas, (Braick *et al.*, 2020, v.1).

No que tange os conteúdos históricos da Coleção Moderna Plus, notamos que eles estão dispostos tanto nos tópicos textuais, quanto nos *boxes*, com base nas competências e habilidades definidos pela BNCC, com o recorte dos eixos temáticos e os temas transversais. Os tópicos textuais se apresentam, em sua maioria, por textos curtos e são complementados pelos *boxes*. Desta forma, destacamos que os textos não são abrangentes ao ponto de aprofundar

os assuntos, enfatizando os aspectos mais importantes segundo o assunto. Todavia, o *boxe* “Para assistir/ jogar/ ler/ navegar” (Braick *et al.*, 2020, v.1) visa justamente indicar formas para se aprofundar o conteúdo, para além do livro didático. Conforme exposto, a proposta do livro é evitar uma coleção enciclopédica, focando em um recorte histórico que esteja em sintonia com as vivências da juventude. Nesse sentido o livro não é um fim quanto à aprendizagem dos conteúdos, mas um meio. Para os alunos que concebem no livro o único meio de acesso a informações, essa abordagem pode lhes prejudicar quanto ao acesso ao conhecimento científico produzido pela humanidade, pois as condições materiais precárias podem dificultar sua inclusão no mundo informacional.

Com a justificativa de que vivemos em uma sociedade da informação, em que seu excesso e suas múltiplas facetas podem causar, contraditoriamente, falta de informação, na medida em que essa informação não é devidamente apurada sobre sua veracidade. Portanto, a proposta central dessa coleção é na utilização da pesquisa para resolução dos problemas do cotidiano. Propõe-se o processamento e análise de informações à procura por aquelas fidedignas. Para tanto, os procedimentos adotados são os métodos de pesquisa científica de coleta de informação, como por exemplo: revisão bibliográfica, observação participante, entrevistas, análise de discurso e aplicação de questionário (Brasil, 2021). Infere-se que o intuito maior dessa proposta não é proporcionar o conhecimento elaborado e sistematizado produzido pela humanidade, mas sim formar jovens para resolução de problemas rápidos de forma eficiente, com base na pesquisa informacional.

Despertamos nos professores de História a reflexão sobre a comparação da disposição dos conteúdos históricos constantes no PNLND 2018 e o no PLND 2021. Obtivemos as seguintes falas:

Ficou uma forma dúbia e muitas vezes fora de contexto (Professor 01);  
A disposição ficou meio confusa, já que alguns dos conteúdos foram tirados do tempos estudados. Exemplo, alguns conteúdos do primeiro ano vieram para o segundo e vice versa (Professor 02);  
Os assuntos estão misturados. Não seguem uma ordem específica (Professor 03);  
Não apresentam uma sequência lógica (Professor 04).

A mudança abrupta da forma de organização dos livros didáticos causou estranhamento aos Professores, quanto a sua disposição dos conteúdos. Conforme destacado anteriormente, uma das críticas dos eixos temáticos e da interdisciplinaridade diz respeito a desconstrução da perspectiva tradicional de ensino de História, também apresentada pelos professores. Os conteúdos nos eixos tendem a estarem de acordo com as temáticas e não em uma ordem

cronológica. Isto é percebido nas falas dos Professores ao tratarem a disposição dos conteúdos como “fora de contexto”, “confusa”, “não seguem uma ordem específica” e “não apresentam uma sequência lógica”.

Rüsen (2010b) considera que um livro didático ideal deve proporcionar a formação de uma “consciência histórica” (2001), por meio do aprendizado histórico. Para tanto, o autor nos apresenta alguns aspectos úteis para o ensino prático, para a percepção histórica, para a interpretação histórica e para a orientação histórica — buscamos apresentá-los e relacioná-los a Coleção Moderna Plus.

Sobre ensino prático, são definidos quatro critérios, a saber: formato claro e estruturado, estrutura didática clara, relação produtiva com o aluno e relação com a prática da aula. Do primeiro, espera-se uma boa apresentação de textos, fontes, imagens, mapas, diagramas etc. Incluir um índice, um glossário e uma bibliografia com livros apropriados para ampliar os temas. A estrutura dos livros da Coleção Moderna Plus contém índice, glossário e referências bibliográficas na própria paginação do conteúdo apresentado e ao final do livro. Os textos estão intitulados de forma clara e estruturados, seja em tópicos ou nos *boxes*, contendo as devidas fontes (Braick *et al.*, 2020).

Para a estrutura didática clara, é imprescindível que alunos e professores consigam visualizar as intenções pedagógicas. Essas intenções estão claras no Manual do professor, ao descrever a contextualização da implantação da BNCC e do NEM e as considerações de cada capítulo, enfatizando as competências e habilidades a serem mobilizadas (Braick *et al.*, 2020).

Na relação produtiva com o aluno é preciso levar em conta as condições de aprendizagens dos alunos, sobretudo o nível de linguagem utilizado. Os conteúdos precisam estar relacionados com as experiências e as expectativas da juventude. Preza por uma “consciência histórica” adequada à situação objetiva das circunstâncias da vida. Nesses critérios, a coleção faz uso de linguagem textual e visual voltada para o público juvenil, bem como os conteúdos buscam relacionar-se com a realidade cotidiana dos estudantes. O *boxe* “Trocando ideais”, visa relacionar os conteúdos históricos com a realidade social dos estudantes, criando assim conexão entre o passado e o presente. Segundo Rüsen (2010b), essa articulação proporciona um ensino prático, para além de uma concepção abstrata. Contudo, a relação entre passado e presente não aponta as singularidades do tempo presente, apenas lançando questões para que os estudantes comparem os acontecimentos de um tempo com o outro, conforme exemplo abaixo:

Por meio da expansão ultramarina, os europeus entraram em contato com culturas muito diferentes da deles. As reações foram diversas e, por vezes, contraditórias. Em sua opinião, a relação entre as diferentes culturas ou formas de vida é mais harmoniosa na atualidade? Justifique com exemplos. (Braick *et al.*, 2020, v.2, p. 13).

No volume “Globalização, Emancipação e Cidadania”, no *boxe* “Trocando ideias”, espera-se do estudante que reflita a partir da sua vivência e de conhecimentos de questões atuais globalizantes, sem que se aponte as questões singulares do presente. Esse tipo de articulação não proporciona o devido potencial que essa abordagem pode proporcionar.

No que diz respeito a relação com a prática da aula, consiste em saber se o livro didático pode ser trabalhado em sala, ou seja, não contemple apenas exposição da História, mas apresente documentos e estímulos à interpretação (Rüsen, 2010b). A coleção contém *boxes* que instigam os alunos a refletirem sobre os conteúdos, como por exemplos: “Início de conversa”; “Análise cartográfica/de dados/ de imagem”; “Trocando ideias”; “Em pauta”; “Trabalho com fontes”; “Leitura analítica”; “Atividades”; e “Movimentação (Braick *et al.*, 2020).

No que corrobora para os aspectos de utilidade à percepção histórica, no que tange a maneira como se apresentam os materiais — imagens, textos, mapas, infográficos etc. — eles devem incitar as percepções e as experiências históricas. A coleção é composta por imagens, charges, mapas e infográficos, que embora sejam atreladas ao texto de apoio, trazem novas informações sobre o conteúdo estudado. São autônomas quanto à informação fornecida possibilitando novas interpretações (Braick *et al.*, 2020).

Adiante é destacado a pluridimensionalidade em que se apresentam os conteúdos históricos, isto é, as dimensões importantes da experiência histórica: estrutura sincrônica (economia, sociedade, política e cultura) e diacrônica (nível temporal de mudanças a longo e curto prazo das estruturas e acontecimentos sincrônicos). Nos tópicos textuais e nos *boxes* aparecem os critérios sincrônicos e diacrônico.

Ainda no aspecto da percepção histórica é apontado a importância de constar a pluriperspectividade da apresentação histórica — demonstrar que um mesmo fato pode ser percebido de forma diferente pelos afetados. Esse critério é percebido no *boxe* “Trabalhando com fontes”, quando é descrito fontes primárias dos sujeitos históricos, e no *boxe* “análise de imagem”, em que também torna-se perceptível a relação dos sujeitos com os acontecimentos por meio de esculturas, pinturas, artesanato etc. (Rüsen, 2010b).

Quanto ao aspecto de utilidade para a interpretação histórica, elenca-se os seguintes critérios: normas científicas históricas; capacidades metodológicas; e caráter de processo da História e pluriperspectividade (Rüsen, 2010b). As normas científicas do campo

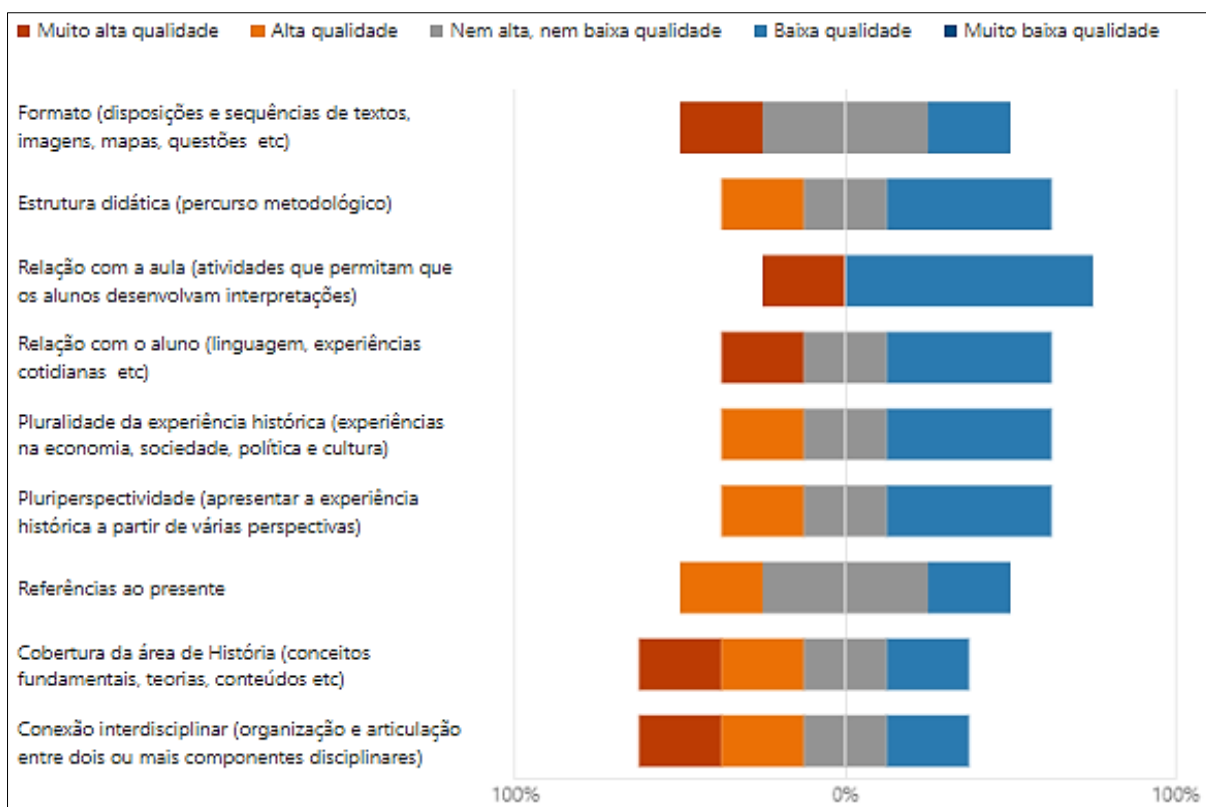
historiográficos estão coerentes, não foi percebido falhas científicas nos conteúdos e informações contraditórias. Nas capacidades metodológicas exige que se reflita sobre problemas metodológicos e teóricos, de modo a demonstrar as valências e limites da História. Nesse ponto não observamos menções precisas a esse respeito, mas questões abordadas nos *boxes* tratam implicitamente. No critério de caráter de processo da História e pluriperspectividade, notamos que não há uma definição de História linear. Um dos cuidados a se ter com a abordagem temática é quanto à orientação temporal, porque as vezes não fica clara a dimensão cronológica dos fatos. Sobre as experiências globais para interpretação histórica ela ainda está galgada no eurocentrismo, com poucas ênfases para experiências do continente asiático, fora da perspectiva da antiguidade, bem como do continente africano, com apenas destaque para a cultura egípcia. Outras menções aos demais países africanos vão de encontro ao período da escravidão (Braick *et al.*, 2020).

No último aspecto, o da utilidade para a orientação histórica, Rösen (2010b) expõe os seguintes critérios: perspectivas globais; formação de um juízo histórico; e referências ao presente. No primeiro ele destaca a importância de incluir no livro didático a dimensão de identidade histórica em detrimento de perspectivas etnocêntricas e patrióticas, para além das interpretações globais. Conforme destacado, o caráter eurocêntrico ainda está marcado no ensino de História nos livros didáticos. No segundo, propõe metodologias que despertem interpretações históricas embasadas em fontes, para fortalecer a emissão de juízo histórico. Isso ocorre no *boxe* “Trabalhando com fontes”, em que os estudantes são incitados a contextualizar a fonte e inferir interpretações. Por fim, no critério referências ao presente, já mencionamos o quanto a conexão do passado com o presente é importante e que na coleção essa questão pode ser melhorada para não irromper em anacronismo histórico, em que o presente se sobreponha ao passado, e este seja analisado segundo os valores e culturas daquele (Rösen, 2010b).

Nessa perspectiva, solicitamos aos quatro professores que assinalassem o grau de qualidade (muito alta; alta; nem alta, nem baixa; baixa; e muito baixa) dos conteúdos históricos dispostos na Coleção Moderna Plus, conforme figura 06:



**Figura 05.** Avaliação qualitativa dos conteúdos históricos da Coleção Moderna Plus



Fonte: elaborado pelo autor (2024).

Notamos que o critério “Relação com a aula” obteve a marcação de baixa qualidade por 75% dos professores. Outro dado importante é que 25% dos professores consideraram a “Cobertura da área de História” muito alta, enquanto 25% consideraram alta, 25% nem alta nem baixa e 25% baixa. Nos critérios “Formato” e “Referências ao presente”, 50% consideraram nem alta, nem baixa. Outros 50% indicaram a “Relação com o aluno”, a “Pluralidade da experiência histórica” e a “Pluriperspectividade” como sendo de baixa qualidade. A “Conexão interdisciplinar” obteve a marcação de muito alta; alta; nem alta, nem baixa; e baixa. Nenhum critério recebeu a marcação de muito baixa, entretanto, houve 15 marcações baixas, enquanto muito alta e alta contabilizaram 11 marcações.

Os critérios de “Relação com a aula”, isto é, atividades expressas nos livros que permitam que os alunos desenvolvam interpretações históricas, obteve três marcações dos quatro professores respondentes. O critério de “Referências ao presente”, foi marcado como alta por um dos professores, e por dois como nem alta e nem baixa. Ao mencionarem pontos positivos e negativos da organização dos conteúdos históricos, nos livros, suas falas endossam essas marcações, como podem ser verificadas a seguir:

Positivo: conteúdos em comum. Negativo: pouco conteúdo, especialmente olhando para o PAS e ENEM (Professor 02);  
Aborda questões do presente, mas muitos conteúdos são abordados de forma superficial (Professor 03);  
Positivo - material com uma linguagem de fácil compreensão. Negativo - material muito resumido e sem coerência na sequência dos conteúdos (Professor 04).

As ocorrências constantes sobre a defasagem dos conteúdos podem ser a causa da baixa avaliação do aspecto de “Relação com a aula”. Notamos também que o Professor 03 identifica como positivo as questões envolvendo o presente. A fala do Professor 04, já destaca a linguagem de fácil compreensão que entra no aspecto de “Relação com o aluno”, ao proporcionar uma linguagem acessível para a faixa etária, no caso a juvenil.

A seguir refletiremos sobre a modelagem dos professores de História sobre o livro didático. Aspectos como formação, autonomia e identidade serão abordados adiante.

#### **5.4 Da Base para o livro: o currículo apresentado aos professores de História e sua modelação**

Com o intuito de compreender a apropriação do livro didático pelos professores de História, nos respaldamos em Sacristán (2020) no que tange o seu conceito de “currículo modelado”. Os professores são sujeitos ativos no seu trabalho pedagógico, nesse sentido, o autor considera que eles, segundo suas concepções sobre o “currículo prescrito” e o “currículo apresentado”, moldam suas ações profissionais segundo critérios culturais, individual ou coletivo.

Embora Sacristán (2020) analise a realidade do contexto educacional espanhol, suas análises tornam-se pertinente para a análise do contexto brasileiro, desde que considerada suas peculiaridades e contexto. No que se destina ao “currículo apresentado”, podendo esse moldar em maior ou menor grau as ações profissionais do professor, Sacristán reforça que a dependência da utilização desse material entre os professores espanhóis é evidente. Ele argumenta que por motivo da intensa rotina de trabalho desse profissional, recorrer ao livro didático proporciona certa orientação quanto a sua prática. Há também o alerta quanto à perda de autonomia da sua atividade, por se concentrar apenas nas ordenações dos livros.

O “currículo apresentado” aos professores, a exemplo do livro didático, pode ser um instrumento de controle da política curricular, uma vez que ele é elaborado de acordo com as prescrições curriculares e se apresenta aos professores, geralmente, de forma clara e organizada dos conteúdos, inclusive orientando a prática docente (Sacristán, 2020). Contudo, o grau de

efetivação da prática docente dependerá das concepções de cada professor. O livro didático não deve se sobrepor ao papel primordial do professor que é ser ativo no processo de ensino-aprendizagem.

O apoio do livro didático no planejamento de aulas é uma forma do professor se direcionar quanto aos conteúdos e práticas pedagógicas, de modo a incrementar seus planos. Esse material não está isento de erros e/ou de desarticulação dos conteúdos e atividades, portanto, é preciso analisá-lo de modo a não o aceitar prontamente. O espanhol Sacristán (2020) orienta que esse material deve ser apenas mais um dos múltiplos materiais que se utilizam em sala para alargar o campo de conhecimento dos alunos. Dessa forma, ele não deve exercer um paternalismo pedagógico sobre o professor, mas sim ser questionado e utilizado como apoio.

Esquemas fechados de atividades pedagógicas descritas nos livros, com a ideia de que são únicas, isto é, a forma correta de se efetivar o ensino-aprendizagem de determinado conteúdo, podem condicionar a acomodação dos professores. Como alternativa podemos pensar em materiais que ao invés de taxar estratégias, indiquem possibilidade de alcançar o seu objetivo principal, para que o professor desenvolva sua ação a partir de ideias sugestivas.

No âmbito do trabalho docente, diversos motivos propiciam que o professor recorra, de forma constante, a materiais didáticos que expressem o “currículo prescrito”. As razões para que isso aconteça, quase que inevitavelmente, podem ser consideradas como: o trato com conteúdos e atividades variadas, desconhecimento ou esquecimento de assuntos e formas de elaboração de planejamentos, exigências de inovação e criatividade nas aulas, carga intensa de demandas da profissão, condições de trabalho precárias, debilidade da profissionalização etc. Recorrer a materiais de suporte com pré-elaborações de planejamentos fornece um amparo a esses profissionais, ao invés de partir de orientações gerais, o que exige maior poder de análise devido ao teor abstrato da legislação (Sacristán, 2020).

Essas razões são algumas das causas que se cria certa dependência dos professores aos materiais didáticos, especialmente ao livro. Esse fenômeno é destacado por Sacristán (2020), no contexto espanhol, da década de 1980, mas é notado em outros sistemas educacionais. Torna-se quase inimaginável pensar a rotina docente sem a utilização desse material.

O mercado editorial, sabendo da rotina extenuante dos professores, se debruça sobre a oportunidade de oferecer um produto pedagógico para amenizar ou poupar a fadiga de acúmulo de mais uma atribuição do seu ofício, o planejamento. Conforme destaca Sacristán (2020), há a desprofissionalização do docente ao reproduzir o conhecimento elaborado por outro tipo de profissional, bastando apenas a sua execução segundo as orientações dos livros didáticos.

Para além dos livros didáticos, pontuamos que, com o avanço tecnológico, há cada vez mais a inserção de plataformas de sistemas de ensino, que antes eram exclusivas de redes particulares, que estão sendo inseridas na rede pública, fornecendo planos de aula pré-elaborados de acordo com as diretrizes curriculares vigentes (Cassiano, 2017). Não que seja errado esse auxílio no momento de elaboração de planos, mas que depender desses recursos ao ponto de que não seja possível realizar essa atividade sem esse aparato tecnológico, configura-se em um parcelamento da função docente. Isso porque a atividade técnica, e até mesmo a intelectual, estará a cargo de um programa ou livro didático (Sacristán, 2020).

A autonomia docente, no sentido de considerar seu ambiente escolar e de seus alunos, não é caracterizada a partir do momento em que a reprodução dos materiais didáticos é realizada sem qualquer adaptação, que envolva as particularidades do seu contexto. Do contrário, os alunos tendem a se adaptar às orientações do livro, não o contrário. Dessa forma, o professor será um facilitador da execução do currículo prescrito, já que o seu tradutor, os livros didáticos

Assinalam o que deve ser ensinado, dão ênfase a uns aspectos sobre outros, ressaltam o que deve ser lembrado ou memorizado, dirigem a sequência de ensino durante períodos longos ou mais curtos de tempo, sugerem exercícios e atividades para os alunos que condicionam processos de aprendizagem, assinalam critérios de avaliação, etc. (Sacristán, 2020, p. 156).

Percebemos o livro didático como sendo um material impactante na rotina docente e por essa questão é de suma importância compreender o seu processo de produção e distribuição, pois, conforme destacado anteriormente, ele pode ser um instrumento ideológico de controle, na medida em que exerce um grau de condicionamento da prática dos professores. Nessa perspectiva, o livro não apenas auxilia, mas contribui para a desprofissionalização dos professores, a partir do momento em que ele é tido como o único e exclusivo meio de exercer o ensino-aprendizagem (Sacristán, 2020).

Pensar que esse material possa ser o único meio de elaboração do currículo apresentado aos professores se caracteriza como sendo uma debilidade por parte da administração, tendo em vista que quanto maior a diversidade de materiais, mais dinâmica e ampla será o ensino-aprendizagem. Seguindo essa perspectiva, a organização dos livros didáticos em áreas do conhecimento sob a abordagem interdisciplinar é interessante se aliada a outros materiais, porque somente o livro tendo que repassar todo o conteúdo programático do currículo, considerando as exigências de mercado, pode acarretar uma abordagem pobre e esquemática (Sacristán, 2020). Portanto, seria uma alternativa pensar em adicionar livros complementares a cada área ou mesmo repensar os limites de paginação impostos às editoras.

Uma alternativa para potencializar a ação do professor sobre aquele material didático seria, por meio da utilização da Pedagogia Histórico-Crítica, ao pensarmos ela como uma metodologia dialética pautada na prática social aliada aos conteúdos constantes nos livros didáticos. O professor pode acioná-la para corresponder aos desafios da sociedade, de modo a proporcionar um conhecimento científico atrelado ao cotidiano dos estudantes.

A atuação do professor perante um currículo de base nacional é relacional no que tange, além das obrigações no que concerne aos conhecimentos disciplinares e métodos de ensino, a realidade social dos seus alunos em seu contexto. Implicitamente a unidade escolar e seus agentes trabalham segundo a sua comunidade — tendo em vista sua função social — da melhor maneira para atender a função básica da escola, isto é, um ensino e aprendizagem de qualidade. Portanto, apesar das diretrizes da política curricular, o currículo é modelado pelos professores segundo algumas circunstâncias, entre elas estão, suas concepções de vida, sua formação inicial, a cultura escolar, a realidade dos seus alunos etc. (Sacristán, 2020).

Essa questão também é abordada por Cury (1986) ao se referir a categoria ontológica mediação, para tratar da teoria e prática. Podemos abordá-la no sentido de o professor transformar o livro didático para se adequar as condições sociais dos alunos e potencializá-lo. Nessa medida, Cury dirá que:

A mediação (categoria não-reificável), assim entendida, não precisa ser apenas e necessariamente reprodutora da estruturação ideológica reinante. Pode ser uma mediação crítica, pois a legitimação que a ideologia dominante busca nas mediações (e por ela se difunde) não é explicável de modo mais abrangente sem as contradições existentes no movimento da sociedade” (1989, p. 44).

Na contribuição do Coordenador Adjunto da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do PNLD 2021, ele acrescenta que:

Claro que o livro ele não tem que ser a referência central, mas sim, um orientador, né? De todo desenvolvimento do conteúdo, podendo obviamente, renovar, criar, propor, né? A partir do que? Do que é dado (Coordenador Adjunto da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas).

A figura do professor como mediador do currículo é transformadora, no sentido de se alinhar ou não as diretrizes curriculares, afinal, ele é criativo e autônomo para implantar formas de ensino que possam ir além das orientações. Em contrapartida, também pode apenas reproduzir na íntegra os conteúdos do “currículo apresentado” e transmitir os conteúdos base conforme estabelecido, sem a devida adaptação para o seu contexto. Esse perfil autônomo é

definidor da sua profissionalização ou da desprofissionalização, para poder fluir flexivelmente com seus métodos e práticas de ensino, de acordo como os percebem (Sacristán, 2020).

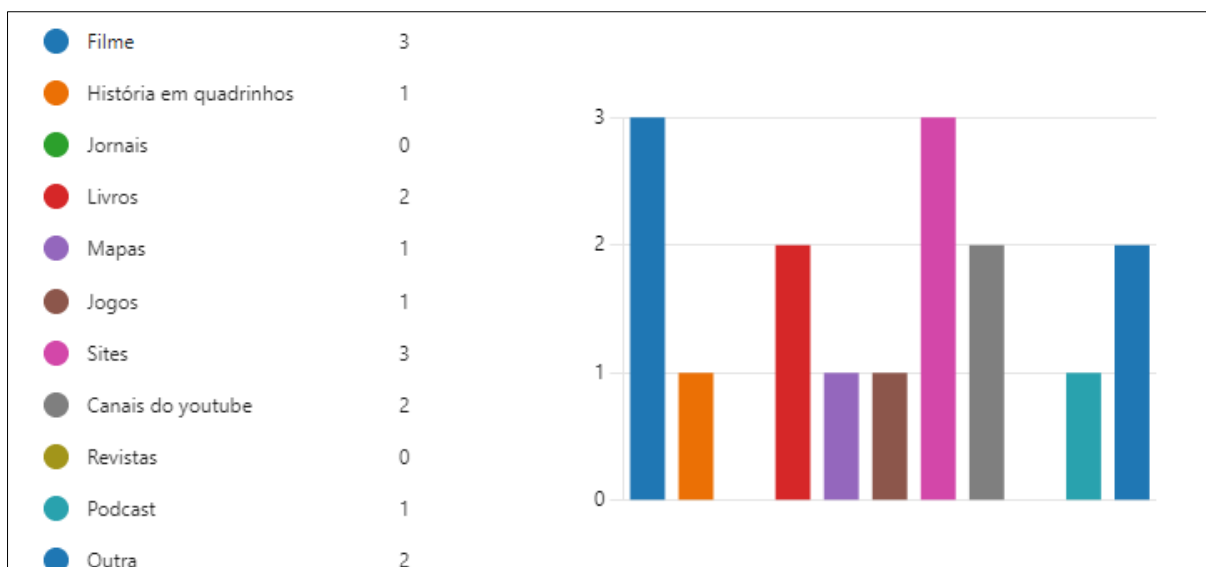
No que nos interessa, os conteúdos históricos dispostos nos livros didáticos, essa questão envolve diretamente a ótica dos professores sobre o valor desses conteúdos, podendo julgá-lo e interpretá-lo como suficiente ou insuficiente para o ensino-aprendizado (Sacristán, 2020). Caso perceba que o conteúdo é defasado ou reducionista, ele pode fazer jus de outros materiais didáticos para complementá-lo. O conhecimento sistematizado de alto valor científico deve ser o caminho pelo qual o professor se guie, de modo a fortalecer sua área do conhecimento, mas tendo como primazia a emancipação do estudante pelo conhecimento.

Nesse sentido, os professores expressaram sua ótica em relação a organização dos livros didáticos por área do conhecimento, nos seguintes discursos:

Muito Ruim, totalmente fora de contexto (Professor 01);  
 Bom no que tange a uniformidade do conteúdo com abordagens diferentes e ruim no que tange ao quantitativo (Professor 02);  
 Ruim. Os conteúdos ficaram muito superficiais e misturados (Professor 03);  
 Horrível. Material muito resumido não fornece as informações necessárias aos estudantes as aulas preparadas pelo professor tem que complementar as informações do livro e nem todos os estudantes se interessam em estudar o material fornecido pelo professor (Professor 04).

O Professor 01 demonstra sua insatisfação com a falta de contextualização dos conteúdos. Em consonância, o Professor 03 ressalta a superficialidade e a miscelânea de conteúdo como prejudicial para o ensino-aprendizagem. Em contrapartida, o Professor 02 destaca a qualidade positiva da uniformização e da pluriperspectividade das abordagens, todavia, destaca também o pouco quantitativo de conteúdo como uma falha. Destaco ainda o discurso do Professor 04, ao mencionar que, devido a insuficiência de informações necessárias expressas no livro aos estudantes, é preciso uma complementação das informações por parte do professor. Por isso a criação de conteúdo ou a utilização de outros materiais didáticos a serem modelados pelo professor torna-se necessário. A seguir, na figura 05, é demonstrado outros materiais didáticos empregados pelos professores de História da escola Lima Barreto:

**Figura 06.** Materiais didáticos utilizados para o ensino de História



Fonte: elaborado pelo autor (2024).

Notamos que a utilização de filmes e *sites* estão mais acentuadas, com três indicações cada. Em seguida com duas marcações, estão os livros, canais do youtube e outra — descrita como aula expositiva com slides. São também mencionados história em quadrinhos, mapas, jogos e podcast. A criação de conteúdo por parte do professor também pode ser considerado um material didático, como são os casos da elaboração de slides.

A concepção de epistemologia do professor torna-se preponderante para guiá-lo quanto a mediação entre o aluno e o conhecimento. Sacristán (2020, p. 181) amparado em Young (1981) dirá que:

A “epistemologia implícita”, sua ideia do que é conteúdo de aprendizagem e conhecimento valioso, o levará a selecionar determinados elementos, a dar mais importância a uns que a outros, a se divertir com atividades diversas, em uns sim e em outros não, a levar tudo isso em conta na hora de avaliar etc. (Young, 1981 *apud* Sacristán, 2020, p. 181).

Esse tipo de epistemologia está imbricado na experiência vivida pelo professor, desde quando aluno, perpassando seu percurso educacional e se estabelecendo na prática docente. A cultura do aprender, que o moldou como pessoa, se relacionará com sua prática e lhe proporcionará a sua ideia de “conhecimento poderoso” (Young, 2007). Portanto, a atuação do professor e de sua experiência na definição dos conteúdos é essencial para sua profissionalização e para os alunos, tendo em vista que serão direcionados os conteúdos segundo a sua realidade. Essa atitude também contribuíra para não se tornar dependente do livro didático. Desta forma, o livro didático não deve ser o detentor do “conhecimento poderoso”, ao

conduzir a prática docente e cercear sua autonomia, o que não significa ausência de conhecimento de alto nível nele, contudo, e com base nas reflexões até aqui impressas, torna-se impraticável, imaginar a possibilidade de que o material didático por si só — sem a mediação de um profissional da educação, com todo o cabedal lexical e percurso formativo de sua área — seja peça única ou central na organização do trabalho pedagógico.

Em consonância com Young (2007), Saviani (2021) prima por meio da PHC, a elaboração de um ensino que extrapole o livro didático que garanta um conhecimento científico, artístico, filosófico e de alto nível. Um ensino de História embasado nos conteúdos clássicos e com reflexões contextuais tanto ao passado como ao presente. Portanto, cabe ao professor analisar o livro didático e incrementá-lo para potencializar o ensino-aprendizagem.

Tanner e Tanner (1980 *apud* Sacristán, 2020) define três níveis de independência profissional que o docente pode ser considerado, a saber: imitação-manutenção — os professores são seguidores assíduo dos livros didáticos, sem questioná-los; mediador na adaptação dos materiais — o conhecimento das questões sociais que circundam a escola e a comunidade estudantil fornece ao professor a capacidade de interpretar e adaptar os materiais didáticos; e, por último, professor criativo-gerador — dialoga com seus pares a respeito dos materiais didáticos, planejando e relacionando os conhecimentos de diversas áreas, para percorrer o melhor caminho para o ensino-aprendizado.

Embora o “currículo prescrito” e, principalmente, o “currículo apresentado” sejam os guardiões das orientações curriculares da BNCC, é no “currículo modelado” que os professores demonstram suas intenções perante o currículo, nele o professor pode posicionar-se em menor ou maior grau, em concordância ou discordância do documento posto. É no “currículo modelado” que o professor é guiado segundo seus anseios e perspectivas, e encontra um espaço para a criatividade, inovação e resistência (Sacristán, 2020).

De modo a sintetizar o concreto pensado apresentado no decorrer dos capítulos, nas reflexões dos/as teóricos/as e das mensagens dos professores de História capitadas por questionário, visando responder o nosso objetivo geral: Analisar como está organizada a estruturação curricular dos conteúdos referentes ao ensino de História nos livros didáticos, alterados pela Reforma do Ensino Médio, em uma escola de Taguatinga-DF na ótica dos professores de História, elaborarmos o quadro 22.

Para analisarmos os registros dos interlocutores nos amparamos na “análise de conteúdo” proposta por Bardin (2016). Segundo os principais eixos da pesquisa (livro didático e conteúdos históricos), destrinchamos as unidades de significação que resultaram nas



categorias suscitadas a partir do trabalho da quantificação, repetição e exaustão das mensagens, atentando-se para a semântica e ocorrências das palavras. Definimos duas unidades de registro que caracterizou a síntese das categorias levantadas.

**Quadro 22.** Categorização, Unidade de Registro e Unidade de Significação

Eixos principais da pesquisa			
Livro didático		Conteúdos históricos	
Categoria	Ocorrência	Categoria	Ocorrência
Fundamental e imprescindível	03	Insuficiência e superficialidade	06
Livro supérfluo	01	Descontextualizado e confuso	06
		Pluriperspectividade	01
Unidades de registro			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Importância do livro didático para o trabalho pedagógico;</li> <li>• Abordagem histórica superficial e descontextualizada.</li> </ul>			
Unidades de significação			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ‘Não abranger todo o conteúdo necessário’;</li> <li>• ‘Acho o conteúdo muito superficial para a disciplina de História’;</li> <li>• ‘Fundamental (o livro didático) para organização do trabalho pedagógico, no dia a dia em sala de aula’;</li> <li>• ‘Uma vez que os estudantes necessitam ter contato com o conteúdo de forma material’ (o livro didático);</li> <li>• ‘No Novo Ensino Médio já não é uma realidade utilizar o livro didático, pois os conteúdos deixam muito a desejar’;</li> <li>• ‘É necessário (o livro didático) para o estudante acompanhar a aula’;</li> <li>• ‘Ficou uma forma dúbia e muitas vezes fora de contexto’ (Conteúdo histórico);</li> <li>• ‘A disposição ficou meio confusa, já que alguns dos conteúdos foram tirados dos tempos estudados’;</li> <li>• ‘Os assuntos estão misturados. Não seguem uma ordem específica’;</li> <li>• ‘Não apresentam uma sequência lógica’;</li> <li>• ‘Muito Ruim, totalmente fora de contexto’;</li> <li>• ‘Bom no que tange a uniformidade do conteúdo com abordagens diferentes e ruim no que tange ao quantitativo’;</li> <li>• ‘Ruim. Os conteúdos ficaram muito superficiais e misturados’;</li> <li>• ‘Horível. Material muito resumido não fornece as informações necessárias aos estudantes as aulas preparadas pelo professor têm que complementar as informações do livro’.</li> </ul>			

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

Nesse escopo, inferimos o quanto o livro didático é um objeto cultural inserido no cotidiano dos professores pesquisados, bem como considerado intrínseco à cultura escolar brasileira devido as ações proporcionadas pelo PNLD. A visão dos professores sob o livro didático, no que tange sua imprescindibilidade para o trabalho pedagógico desperta-nos um alerta para essa nova organização dos conteúdos ao ser registrada como uma abordagem

histórica superficial e descontextualizada. A compreensão das suas nuances torna-o um objeto de pesquisa relevante para a comunidade escolar, que se depara com um rol de opções de livros didáticos a serem selecionados. Essas questões nos levaram a pensar em uma forma de contribuir na reflexão a respeito dos critérios para a seleção de livros didático de História, portanto, propusemos como produto técnico o “Curso de análise de livro didático para professores/as de História”, delineado a seguir.

## 6. PRODUTO TÉCNICO DA PESQUISA

### 6.1 Proposta de curso de análise de livro didático para professores/as de História

#### Introdução:

A perspectiva de revogação ou alteração da Reforma do Ensino Médio — Lei 13.415/2017 —, nos anima a esperar por um Ensino Médio de qualidade e para todos. Mas não podemos aguardar esse desenrolar de forma imóvel, sendo assim pretendemos ascender dentro do seu próprio sistema como um germe de resistência, pois entendemos que os mecanismos de hegemonia praticados pela classe dominante também podem ser utilizados pelas classes subalternas, para contestá-los e modificá-los, por meio da resistência.

Segundo o Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação: Modalidade Profissional, pretende-se formar um profissional que se capacite para ser um agente transformador em seu contexto profissional, nos âmbitos da docência, da pesquisa, da gestão e da ação técnico-científica (PPGE/MP/UNB, 2022). Por conseguinte, ao final do Programa é exigido do discente o desenvolvimento de um produto técnico, que demonstre seus conhecimentos quanto à matéria abordada e utilidade ao âmbito profissional.

Considerando a Reforma do Ensino Médio, estabelecida pela lei 13.415/2017; a implantação da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio; o Plano Nacional do Livro e do Material Didático de 2021; e a presente pesquisa, propomos o curso de aperfeiçoamento: “Qual o livro didático de História ideal? Reflexões sobre os critérios para a seleção de livro didático”. Fruto das reflexões sobre o contexto conservador que a educação estava inserida, do lugar do ensino de História no livro didático e das informações coletadas dos professores. A seguir, no quadro 23, está descrito detalhadamente o plano do curso.

**Quadro 23.** Proposta de Curso de Aperfeiçoamento

<b>PROPOSTA DE CURSO DE ANÁLISE DE LIVRO DIDÁTICO PARA PROFESSORES/AS DE HISTÓRIA</b>
<b>TÍTULO:</b> Qual o livro didático de História ideal? Reflexões sobre os critérios para a seleção de livro didático.
<b>PÚBLICO-ALVO:</b> Professores/as de História e áreas afins e equipe pedagógica que atuam na educação básica nas unidades escolares públicas e privadas.
<b>MODALIDADE:</b> Presencial

**CARGA HORÁRIA: 40h**

**EMENTA**

A proposta do curso de aperfeiçoamento pretende refletir sobre as nuances que permeiam o livro didático de História à luz da teoria crítica de currículo e educação, objetivando fortalecer o aporte teórico dos professores de História, sobre esse objeto cultural, difundido e utilizado amplamente em todo o território brasileiro. Conseqüentemente, o ensino de História se fortalecerá, uma vez que seus anunciadores estarão munidos sobre o potencial que livro pode proporcionar para a emancipação cidadã dos estudantes e para o seu trabalho pedagógico.

**OBJETIVO GERAL**

Habilitar os/as cursistas a analisarem criticamente os livros didáticos de História, focando na organização por eixos temáticos e na interdisciplinaridade, a fim de subsidiar o processo de seleção e utilização desses materiais em sala de aula.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Analisar criticamente os fundamentos teóricos e metodológicos do ensino de História, destacando a importância do livro didático como recurso pedagógico;
- Identificar e avaliar a presença e o impacto da interdisciplinaridade nos livros didáticos de História;
- Compreender e analisar a organização por eixos temáticos nos livros didáticos de História, destacando seus pontos fortes e desafios;
- Enumerar e caracterizar critérios qualitativos que devem guiar a seleção de um livro didático de História.

**CONTEÚDO PROGRAMÁTICO**

**Módulo 1: Ensino de História: Fundamentos e Métodos (10 horas)**

- 1.1 Fundamentos teóricos do ensino de história: abordagens tradicionais versus abordagens contemporâneas;
- 1.2 Métodos de ensino de História: análise crítica de estratégias pedagógicas comumente utilizadas;
- 1.3 Importância do livro didático como recurso no processo de ensino-aprendizagem de história.

**Módulo 2: Interdisciplinaridade nos Livros Didáticos (10 horas)**

- 2.1 Conceito de interdisciplinaridade e sua relevância para o ensino de História;
- 2.2 Análise de como a interdisciplinaridade é abordada nos livros didáticos de História;
- 2.3 Estratégias para promover a interação entre História e outras disciplinas no contexto escolar.

**Módulo 3: Eixos Temáticos nos Livros Didáticos (10 horas)**

- 3.1 Organização por eixos temáticos: definição, características e objetivos;
- 3.2 Estudo de caso de livros didáticos que adotam a organização por eixos temáticos;
- 3.3 Análise crítica dos pontos positivos e desafios dessa abordagem para o ensino de História.

**Módulo 4: Critérios para o Livro Didático Ideal (10 horas)**

- 3.1 Identificação de critérios de qualidade para a seleção de livros didáticos de História;
- 3.2 Discussão sobre os aspectos a serem considerados na avaliação de um livro didático, incluindo conteúdo, linguagem, recursos visuais, entre outros;
- 3.3 Elaboração de uma matriz de avaliação para auxiliar na escolha do livro didático ideal para cada contexto escolar.

## METODOLOGIA

As aulas serão norteadas a partir dos referenciais bibliográficos, por meio de exposição do conteúdo e da participação dialogada dos cursistas, de modo a considerar suas experiências desenvolvidas em sala de aula. Ao final de cada aula será realizada uma atividade com base em metodologias ativas, para mobilizar os conhecimentos.

## AVALIAÇÃO

- Participação ativa nas discussões e atividades propostas em cada módulo;  
- Análise de um relatório final que sintetize as reflexões e aprendizados obtidos durante o curso, incluindo uma análise crítica de um livro didático de História e socialização com o grupo (cursistas).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Katia Maria. Ensino de História e a Base Nacional Comum Curricular: desafios, incertezas e possibilidades. *In*: JÚNIOR, Halferd Carlos Ribeiro; VALÉRIO, Mairon Escorsi (org.). **Ensino de História e Currículo: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, Formação de Professores e Prática de Ensino**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. p. 13–26.

ALMEIDA, Denis Andrade. **O currículo e o ensino de História nas malhas do neoliberalismo: competências e formação histórica**. 2021. - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.

APPLE, Michael Whitman. “Endireitar” a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 55–78, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, José D’Assunção. PONTES INTERDISCIPLINARES: INSTÂNCIAS QUE SE ABREM COMO LIGAÇÕES PARA OS DIVERSOS CAMPOS DE SABER. **BRATHAIR - REVISTA DE ESTUDOS CELTAS E GERMÂNICOS**, [s. l.], v. 20, n. 2, 2021.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 1993. - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

CARDOSO, Maria Abadia. O lugar dos livros didáticos e os desafios do ensino de História do Tempo Presente. **Revista História Hoje**, [s. l.], v. 9, n. 17, p. 282–309, 2020.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, [s. l.], n. 2, p. 177–229, 1990.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima; MARQUES, Edicarla dos Santos. Ensino de História e a Reforma do Ensino Médio. *In*: SANTOS, Fabrício Lyrio; GUERRA FILHO, Sérgio A. D. (org.). **Ensino de História no século XXI: dilemas e perspectivas**. Bahia: UFRB, 2019. p. 35–66.

FREITAS, Itamar. Livro didático. *In*: FERRIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 143–148.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 15. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2018.

OLIVEIRA, Itamar Freitas; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Cultura histórica e livro didático ideal: algumas contribuições de categorias rüsenianas para um ensino de História à brasileira. **Revista Espaço Pedagógico**, [s. l.], v. 21, n. 2, 2014.

RÜSEN, Jörn. Aprendizado histórico. *In*: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). **JörnRüsen e o Ensino de História**. Curitiba: UFPR, 2010a.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. *In*: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). **JörnRüsen e o ensino de História**. Curitiba: UFPR, 2010b.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

SILVA, Francisco Thiago. **Currículo integrado, eixo estruturante e interdisciplinaridade: uma proposta para a formação inicial de pedagogos**. Brasília: Ed. Kiron, 2020.

STRÖHER, Carlos Eduardo; MONTEIRO, Franciele de Souza. As políticas do PNLD e as escolhas dos livros didáticos pelos professores de história. **Revista História Hoje**, [s. l.], v. 7, n. 14, p. 218–238, 2018a.

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscamos responder a seguinte questão problema: Como está organizada a estruturação curricular dos conteúdos referentes ao ensino de História nos livros didáticos, alterados pela Reforma do Ensino Médio, em uma escola de Taguatinga-DF na ótica dos professores de História. De modo a alcançar este objetivo geral, definimos três objetivos específicos, foram eles: 1) identificar as possíveis relações de aproximação e contradições entre os saberes históricos prescritos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo em Movimento da SEEDF, para o Ensino Médio; 2) analisar os conteúdos históricos nos livros didáticos da área de CHSA; e 3) compreender a ótica dos professores de História em relação a “modelagem” (Sacristán, 2020) dos conteúdos históricos dispostos nos livros didáticos. A pesquisa foi desenvolvida em cinco capítulos — com suas respectivas subdivisões —, são eles: Introdução; Metodologia; Ensino de História e o Ensino Médio; Reforma do Ensino Médio; e Livro didático de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o ensino de História.

Na Introdução demonstramos a problemática da pesquisa que surge da fagulha acesa pela Reforma do Ensino Médio. O despertar de um novo e já decadente Ensino Médio embrica em cenários diversos de mudanças e o ensino de História encontrou um cenário hostil, em que se situava movimentos conservadores, que visaram cercear e aligeirar a educação segundo suas doutrinas, por meio de propostas educacionais. A partir de então surge o interesse em saber qual o lugar destinado a História, no “currículo apresentado” (Sacristán, 2020), ou seja, no livro didático.

Na Metodologia, partimos do “estado da arte” (Ferreira, 2002 *apud* Silva; Borges, 2018), mapeando e esmiuçando os trabalhos científicos, que se correlacionam com a nossa pesquisa, publicados entre os anos de 2017 e 2022. Os termos indutores escolhidos surgiram das derivações dos três eixos da presente pesquisa, a saber: 1) Reforma do Ensino Médio no Brasil e no Distrito Federal; 2) Ensino de História e o Ensino Médio; e 3) Livro didático de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o ensino de História. Por conseguinte, o levantamento dos trabalhos foi realizado nas bases de dados da Associação Nacional de História (ANPUH), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO).

Os termos indutores que conduziram o levantamento foram: “BNCC”, “reforma do ensino médio”, “novo ensino médio”, “13.415”, “ensino de história”, “livro didático” e “PNLD”. Com a utilização dos termos booleanos AND, OR, () e “ ” montamos estratégias de

buscas, que possibilitaram maior filtragem dos trabalhos científicos relacionados com a nossa temática, nas bases de dados.

Na ANPUH as buscas se deram por meio da leitura dos dossiês das revistas científicas que abrangem o escopo da referida associação. Na Revista Brasileira de História (RBH) nos deparamos com catorze dossiês, em que selecionamos apenas um artigo, que tratou dos conteúdos históricos dispostos nos livros didáticos e os impactos deles para a formação histórica dos sujeitos inseridos no contexto escolar. Na Revista História Hoje (RHH), em que seu arcabouço se volta exclusivamente para o ensino de História, encontramos três artigos. No primeiro são destacados os critérios para a seleção dos livros didáticos e a escolha do livro pelos professores de História. O segundo apoia-se nas transformações que os conteúdos de História sofrem com as inovações digitais, em uma escola de Ensino Médio, em Buenos Aires, Argentina. No terceiro, é destacado o percurso de consolidação do PNLD em uma política pública de Estado.

O levantamento realizado na BDTD evidenciou uma dissertação atrelada a construção do currículo paulista segundo a BNCC. Não encontramos trabalhos que versassem sobre o currículo em movimento do DF em conjunto com o ensino de História e o Livro didático, o que caracterizou a importância da nossa pesquisa para o âmbito científico.

Em relação aos trabalhos encontrados na rede SciElo, obtivemos o resultado de dez trabalhos, dos quais selecionamos dois artigos. O primeiro artigo apresentou um alinhamento com o objeto de pesquisa semelhante ao nosso, ao definir uma ligação tríplice entre BNCC, ensino de História e PNLD, considerando a modelação do currículo pelos professores. No segundo é investigado o impacto que a BNCC pode causar nas práticas pedagógicas dos professores de História.

A realização do “estado da arte” demonstrou que as pesquisas acerca da Reforma do Ensino Médio são densas, contudo, ao articulá-la com o ensino de História e o livro didático, percebemos que os trabalhos estão florescendo, no sentido de estarem iniciando pesquisas a seu respeito. Essa lacuna proporcionou maior entusiasmo para seguirmos com a pesquisa, tendo em vista a perspectiva de contribuir para esse debate emergente que a Lei 13.415/2017 suscitou.

Guiados pelo “estado da arte”, conscientes da posição da nossa pesquisa perante a rede de trabalhos científicos, avançamos para o percurso metodológico. Nessa seção elencamos as fontes — documentos e interlocutores — que trabalhamos sistematicamente para obter as informações. Optamos pela pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza exploratória, que se sustentou em estudo de caso único (André, 2008; Yin, 2015) articulado a pesquisa



documental (Silva; Borges, 2020; Pimentel, 2001), bem como a pesquisa bibliográfica (Gil, 2022).

O estudo de caso único delineou-se em três fases para o desenvolvimento do estudo de caso, são elas: 1) exploratória ou de definição dos focos de estudo; 2) fase de coleta dos dados ou de delimitação do estudo; e 3) fase de análise sistemática dos dados (André 2008). Na primeira fase, após o levantamento de informações sobre a distribuição de livros segundo o Sistema do Material Didático, definimos a Coleção Moderna Plus – CHSA, por ter sido a mais requerida entre as escolas da SEEDF. Na segunda fase, para escolhermos a unidade-caso, consideramos a unidade escolar com maior quantitativo de livros da coleção referida acima, logo, a escola Lima Barreto foi a selecionada. Na fase de análise de dados elaboramos o quadro 09 — Matriz de Coerência Metodológica — em que definimos os documentos norteadores e os interlocutores, seguidos de seus respectivos métodos de análise.

Para além da análise documental da Coleção, procuramos agregar à pesquisa a ótica dos professores de História e do coordenador pedagógico da unidade escolar Lima Barreto, que atende a etapa do Ensino Médio, situada na região administrativa de Taguatinga, Distrito Federal. Obtivemos também os interlocutores representantes da Secretaria de Estado de Educação, na pessoa da Coordenadora Intermediária do Ensino Médio, bem como o representante do PNLD 2021, na figura de Coordenador Adjunto da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

As análises foram inseridas no decorrer dos capítulos “Ensino de História e o Ensino Médio”, “Reforma do Ensino Médio” e “Livro didático de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o ensino de História”, com o intuito de propor dinamicidade das informações com os referenciais teóricos e entre os próprios interlocutores.

Nos capítulos teóricos em que elaboramos a síntese do concreto pensado, a pesquisa orientou-se conforme o seguinte aporte: na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) (Saviani, 2021), guiada pela teoria crítica de currículo e educação (Silva T., 2016); (Sacristán, 2020); (Goodson, 2018); (Silva F., 2021) e inspirada no Materialismo Histórico-Dialético (Marx, 2017); (Netto, 2011); (Cury, 1986); (Frigotto, 2000). Tendo como ciência básica a História, buscamos historicizar para compreender o contexto e os objetos estudados, logo, essas duas teorias metodológicas serviram como sustentáculo de nossas discussões.

No capítulo “Ensino de História e o Ensino Médio” tratamos de definir a concepção de currículo, à luz da teoria crítica, que o entende, segundo Apple (2011), não apenas como um conjunto neutro de conhecimentos, mas embasado em uma tradição seletiva, produzida por

conflitos e tensões políticas, econômicas e sociais. Portanto, tratamos de discorrer sobre o percurso do ensino de História escolar, no Brasil, a partir da referida concepção curricular.

Iniciamos com a definição de disciplina escolar proposta pelo francês André Chervel (1990), que a compreende não só como o conjunto de conteúdos organizados pelos saberes, mas também como o estudo do ensino, isto é, dos métodos pedagógicos. Perpassamos pela construção da disciplina escolar de História, que começou a se delinear em meados do século XVIII, por causa das seguintes conjunturas: a aquisição do estatuto de cientificidade do campo da História; a origem dos Estados-nação; e o papel do Estado em gerir a educação. Remetendo-se ao Brasil, abordamos o ensino de História nos conceitos de currículo das “Humanidades clássicas” e “Humanidades modernas” ou “Humanidades científicas”, segundo a autora Circe Bittencourt (2017).

Em seguida destacamos a importância do papel do professor de História a fim de despertar uma “consciência histórica” nos alunos e alunas, proporcionando um pensamento crítico. Ele se concebe em consonância com a capacidade de refletir sobre o tempo presente, resgatando e articulando narrativas históricas temporais, possibilitando ao sujeito maior aprimoramento da capacidade de compreensão de si, dos outros e da sua realidade (Rüsen, 2010a).

Adiante expomos um breve percurso histórico das propostas que remontam algumas características do Ensino Médio que temos hoje. Iniciamos este percurso a partir da década de 1930, com a organização do ensino secundário, que ficou conhecida como Reforma Francisco Campos. Perpassamos pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961; pela Lei 5.692/1971, que versou sobre a reforma do 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> grau, marcada pela ênfase na formação técnica, em que os cursos profissionalizantes se mesclaram ao Ensino Médio; pelas décadas de 1980 a início dos anos 2000, em que representamos as novas reconfigurações para o cenário educacional do Ensino Médio com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996. Dedicamos certa ênfase as décadas de 1980 e 1990, porque acentuava o processo de globalização e “mundialização da educação” (Melo, 2003) ancorado nos aspectos neoliberais. Adentramos nos anos que houve a ascensão do Partido dos Trabalhadores, em 2003, até o governo golpista de Michel Temer (Torres, 2020) decretar a MP 746/2016, com as prerrogativas para o NEM.

No capítulo “Reforma do Ensino Médio”, pontuamos o caráter antidemocrático do processo da reforma curricular, enfatizando a ausência ou pouca comunicação com os verdadeiros aplicadores da reforma, isto é, os professores que estão no “chão da escola”. A

narrativa do Coordenador Pedagógico ao referi-la como sendo imposta de cima para baixo reforça a falta de diálogo com a comunidade escolar.

A BNCC trouxe à tona o debate sobre a ideia de uma “cultura comum”, acarretada pela homogeneização curricular. Destacamos o risco de invisibilidade de culturas que, porventura não estejam contempladas no currículo geral. Apple (2002) expõe o quanto as instituições e os seus agentes educacionais sofrem com ataques variados de grupos conservadores, que enxergam em um currículo geral o controle ideológico necessário para solucionar questões que para eles são desvirtuadas e problemáticas.

A redução da carga horária da formação geral básica é um fator criticado tanto pelo Coordenador Pedagógico como pela Coordenadora Intermediária do Ensino Médio. Essa medida demonstra certa desvalorização para com as aprendizagens essenciais. Outro fator apontado são as condições materiais para contemplar as propostas do NEM, que não são condizentes com o necessário para proporcionar a sua implantação de qualidade. Essa questão é evidente na caracterização do PPP da escola Lima Barreto e na fala do Coordenador Pedagógico.

Na BNCC, os conteúdos são determinados segundo o enfoque no desenvolvimento de competências gerais e competências específicas de cada área do conhecimento, relacionando-as com habilidades correlatas. Não há uma determinação de progressão das competências, o que nos leva a concluir que elas poderão ser abordadas em qualquer série do Ensino Médio.

Para entender como os conteúdos históricos estão abordados na BNCC do Ensino Médio, realizamos a leitura crítica da parte referente a área de CHSA. De início notamos que sua intenção seria combater o adensamento das disciplinas, propondo um currículo flexível por competências e habilidades em detrimento das disciplinas, apontadas por não realizarem menção direta a estas.

Nesse sentido, reforçamos a ideia de que a integração dos conteúdos não deve ser considerada como uma forma de suprimir as especificidades dos componentes disciplinares. Para uma melhor articulação entre eles, é preciso que os conhecimentos basilares de cada um deles estejam fortalecidos dentro do currículo para que a articulação entre eles aconteça com qualidade científica. Apresentamos o intuito da escola Lima Barreto, descrito em seu PPP, de evitar a fragmentação do conhecimento e em proporcionar conhecimentos sistematizados já construído ao longo do tempo.

Os conteúdos da área de CHSA estão aglutinados nas categorias de tempo e espaço; territórios e fronteiras; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; e política e trabalho.

Segundo elas, são definidas as competências específicas dessa área e suas respectivas habilidades requeridas. Por meio dessa organização não fica clara a especificidade de cada disciplina e entendemos que essa situação é proposital, devido o anseio por não demarcar justaposição dos conhecimentos e sim integrá-los. Ainda assim, buscamos destacar os conteúdos históricos envoltos nas referidas categorias.

Realizamos o levantamento das operações cognitivas descritas nas trinta e duas habilidades da área de CHSA e identificamos que as operações mais relacionadas com o conhecimento histórico, que poderiam propiciar o alargamento da “consciência histórica”, surgem poucas vezes.

Ao analisarmos o Currículo em Movimento do Distrito Federal em relação a BNCC, reparamos que seu delineamento está em consonância com esta. Todavia, há trechos que mencionam a necessidade de se fortalecer os componentes disciplinares para que a proposta de interdisciplinaridade possa ser contemplada satisfatoriamente, pois afinal, não há interdisciplinaridade sem disciplinas consistentes. Portanto, é preciso, além de favorecer a interdisciplinaridade, manter o aprofundamento das disciplinas, de modo a ofertar conteúdos clássicos e tradicionais de cada componente.

A despeito da lei 13.415/2017 não ter considerado o componente de História como obrigatório nos currículos subnacionais, a SEEDF o incluiu na sua oferta. Esta não obrigatoriedade proporciona certo alerta quanto a sua possível invisibilidade. O seu lugar deve ser considerado fundamental, portanto, obrigatório. Sob a organização do NEM, demonstramos como o componente de História está sendo alocado quanto à carga horária definida pela SEEDF e notamos o quanto a redução da formação geral básica e a implantação dos itinerários formativos impactaram na sua carga. Sua carga horária é de duas horas-aulas por semana, sob o aparato da semestralidade, isto é, em cada série do Ensino Médio o estudante terá contato com o referido componente em apenas um semestre, totalizando três ao final daquela etapa.

No capítulo “Livro didático de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o ensino de História” discutimos sobre a organização dos conteúdos históricos dispostos na coleção “Moderna Plus – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” e sobre sua modelação perante os professores de História da escola Lima Barreto.

Iniciamos com um breve panorama histórico das políticas públicas a respeito do livro didático, a partir de 1930, perpassando por momentos importantes até a consolidação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 1985, e sua última atualização, regida pelo Decreto nº. 9.099, de 18 de julho de 2017. Demonstramos o quanto essa política é essencial

para a educação e que com o decorrer do tempo ela vigorou-se e manteve-se sempre em aprimoramento.

O edital de convocação para o processo de inscrição de obras didáticas destinadas ao PNLD 2021 foi posto em evidência para apontarmos algumas características, como por exemplo, que cada volume deve ser autocontido quanto à totalidade das diretrizes requeridas e ter ao menos um eixo temático. Essa característica se dá para que eles não sejam sequenciais e proporcione flexibilidade para sua utilização em qualquer das séries do Ensino Médio. O livro do estudante tem no máximo 160 páginas enquanto o manual do professor tem no máximo 288 páginas. Sobre sua caducidade, os livros serão reutilizáveis e terão ciclo de três anos (Brasil, 2019).

Para melhor entendimento das mudanças acarretadas pela reforma do Ensino Médio comparamos o edital de convocação do PNLD 2018 com o do PNLD 2021. No primeiro havia a ideia de interdisciplinaridade e o reconhecimento dos componentes curriculares de cada campo científico, enquanto no segundo, percebemos a sua invisibilidade ao não ser mencionado os componentes, apenas algumas alusões sob a roupagem do termo conhecimentos históricos ou conhecimentos demográficos etc.

Outro aspecto dissonante diz respeito à estrutura física do limite de páginas dos livros didáticos. Pelos dados demonstrados concluímos que a redução de páginas correspondentes aos componentes curriculares de CHSA, do PNLD 2018 para o PNLD 2021, correspondente ao livro do estudante, resultou em uma redução de 62% (1.568 páginas), enquanto do manual do professor reduziu-se em 45% (1.400 páginas).

Essa redução impactou nos conteúdos, na medida em que foram sintetizados para se enquadrarem nos limites exigidos pelo edital. Os relatos dos professores de História evidenciam essa diluição ao mencionarem que “[...] não abrange todo o conteúdo necessário” (Professor 02) e que “[...] o conteúdo muito superficial para a disciplina de História (Professor 03)”.

Nessa perspectiva, reforçamos a importância de proporcionar conteúdos necessários, ou seja, básicos do ensino de História e de forma aprofundada, conforme expõem os professores. O representante do PNLD 2021, Coordenador adjunto da área de CHSA, menciona o processo sistemático e criterioso em que as obras são submetidas, buscando melhorar seus aspectos qualitativos.

Quanto à interdisciplinaridade, recorreremos aos autores Santomé (1998), Silva F. (2020) e Barros, (2021), para pontuarmos suas valências e desafios. Identificamos que a nomenclatura disciplina está sendo substituída por outras categorias, como eixos temáticos, temas

transversais, competências e habilidades. Buscamos apresentar como essas categorias estão dispostas nos livros e dialogar sobre elas com base nos referenciais teóricos.

Ao questionar os professores sobre a imprescindibilidade do uso do livro didático em sala de aula, o Professor 01 relata ser fundamental, o Professor 02 pensa ser necessário o contato dos estudantes com um material impresso e o Professor 03 percebe-o como sendo necessário para o acompanhamento das aulas. Somente o Professor 04, que relacionando a pergunta diretamente aos livros da coleção pesquisada, diz não ser uma realidade devido aos conteúdos serem insuficientes.

A organização da coleção Moderna Plus por eixos temáticos requer algumas ressalvas que buscamos apontar, de forma a possibilitar maior compreensão sobre sua capacidade e seus limites. O Coordenador pedagógico percebe ser importante essa abordagem, desde que se tenha a percepção que o livro deve passar por um processo de construção envolvendo o professor e os estudantes. Esse alerta vai de encontro com a ideia de que essa organização não preza por uma história totalizante ou geral, mais pontual, segundo a temática sugerida. Contudo, o eixo temático não pode limitar os conteúdos, mas articular-se com a perspectiva tradicional de ensino, conforme explana Bittencourt (2011).

Observamos que o caráter do livro didático se volta para proporcionar as técnicas de coleta de informações em detrimento de uma extensa exposição de conteúdos básicos. O objetivo maior é facultar nos estudantes as competências necessárias para resolução de problemas cotidianos. A ótica dos professores quanto à disposição dos conteúdos clarifica essa questão, ao afirmarem que “Ficou uma forma dúbia e muitas vezes fora de contexto (Professor 01)”; “A disposição ficou meio confusa, já que alguns dos conteúdos foram tirados dos tempos estudados [...] (Professor 02)”; “Os assuntos estão misturados. Não seguem uma ordem específica (Professor 03)”; e “Não apresentam uma sequência lógica (Professor 04)”.

A mudança abrupta da forma de organização dos livros didáticos causou estranhamento aos professores, quanto a sua disposição dos conteúdos. Conforme destacado anteriormente, uma das críticas dos eixos temáticos e da interdisciplinaridade diz respeito a desconstrução da perspectiva tradicional de ensino de História, também apresentada pelos professores. Os conteúdos nos eixos tendem a estarem de acordo com as temáticas e não em uma ordem cronológica.

Amparados pelos critérios de seleção de livro didático mencionado por Jöhn Rüsen (2001), realizamos a análise da coleção Moderna Plus. Assim como os relatos dos professores, identificamos no critério de percepção histórica em relação aos textos, o que mais evidencia

nos conteúdos é o seu quantitativo reduzido. Acreditamos que isso se deve as limitações impostas pelo edital de convocação atrelada, proposta de eixos temáticos e a redução da carga horária da formação geral básica.

Para compreender as nuances da “modelação” do professor ao livro didático, recorremos a Sacristán (2020) e aos próprios agentes dessa ação. Aquele autor menciona que essa modelação ocorre segundo critérios individuais ou coletivos. Portanto, “currículo apresentado” é modelado pelos professores segundo algumas circunstâncias, entre elas estão, suas concepções de vida, sua formação inicial, cultura escolar, a realidade dos seus alunos etc. O livro didático não está isento de desarticulação de conteúdo ou mesmo da sua redução, conforme apontamos, por isso é necessário analisá-lo minuciosamente para agir sobre estes aspectos que ele entende necessários.

Ao solicitarmos aos professores informações sobre como está sendo a organização dos livros por área do conhecimento e em relação aos conteúdos históricos tivemos repostas variadas, mas uniformidade quando o assunto são os conteúdos. Destacaram a defasagem de contexto, abordagem diferente e ruim quanto ao quantitativo, superficialidade e insuficiência. No quadro 22 elucidamos as falas dos interlocutores por meio das categorias que surgiram a partir dos eixos livro didático e conteúdos históricos: fundamental e imprescindível; livro supérfluo; insuficiência e superficialidade; descontextualizado e confuso; e pluriperspectividade.

Sacristán (2020) entende que o livro didático deve ser apenas mais um dos múltiplos materiais didáticos a serem usados, conforme ressalta o Coordenador Adjunto de CHSA. Nessa perspectiva, questionamos os professores sobre outros materiais que eles adotam para suprir ou complementar os livros didáticos. Notamos que a utilização de filmes e *sites* estão mais acentuadas. Em seguida estão os livros, canais do YouTube e aula expositiva com slides.

Em suma, a diluição dos componentes curriculares em prol dos eixos temáticos fez com que os conteúdos históricos fossem simplificados em detrimento da valorização das competências e habilidades sob a perspectiva da interdisciplinaridade. Concluímos a partir desse resultado que os professores precisam ir além do que está disposto nos livros didáticos para proporcionar um conhecimento científico de alta qualidade produzido pela humanidade, conforme tonificado na Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani 2021).

As reflexões apresentadas neste estudo são apenas o prelúdio de um diálogo contínuo e enriquecedor. Embora tenhamos delineado certas considerações com base em nossa análise, é crucial refletir que o conhecimento é dinâmico e sujeito à revisão constante. Cada descoberta

levanta novas questões e desafia suposições preexistentes. Portanto, em vez de encerrar o debate, convidamos os leitores a se engajarem nesta conversa em constante evolução. A busca pelo conhecimento científico é um processo contínuo, e é por meio do diálogo construtivo e da exploração incessante que avançamos em direção a uma compreensão mais completa e matizada do mundo que nos cerca.

Como sugestões para futuras agendas de pesquisas elucidamos a importância em investigar a oferta de disciplinas que tratem do livro didático, nos cursos de licenciatura em História, pois demonstramos o quanto esse material é relevante para o ensino-aprendizagem. Outra agenda envolveria as análises do livro didático sob a ótica dos estudantes, de modo a perceber a sua relação com os conteúdos ali dispostos. Apontamos ainda a necessidade de pesquisas sobre a abordagem dos eixos temáticos e a interdisciplinaridade envolvendo os conteúdos históricos. Essas foram algumas sugestões com base nas reflexões que detivemos durante o processo de pesquisa.



## REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia Maria. Ensino de História e a Base Nacional Comum Curricular: desafios, incertezas e possibilidades. *In*: JÚNIOR, Halferd Carlos Ribeiro; VALÉRIO, Mairon Escorsi (org.). **Ensino de História e Currículo: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, Formação de Professores e Prática de Ensino**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. p. 13–26.
- ALMEIDA, Denis Andrade. **O currículo e o ensino de História nas malhas do neoliberalismo: competências e formação histórica**. 2021. - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.
- ANPUH. **Outros futuros possíveis: proposições para o ensino de história no ensino médio**. [S. l.], 2023. Disponível em: <<https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/7278-outros-futuros-possiveis-documento-final>>. Acesso em: 25 out. 2023.
- ANPUH. **Quem Somos**. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: <<https://anpuh.org.br/index.php/quem-somos>>. Acesso em: 23 fev. 2023.
- APPLE, Michel. A política de conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; TADEU, Tomaz (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.
- APPLE, Michael Whitman. “Endireitar” a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 55–78, 2002.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROS, José D’ Assunção. **O Projeto de Pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2015.
- BARROS, José D’ Assunção. PONTES INTERDISCIPLINARES: INSTÂNCIAS QUE SE ABREM COMO LIGAÇÕES PARA OS DIVERSOS CAMPOS DE SABER. **BRATHAIR - REVISTA DE ESTUDOS CELTAS E GERMÂNICOS**, [s. l.], v. 20, n. 2, 2021.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 1993. - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.
- BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, [s. l.], v. 32, n. 93, 2017.
- BRAICK, Patrícia Ramos *et al.* **Moderna Plus: ciências humanas e sociais aplicadas. Natureza em transformação**. São Paulo: Editora Moderna, 2020. v. 1

BRAICK, Patrícia Ramos *et al.* **Moderna Plus: ciências humanas e sociais aplicadas. Globalização, emancipação e cidadania.** São Paulo: Editora Moderna, 2020. v. 2

BRAICK, Patrícia Ramos *et al.* **Moderna Plus: ciências humanas e sociais aplicadas. Trabalho, ciência e Tecnologia.** São Paulo: Editora Moderna, 2020. v. 3

BRAICK, Patrícia Ramos *et al.* **Moderna Plus: ciências humanas e sociais aplicadas. Poder e política.** São Paulo: Editora Moderna, 2020. v. 4

BRAICK, Patrícia Ramos *et al.* **Moderna Plus: ciências humanas e sociais aplicadas. Sociedade, política e cultura.** São Paulo: Editora Moderna, 2020. v. 5

BRAICK, Patrícia Ramos *et al.* **Moderna Plus: ciências humanas e sociais aplicadas. Conflitos e desigualdades.** São Paulo: Editora Moderna, 2020. v. 6

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio.** 2018. Disponível em:

<[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf)>. Acesso em: 5 jan. 2023.

BRASIL. Decreto Nº 9.099, DE 18 de Julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. **Diário Oficial da União - Seção 1:** Brasil, n. 9.099, 2017.

BRASIL. DECRETO-LEI Nº 1.006. **Presidente da República:** Brasil, n. 1.006, 30 dez. 1938. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. **EDITAL DE CONVOCAÇÃO PARA O PROCESSO DE INSCRIÇÃO E AVALIAÇÃO DE OBRAS DIDÁTICAS, LITERÁRIAS E RECURSOS DIGITAIS PARA O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO PNLD 2021.** Brasil: Ministério da Educação, 2019. Disponível em:

<[file:///D:/Downloads/EDITAL\\_PNLD\\_2021\\_CONSOLIDADO\\_5\\_\\_RETIFICACAO\\_11.09.2020.pdf](file:///D:/Downloads/EDITAL_PNLD_2021_CONSOLIDADO_5__RETIFICACAO_11.09.2020.pdf)>. Acesso em: 24 fev. 2023.

BRASIL. **EDITAL DE CONVOCAÇÃO PARA O PROCESSO DE INSCRIÇÃO E AVALIAÇÃO DE OBRAS DIDÁTICAS PARA O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO PNLD 2018.** 2015. Disponível em:

<[https://www.fnede.gov.br/phocadownload/programas/Livro\\_Didatico\\_PNLD/escolha-pnld/Edital\\_PNLD\\_2018\\_ENSINO\\_MEDIO\\_consolidado\\_3\\_Alteracao.pdf](https://www.fnede.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/escolha-pnld/Edital_PNLD_2018_ENSINO_MEDIO_consolidado_3_Alteracao.pdf)>. Acesso em: 16 jan. 2024.

BRASIL. **Guia Digital PNLD 2021: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.** [S. l.], 2021. Disponível em: <[https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia\\_pnld\\_2021\\_didatico\\_pnld-2021-obj2-ciencias-humanas-sociais-aplicadas.pdf](https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2021_didatico_pnld-2021-obj2-ciencias-humanas-sociais-aplicadas.pdf)>. Acesso em: 12 mar. 2023.

BRASIL. **Histórico - Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação.** [S. l.], 2023.

Disponível em: <<https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico>>. Acesso em: 17 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017: Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Presidente da República:** Brasília, n. Lei nº 13.415, 2017.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961: Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Presidente da República**: Brasília, n. Lei nº 4.024, 1961.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Presidente da República**: Brasília, n. 9.394, 1996.

BRASIL. **MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746, DE 22 DE SETEMBRO DE 2016**. Brasil: Diário Oficial da União, set. 2016.

BRASIL. **PNLD**. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>>. Acesso em: 12 dez. 2023.

CAIMI, Flávia Eloisa. Sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes. **Revista História Hoje**, [s. l.], v. 7, n. 14, p. 21–40, 2018.

CAIMI, Flávia Eloisa; MISTURA, Letícia. Investigar em Ensino de História: entre fronteiras e limites epistemológicos. In: RALEJO, Adriana; MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Cartografias da pesquisa em ensino de história**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

CARDOSO, Maria Abadia. O lugar dos livros didáticos e os desafios do ensino de História do Tempo Presente. **Revista História Hoje**, [s. l.], v. 9, n. 17, p. 282–309, 2020.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Política e economia do mercado do livro didático do século XXI: globalização, tecnologia e capitalismo na educação básica nacional. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV, 2017. p. 1–288.

CASTRO, Débora Quezia da Cunha. **A contrarreforma do ensino médio no Rio Grande do Norte e as implicações para o ensino de história (2017-2021)**. 2022. - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

CERRI, Luis Fernando. Código Disciplinar. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Maria Dias de (org.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019. p. 44–46.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, [s. l.], n. 2, p. 177–229, 1990.

COELHO, Mauro Cezar; BICHARA, Taissa. Ensino de História: uma incursão pelo campo. In: RALEJO, Adriana; MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Cartografias da pesquisa em ensino de história**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

COSTA, Aryana. História Local. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 132–136.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 2. ed. São Paulo: Cortes: Autores Associados, 1986.

DA SILVA, Monica Ribeiro; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 11, n. 20, p. 19, 2017.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, [s. l.], v. 32, n. 2, p. 185–191, 2009.

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Educação do. **Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio**. [S. l.], 2021. Disponível em: <<https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/08/Curriculo-em-Movimento-do-Novo-Ensino-Medio-V4.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2023.

DISTRITO FEDERAL. PORTARIA Nº 609, DE 29 DE JUNHO DE 2023. **SECRETÁRIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL: BRASIL**, n. 609, 29 jun. 2023a.

DISTRITO FEDERAL. Escola “Lima Barreto”. Projeto Político Pedagógico. **Secretaria de Estado de Educação. Coordenação Regional de Ensino de Taguatinga**: Taguatinga, DF, 2023b.

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Educação. **Plano de Implementação do Novo Ensino Médio**. [S. l.], 2022. Disponível em: <[https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/PLANO\\_DE\\_IMPLEMENTACAO\\_NOVO\\_ENSINO\\_MEDIO\\_20set2022\\_\\_2\\_-1.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/PLANO_DE_IMPLEMENTACAO_NOVO_ENSINO_MEDIO_20set2022__2_-1.pdf)>. Acesso em: 24 jan. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Portaria nº 21, de 04 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial do Distrito Federal**: 2020.

EXAME. **Secretaria de São Paulo afasta servidores após informações erradas em livros escolares**. [S. l.], 2023. Disponível em: <<https://exame.com/brasil/secretaria-de-sao-paulo-afasta-servidores-apos-informacoes-erradas-em-livros-escolares/>>. Acesso em: 20 dez. 2023.

FAPESP. **SciELO**. [S. l.], 2019. Disponível em: <https://fapesp.br/scielo>. Acesso em: 24 fev. 2023.

FAUSTO, Bóris. **Historiador Bóris Fausto fala sobre a crise da democracia no Brasil e no mundo**. [S. l.], 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/globonews/roberto-davila/video/historiador-boris-fausto-fala-sobre-a-crise-da-democracia-no-brasil-e-no-mundo-7108853.ghtml>>. Acesso em: 21 abr. 2023.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 23, n. 79, p. 257–272, 2002.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima; MARQUES, Edicarla dos Santos. Ensino de História e a Reforma do Ensino Médio. In: SANTOS, Fabrício Lyrio; GUERRA FILHO, Sérgio A. D. (org.). **Ensino de História no século XXI: dilemas e perspectivas**. Bahia: UFRB, 2019. p. 35–66.

FONSECA, Thais Nivia de Lima. **História & ensino de História**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FREITAS, Itamar. **Histórias do ensino de história no Brasil**. Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira: Editora UFS, 2006.

FREITAS, Itamar. Livro didático. *In*: FERRIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 143–148.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017. p. 17–34.

FRIGOTTO, Gaudencio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. v. 11, p. 69–90.

GAMA, Carolina Nozella; DUARTE, Newton. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, [s. l.], v. 21, n. 62, p. 521–530, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. [S. l.]: Grupo Gen, 2022. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786559771653/>>. Acesso em: 10 mar. 2023.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 15. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2018.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1982.

HOBBSAWN, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IBICT. **Conheça a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: <<https://bdtd.ibict.br/vufind/Content/history>>. Acesso em: 23 fev. 2023.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução ed. Porto Alegre: Arned, 1999.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 25, n. 89, p. 1159–1180, 2004.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MASSONE, Marisa Raquel. Mutaciones de los materiales y las prácticas de lectura en la enseñanza de la Historia hoy. **Revista História Hoje**, [s. l.], v. 7, n. 14, p. 133–157, 2018.

MELO, Adriana Almeida Sales. **A mundialização da educação: o projeto neoliberal de sociedade e de educação no Brasil e na Venezuela**. 2003. 1–244 f. - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

MORAIS, Kellen Cristina França. **Currículo modelado e ensino de História: o lugar da consciência histórica no ensino fundamental em Niquelândia-GO**. 2020. Dissertação - Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

MOURA, Dante Henrique; BENACHIO, Elizeu Costacurta. **REFORMA DO ENSINO MÉDIO: SUBORDINAÇÃO DA FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA AO**

MERCADO DE TRABALHO PERIFÉRICO. **Revista Trabalho Necessário**, [s. l.], v. 19, n. 39, p. 163–187, 2021.

NASCIMENTO, Rodrigo Rios. **Currículo e Base Nacional Comum Curricular: o processo de implementação na rede estadual paulista**. 2020. - Universidade Federal de São Carlos, Araras, 2020.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011a.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011b.

NÓVOA, António. História da educação: Percursos de uma disciplina. **Análise Psicológica**, [s. l.], p. 417–434, 1996.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloisa. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola. **Educar em Revista**, [s. l.], v. 37, 2021.

OLIVEIRA, Itamar Freitas; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Cultura histórica e livro didático ideal: algumas contribuições de categorias rüsenianas para um ensino de História à brasileira. **Revista Espaço Pedagógico**, [s. l.], v. 21, n. 2, 2014.

OLIVEIRA, Luís Felipe Batista de; SOARES, Sergei S. D. **Determinantes da repetência escolar no Brasil: uma análise de painel dos censos escolares entre 2007 e 2010**. Brasília: IPEA, 2012.

PALHARES, Isabela. **Escolas estaduais ofertam ao menos 1.526 disciplinas no novo ensino médio**. [S. l.], 2023.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], n. 114, p. 179–195, 2001.

PORTUGAL, Khalil Oliveira *et al.* Reforma do Ensino Médio no Distrito Federal: notas de pesquisa do Observatório da Educação e do Ensino Médio da UnB. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 44–54, 2021.

PPGE/MP/UNB. **RESOLUÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MODALIDADE PROFISSIONAL N. 01/2022**. Brasil: 2022. Disponível em: <[https://fe.unb.br/images/pos-graduacao/PPGEMP/documentos/Regulamento\\_PPGEMP.pdf](https://fe.unb.br/images/pos-graduacao/PPGEMP/documentos/Regulamento_PPGEMP.pdf)>. Acesso em: 19 fev. 2024.

RALEJO, Adriana Soares; MELLO, Rafaela Albergaria; AMORIM, Mariana de Oliveira. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. **Educar em Revista**, [s. l.], v. 37, 2021.

REGINATO, Vanderlise Ines Prigol. As reformas de políticas públicas educacionais no Brasil e o ensino de história. *In*: **31º Simpósio Nacional de História**. Rio de Janeiro: Anais, 2021.

ROCHA, Amanda Camargo. **A construção da BNCC e o componente curricular de história: um debate sobre a política normativa de elaboração dos currículos para a Educação Básica**. 2022. - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

ROCHA, Helenice. Livro didático de história em análise: a força da tradição e transformações possíveis. *In: LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: ENTRE POLÍTICAS E NARRATIVAS*. Rio de Janeiro: FGV, 2017. p. 11–30.

ROLON ROCHA, PAOLLA; CUNHA JÚNIOR, MAURO. O ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL (1931-1961). *In: ESCOLA EM TEMPOS DE CONEXÕES - VOLUME 03*. [S. l.]: Editora Realize, 2022.

RÜSEN, Jörn. Aprendizado histórico. *In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: UFPR, 2010a.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. *In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: UFPR, 2010b.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

RÜSSEN, Jörn. **Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SACRISTAN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática [recurso eletrônico]**. 3. ed. Porto Alegre: Editora Penso, 2020.

SANTANA DOS SANTOS, Oton Magno; BOMFIM, Natanael. O livro didático como objeto da história da educação brasileira. *Revista @mbienteeducação*, [s. l.], v. 13, n. 1, p. 92, 2019.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

SARAIVA, Karla; SEFFNER, Fernando. Ensinar a esquecer – ensino de história e extrema direita. *Acta Scientiarum Education*, [s. l.], v. 46, n. e68038, p. 1–21, 2024.

SAVIANI, Dermeval. A crise política e o papel da educação na resistência ao golpe de 2016 no Brasil. *In: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (org.). O Golpe de 2016 e a Educação no Brasil*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 12. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: UFPR, 2010.

SILVA, MONICA RIBEIRO DA. A BNCC DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O RESGATE DE UM EMPOEIRADO DISCURSO. *Educação em Revista*, [s. l.], v. 34, n. 0, 2018a.

SILVA, MONICA RIBEIRO DA. A BNCC DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O RESGATE DE UM EMPOEIRADO DISCURSO. **Educação em Revista**, [s. l.], v. 34, n. 0, 2018b.

SILVA, Cristiani Bereta. Conhecimento histórico escolar. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 50–55.

SILVA, Francisco Thiago. Contribuições e diálogos com a teoria crítica para o campo curricular no Brasil. *In*: SILVA, Francisco Thiago; CAMINHA, Viviane Machado (org.). **Currículo e teoria crítica: resgatando diálogos**. Brasília: Editora Kiron, 2021. p. 31–58.

SILVA, Francisco Thiago. **Currículo integrado, eixo estruturante e interdisciplinaridade: uma proposta para a formação inicial de pedagogos**. Brasília: Ed. Kiron, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SILVA, Francisco Thiago. Educação e a luta antinazifascista no Brasil: implicações para o campo dos estudos curriculares na voz de estudantes de mestrado e doutorado. **Acta Scientiarum. Education**, [s. l.], v. 46, n. e68009, p. 1–16, 2024.

SILVA, Francisco Thiago. O nacional e o comum no ensino médio: autonomia docente na organização do trabalho pedagógico. **Em Aberto**, [s. l.], v. 33, n. 107, p. 155–172, 2019.

SILVA, Francisco Thiago; BORGES, Livia Freitas Fonseca. Currículo e Ensino de História: um estado do conhecimento no Brasil. **Educação & Realidade**, [s. l.], v. 43, n. 4, p. 1693–1723, 2018.

SILVA, Francisco Thiago; BORGES, Livia Freitas Fonseca. Currículo, Narrativa E Diversidade: Prescrições Ressignificadas. *In*: SILVA, Francisco Thiago; MACHADO, Liliane Campos (org.). **Currículos, Narrativas e diversidade**. Curitiba: Appris, 2019.

SILVA, Francisco Thiago; BORGES, Livia Freitas Fonseca. Pesquisa historiográfica aplicada ao campo educacional: primeiras aproximações para o uso de fontes primárias. *In*: SILVA, Francisco Thiago; VILLAR, José Luis; BORGES, Livia Freitas Fonseca (org.). **História e Historiografia da Educação Brasileira: teorias e metodologias de pesquisa**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020. v. 1, p. 21–42.

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

SILVA, Francisco Thiago; ROCHA, José Damião Trindade. Possibilidades metodológicas de pesquisas a partir das categorias do materialismo histórico e dialético. **Revista Internacional de Formação de Professores**, [s. l.], v. 8, 2023.

SILVA, Francisco Thiago; VASCONCELOS, Larryssa; CASAGRANDE, Robson Carlos. A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de História: reflexões docentes. **Revista Projeto e Docência**, [s. l.], v. 7, n. 2, p. 1–14, 2016. Disponível em: <<http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/view/674>>. Acesso em: 6 maio 2022.



SOARES, Marcio Mello Nobrega; SIMÕES, George Amilton Melo. Histórico e processo de construção do Novo Ensino Médio no âmbito do Distrito Federal. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 130–134, 2021.

STRÖHER, Carlos Eduardo; MONTEIRO, Franciele de Souza. As políticas do PNLD e as escolhas dos livros didáticos pelos professores de história. **Revista História Hoje**, [s. l.], v. 7, n. 14, p. 218–238, 2018a.

STRÖHER, Carlos Eduardo; MONTEIRO, Franciele De Souza. As políticas do PNLD e as escolhas dos livros didáticos pelos professores de história. **Revista História Hoje**, [s. l.], v. 7, n. 14, p. 218–238, 2018b.

TORRES, Mateus Gamba. O GOLPE DE ESTADO NO BRASIL DE 2016 NOS EDITORIAIS DO JORNAL O GLOBO. *In*: FALERO, Alfredo; QUEVEDO, Charles; SOLER, Lorena (org.). **Intelectuales, democracia y derechas**. [S. l.]: CLACSO, 2020. p. 181–220.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 29. ed. Campinas: Papirus, 2013. p. 11–36.

YIN, Robert k. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2015.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Revista Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 28, n. 101, p. 1287–1302, 2007.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Relação de Escolas – Escolha PNLD 2021 Objeto 2

<b>Escola</b>	<b>Região Administrativa</b>	<b>Coleção</b>	<b>Quantidade de livros distribuídos</b>
CED INCRA 08	Brazlândia	Multiversos - Ciências Humanas	846
CED IRMA MARIA REGINA VELANES REGIS	Brazlândia	Multiversos - Ciências Humanas	710
CED 02 DE BRAZLANDIA	Brazlândia	Multiversos - Ciências Humanas	636
CED 03 DE BRAZLANDIA	Brazlândia	Multiversos - Ciências Humanas	2.838
CED 04 DE BRAZLANDIA	Brazlândia	Multiversos - Ciências Humanas	288
CEM 01 DE BRAZLANDIA	Brazlândia	Multiversos - Ciências Humanas	3.048
CEM JULIA KUBITSCHK	Candangolândia	Multiversos - Ciências Humanas	932
CED INCRA 09	Ceilândia	Conexão Mundo: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	198
CEM 12 DE CEILANDIA	Ceilândia	Conexão Mundo: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	3.204
CED 06 DE CEILANDIA	Ceilândia	Contexto e ação	2.582
CEM 04 DE CEILANDIA	Ceilândia	Diálogos em Ciências Humanas	2.982
CED 14 DE CEILANDIA	Ceilândia	Humanitas.Doc	1.096
CEM 09 DE CEILANDIA	Ceilândia	Humanitas.Doc	2.098
CED 15 DE CEILANDIA	Ceilândia	Moderna Plus - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	2.556
CEM 02 DE CEILANDIA	Ceilândia	Moderna Plus - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	3.822
CEM 03 DE CEILANDIA	Ceilândia	Moderna Plus - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	1.876
CED 11 DE CEILANDIA	Ceilândia	Multiversos - Ciências Humanas	1.118
CED 16 DE CEILANDIA	Ceilândia	Prisma - Ciências Humanas	1.342
CED 07 DE CEILANDIA	Ceilândia	Ser Protagonista - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	2.424

CEM 10 DE CEILANDIA	Ceilândia	Ser Protagonista - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	1.454
CENTRO DE ENSINO MEDIO INTEGRADO DO CRUZEIRO	Cruzeiro	Diálogo - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	846
CED 02 DO CRUZEIRO	Cruzeiro	Diálogos em Ciências Humanas	1.514
CED FERCAL	Fercal	Diálogos em Ciências Humanas	114
CED ENGENHO DAS LAJES	Gama	Conexão Mundo: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	178
CEM 02 DO GAMA	Gama	Humanitas.Doc	4.022
CEM 03 DO GAMA	Gama	Humanitas.Doc	2.222
CED CASA GRANDE	Gama	Identidade em ação - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	118
CED GESNER TEIXEIRA	Gama	Identidade em ação - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	178
CEMI EP DO GAMA	Gama	Identidade em ação - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	898
CEM 01 DO GAMA	Gama	Moderna Plus - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	4.122
CED 06 DO GAMA	Gama	Multiversos - Ciências Humanas	1.672
CED 08 DO GAMA	Gama	Multiversos - Ciências Humanas	1.062
CED 01 DA ESTRUTURAL	Guará	Diálogo - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	444
CED 03 DO GUARA	Guará	Humanitas.Doc	1.878
CED 04 DO GUARA	Guará	Identidade em ação - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	1.112
CEM 01 DO GUARA	Guará	Moderna Plus - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	2.964
CED 01 DO GUARA	Guará	Multiversos - Ciências Humanas	1.016
CED DO LAGO NORTE	Lago Norte	Ser Protagonista - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	936
CED DO LAGO	Lago Sul	Conexão Mundo: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	1266
CEM URSO BRANCO	Núcleo Bandeirante	Diálogo - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	2.068

CED 01 DO ITAPOA	Paranoá	Conexão Mundo: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	1.224
CED DARCY RIBEIRO	Paranoá	Diálogo - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	1734
CEM 01 DO PARANOA	Paranoá	Diálogos em Ciências Humanas	5.040
CED DO PAD-DF	Paranoá	Moderna Plus - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	969
CED TAQUARA	Planaltina	Contexto e ação	302
CED STELLA DOS CHERUBINS GUIMARAES TROIS	Planaltina	Diálogo - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	852
CED DONA AMERICA GUIMARAES	Planaltina	Diálogos em Ciências Humanas	1.290
CED OSORIO BACCHIN	Planaltina	Diálogos em Ciências Humanas	182
CED 03 DE PLANALTINA	Planaltina	Humanitas.Doc	912
CED PIPIRIPAU II	Planaltina	Multiversos - Ciências Humanas	194
CED POMPILIO MARQUES DE SOUZA	Planaltina	Multiversos - Ciências Humanas	732
CED VALE DO AMANHECER	Planaltina	Multiversos - Ciências Humanas	690
CED VARZEAS	Planaltina	Multiversos - Ciências Humanas	378
CEM 02 DE PLANALTINA	Planaltina	Multiversos - Ciências Humanas	3.192
CEM 01 DE PLANALTINA	Planaltina	Prisma - Ciências Humanas	3.528
CEM ASA NORTE - CEAN	Plano Piloto	Conexão Mundo: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	1.736
CEM SETOR OESTE	Plano Piloto	Conexão Mundo: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	2.012
COL MILITAR TIRADENTES	Plano Piloto	Conexão Mundo: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	680
CEM SETOR LESTE	Plano Piloto	Conexões - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	3.256
CED GISNO	Plano Piloto	Diálogo - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	1.372
CEM ELEFANTE BRANCO	Plano Piloto	Moderna Plus - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	2.942

CEM PAULO FREIRE	Plano Piloto	Moderna Plus - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	2.052
CEM 804 DO RECANTO DAS EMAS	Recanto das Emas	Diálogo - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	2.938
CED MYRIAM ERVILHA	Recanto das Emas	Identidade em ação - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	1.120
CED 104 DO RECANTO DAS EMAS	Recanto das Emas	Multiversos - Ciências Humanas	2.280
CED 308 DO RECANTO DAS EMAS	Recanto das Emas	Multiversos - Ciências Humanas	178
CEM 111 DO RECANTO DAS EMAS	Recanto das Emas	Prisma - Ciências Humanas	2.354
CEM 01 DO RIACHO FUNDO	Riacho Fundo I	Prisma - Ciências Humanas	2.246
CED AGROURBANO IPE RIACHO FUNDO	Riacho Fundo II	Ser Protagonista - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	364
CED 01 DO RIACHO FUNDO II	Riacho Fundo II	Ser Protagonista - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	1.726
CEF 507 DE SAMAMBAIA	Samambaia	Conexão Mundo: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	412
CEM 304 DE SAMAMBAIA	Samambaia	Diálogos em Ciências Humanas	4.710
CEM 414 DE SAMAMBAIA	Samambaia	Identidade em ação - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	3.390
CED 123 DE SAMAMBAIA	Samambaia	Moderna Plus - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	1.094
CED 619 DE SAMAMBAIA	Samambaia	Moderna Plus - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	2.314
CEM 417 DE SANTA MARIA	Santa Maria	Diálogo - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	3.286
CED 416 DE SANTA MARIA	Santa Maria	Diálogos em Ciências Humanas	728
CEM 404 DE SANTA MARIA	Santa Maria	Humanitas.Doc	2.576
CED 310 DE SANTA MARIA	Santa Maria	Prisma - Ciências Humanas	2.286
CED SAO BARTOLOMEU	São Sebastião	Conexão Mundo: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	506

CEM 01 DE SAO SEBASTIAO	São Sebastião	Humanitas.Doc	3.888
CED SAO FRANCISCO	São Sebastião	Multiversos - Ciências Humanas	3.002
CEM 01 DE SOBRADINHO	Sobradinho	Conexões - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	3.318
CEM 04 DE SOBRADINHO	Sobradinho	Conexões - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	2.376
CED PROF CARLOS RAMOS MOTA	Sobradinho	Diálogo - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	498
CEM 02 DE SOBRADINHO	Sobradinho	Diálogos em Ciências Humanas	2.160
CED 03 DE SOBRADINHO	Sobradinho	Multiversos - Ciências Humanas	1.406
CEM 03 DE TAGUATINGA	Taguatinga	Diálogo - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	2.412
CED 04 DE TAGUATINGA	Taguatinga	Diálogos em Ciências Humanas	2.008
CED 06 DE TAGUATINGA	Taguatinga	Diálogos em Ciências Humanas	1.324
CEM TAGUATINGA NORTE	Taguatinga	Diálogos em Ciências Humanas	3.232
CEM AVE BRANCA	Taguatinga	Moderna Plus - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	4.712
CEM 05 DE TAGUATINGA	Taguatinga	Moderna Plus - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	1.962
CED 07 DE TAGUATINGA	Taguatinga	Multiversos - Ciências Humanas	1.230
CEM EIT	Taguatinga	Multiversos - Ciências Humanas	2.670
EBLP DE TAGUATINGA	Taguatinga	Multiversos - Ciências Humanas	54

Fonte: elaborado pelo autor (2023), de acordo com os dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) - <https://www.gov.br/fnde/pt-br/assuntos/sistemas/sistema-de-distribuicao-de-livros>.

## APÊNDICE B - Conteúdos dos capítulos da Coleção Moderna Plus indicados aos professores de História

Volumes	Capítulos	Conteúdos
<b>1. Natureza em Transformação</b>	Natureza e formação da humanidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O surgimento da espécie humana;</li> <li>• Periodização da história humana;</li> <li>• A formação de aldeia e as trocas comerciais;</li> <li>• Os primeiros humanos americanos;</li> <li>• Recursos naturais e tecnológicos no povoamento do continente americano;</li> <li>• O povoamento natural do espaço natural brasileiro;</li> </ul>
	Os recursos naturais e as primeiras civilizações	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Civilizações fluviais;</li> <li>• Mesopotâmia, terra entre rios;</li> <li>• À margem do Rio Nilo: o Egito;</li> <li>• Civilizações agrícolas na Mesoamérica e nos Andes;</li> <li>• O antigo mundo grego;</li> </ul>
<b>2. Globalização, Emancipação e Cidadania</b>	Atlântico: o encontro dos três mundos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As grandes navegações;</li> <li>• O mercantilismo;</li> <li>• A colonização espanhola na América;</li> <li>• Consolidação dos poderes espanhóis nas colônias;</li> <li>• Ingleses na América;</li> </ul>
	A emancipação política dos Estados Unidos, Haiti e países da América espanhola	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revoluções pela emancipação;</li> <li>• A independência das Treze Colônias;</li> <li>• Estados Unidos da América;</li> <li>• A emancipação do Haiti;</li> <li>• A emancipação da América espanhola;</li> <li>• Os Estados Unidos e a América Latina</li> </ul>
<b>3. Trabalho, Ciência e Tecnologia</b>	Formas e relações de trabalho ao longo do tempo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O trabalho nas antigas civilizações egípcia e mesopotâmica;</li> <li>• O trabalho no mundo grego antigo;</li> <li>• A exploração do trabalho na Roma antiga;</li> <li>• Formação do sistema feudal;</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distintas formas de exploração do trabalho no continente africano;</li> <li>• A exploração do trabalho na América pela colonização espanhola;</li> <li>• A mecanização da exploração.</li> </ul>
	O trabalho no Brasil: uma abordagem histórica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os portugueses na América;</li> <li>• A exploração do trabalho indígena;</li> <li>• Os escravizados de origem africana;</li> <li>• A produção de café e a transição do trabalho escravo para o trabalho livre;</li> <li>• A mão de obra das indústrias.</li> </ul>
<b>4.Poder e Política</b>	Estados modernos: das monarquias absolutistas ao Império Napoleônico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O fortalecimento do poder monárquico;</li> <li>• Absolutismo monárquico;</li> <li>• Atualidade da Revolução Francesa;</li> <li>• Sociedade francesa no Antigo Regime;</li> <li>• A tomada da Bastilha;</li> <li>• Da Monarquia Constitucional à Proclamação da República;</li> <li>• Império Napoleônico;</li> <li>• Congresso de Viena.</li> </ul>
	Revoluções liberais e teorias políticas do século XIX	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A Europa após o Congresso de Viena;</li> <li>• Liberalismo;</li> <li>• Ondas revolucionárias na Europa do século XIX;</li> <li>• A construção da nação e do nacionalismo;</li> <li>• Ideias socialistas;</li> <li>• A luta das mulheres no século XIX;</li> <li>• Ideias anarquistas;</li> <li>• Lutas operárias e sindicatos;</li> <li>• A Comuna de Paris.</li> </ul>
<b>5.Sociedade, Política e Cultura</b>	Formação da nação brasileira: da Independência à Primeira República	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O contexto do processo de independência do Brasil;</li> <li>• A corte portuguesa no Brasil;</li> <li>• A independência do Brasil;</li> <li>• Primeiro Reinado;</li> <li>• Segundo Reinado;</li> </ul>



		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os primeiros tempos da República;</li> <li>• Movimentos sociais na Primeira República;</li> </ul>
	Brasil republicano e ditaduras na América Latina	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A crise da República Oligárquica;</li> <li>• A revolução de 1930;</li> <li>• A ditadura varguista;</li> <li>• Construção da identidade nacional na Era Vargas;</li> <li>• Fim do Estado Novo;</li> <li>• Redemocratização do Brasil;</li> <li>• O retorno de Vargas ao poder;</li> <li>• Os governos de JK e Jânio Quadros;</li> <li>• Governo João Goulart;</li> <li>• Populismo e paternalismo;</li> <li>• A instauração de ditaduras na América Latina;</li> <li>• Os primeiros anos da ditadura no Brasil;</li> <li>• Cultura e engajamento político;</li> <li>• Lento processo de abertura política;</li> <li>• A reação democrática</li> </ul>
<b>6.Conflitos e Desigualdades</b>	O mundo em conflito: a transição do século XIX para o século XX	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Neocolonialismo na África e na Ásia;</li> <li>• A partilha da África;</li> <li>• Expansão colonial na Ásia;</li> <li>• Primeira Guerra Mundial;</li> <li>• Revolução Russa;</li> </ul>
	Totalitarismos e a Segunda Guerra Mundial	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>American wayoflife</i>;</li> <li>• Crash da bolsa de valores de Nova York;</li> <li>• <i>New Deal</i>: solução democrática;</li> <li>• Solução totalitária;</li> <li>• Autoritarismo na Península Ibérica;</li> <li>• Antecedentes da Segunda Guerra Mundial;</li> <li>• Guerra na Europa: a ofensiva do Eixo;</li> <li>• Segunda Guerra Mundial e avanço dos Aliados;</li> <li>• Reação do Japão: o fim da guerra;</li> <li>• Divisão da Alemanha e julgamentos de Nuremberg;</li> <li>• A vida dos civis na Segunda Guerra Mundial.</li> </ul>

Fonte: elaborado pelo autor (2024), segundo a Coleção Moderna Plus (Braick *et al.*, 2020)

## APÊNDICE C – Roteiro para análise bibliográfica

### Objetivo específico 1:

1) Entender o contexto histórico da criação do Ensino Médio e da disciplina de História no Brasil;

### Fontes de informações:

- Levantamento preliminar do referencial bibliográfico sobre a criação do Ensino Médio (1930-2017) e da disciplina de História (1838–2017). Quanto ao primeiro tópico, iniciamos o estudo com o marco da Reforma Francisco Campos (1930), que define as diretrizes para o então ensino secundário, até a recente reforma do Ensino Médio (2017). Já para o delineamento da criação da disciplina de História, partimos da primeira menção da História como disciplina, em 1838, no Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro, até 2017.

-Bases de dados: Scielo, ANPUH, BDTD, Google Acadêmico e obras de referência identificadas no estado da arte(Goodson, 2018); (Schmidt; Barca; Martins, 2010);(Bittencourt, 2011);(Freitas, 2006); (Fonseca, 2011)

### Tópicos provisórios da pesquisa:

- Ensino de História e o Ensino Médio

- Traçando o percurso histórico-curricular da disciplina de História;
- Um breve histórico do Ensino Médio;
- Por um ensino que valorize a consciência histórica.

### Eixo de análise:

- Ensino de História e o Ensino Médio

- Leitura do material selecionado;
- Fichamento com os apontamentos mais importantes para a pesquisa;
- Redação.

## APÊNDICE D – Roteiro para análise documental

### Objetivos específicos 1, 2 e 3:

1)	Identificar as possíveis relações de aproximação e contradições entre os saberes históricos prescritos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo em Movimento da SEEDF, para o ensino médio;
2)	Analisar os conteúdos históricos nos livros didáticos da área de CHSA;
3)	Compreender a ótica dos professores de História em relação a “modelagem” dos conteúdos históricos dispostos nos livros didáticos;

### Fontes de informações:

1)	Lei 13.415/2017; Base Nacional Comum Curricular; Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio - SEEDF.
2)	Guia Digital do PNLD 2021- CHSA; Coleção “Moderna Plus – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”
3)	Projeto Político Pedagógico – unidade escolar Lima Barreto

### Tópicos provisórios da pesquisa:

1)	BNCC: primeiro impor para depois perguntar; BNCC: uma História mal contada; Currículo em Movimento: onde fica a História nessa história?
2)	Livro didático de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o ensino de História
3)	Reforma do Ensino Médio

### Eixos de análise:

<p>Análise documental: Metodologia reflexiva de análise de fontes primárias no campo educacional (Silva; Borges, 2020).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Descrição das fontes;</li> <li>• Contexto (eventualmente uma história) da fonte;</li> <li>• Contexto e recontextualização dos acontecimentos ou informações a que se refere a fonte;</li> <li>• Polifonia das fontes: identificação das vozes;</li> </ul>
--

- Busca de dialogismos implícitos ou explícitos;
- Crítica da veracidade dos mediadores;
- Identificação dos instrumentos e procedimentos de mediação;
- Repercussão da rede de poderes e micropoderes que se integra ao dialogismo das fontes, expressando uma assimetria entre as vozes; e
- História da apropriação historiográfica da fonte.

## APÊNDICE E – Roteiro para análise de conteúdo

### Objetivos específicos 2, 3 e 4:

1)	Identificar as possíveis relações de aproximação e contradições entre os saberes históricos prescritos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo em Movimento da SEEDF, para o ensino médio;
2)	Analisar os conteúdos históricos nos livros didáticos da área de CHSA;
3)	Compreender a ótica dos professores de História em relação a “modelagem” dos conteúdos históricos dispostos nos livros didáticos;

### Fontes de informações:

1)	Coordenador intermediário do Ensino Médio de Taguatinga; Coordenador ou supervisor da unidade escolar Lima Barreto; Representante da Diretoria do Ensino Médio da SEEDF
2)	Representante do PNLD-DF
3)	Professores de História da unidade escolar Lima Barreto

### Tópicos provisórios da pesquisa:

1)	Reforma do Ensino Médio
2)	Livro didático de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o ensino de História
3)	Reforma do Ensino Médio; Livro didático de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o ensino de História

### Eixos de análise:

<p>Análise de conteúdos entrevista semiestruturada e questionário (Bardin, 2016)</p> <p>Bardin (2016, p. 121-128) organiza a análise de conteúdo em torno de três fases/polos cronológicos. A partir deles delinearemos nossa pesquisa, a saber:</p> <p>7 A <i>pré-análise</i>: é a fase de organização. Aqui definiremos os documentos a serem minuciosamente analisados (entrevistas, questionários e livros didáticos). Em seguida é definido três passos: a elaboração do pressuposto, dos objetivos e dos indicadores que guiarão a interpretação final;</p>
---

- 8 *Exploração do material*: “[...] essa fase, longa e fastiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição e enumeração, em função, das regras previamente formuladas” (BARDIN, 2016, p. 131). Nela iremos construir os inventários e recortes e, posteriormente, iremos categorizar, codificar e classificar o material buscando as concepções acerca dos conteúdos históricos e a sua influência quanto a consciência história, nos livros didáticos; e as concepções dos entrevistados em relação a organização do Novo Ensino Médio, o ensino de História e o “currículo modelado”.
- 9 *Tratamento dos dados obtidos e interpretação*: nesta fase os resultados brutos serão tratados de modo a se tornarem significativos e válidos. A utilização de figuras, quadros, modelos são aconselháveis para a exposição dos resultados.

## APÊNDICE F – Roteiro para Entrevista Semiestruturada e Aplicação de Questionário

### Objetivos específicos 2 e 3:

1)	Identificar as possíveis relações de aproximação e contradições entre os saberes históricos prescritos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo em Movimento da SEEDF, para o ensino médio
2)	Analisar os conteúdos históricos nos livros didáticos da área de CHSA

### Fontes de informações:

1)	Coordenador ou supervisor da unidade escolar Lima Barreto (entrevista semiestruturada);
2)	Coordenador intermediário do Ensino Médio de Taguatinga (aplicação de questionário);
3)	Representante do PNLD– CHSA (entrevista semiestruturada).

### Tópicos provisórios da pesquisa:

1)	Reforma do Ensino Médio
2)	
3)	Livro didático de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o ensino de História

### Apresentação:

Apresentação breve do pesquisador e da pesquisa em desenvolvimento; Apresentação sucinta do entrevistado; Agradecer a disposição em colaborar com a pesquisa
--

### Questões:

1)	<p>1. Quais foram os principais desafios enfrentados na implementação do Novo Ensino Médio, pela Secretaria de Educação do Distrito Federal?</p> <p>2. Em comparação com o modelo anterior do Ensino Médio seria possível pontuar quais os aspectos positivos e negativos do modelo atual?</p> <p>3. Em relação a organização dos livros didáticos em áreas de conhecimento, como está sendo essa experiência?</p>
----	--

	<p>4. O ponto aglutinador da ideia de áreas de conhecimento é a interdisciplinaridade. Quais são as ações que a escola realiza a esse respeito?</p> <p>5. Em sua opinião, a Reforma do Ensino Médio necessita de alguma ação governamental? Caso a resposta seja afirmativa, ela necessita ser revistada - sanando alguns problemas detectados durante a implementação - ou revogada - proporcionando assim o retorno ao modelo antigo e a elaboração de uma nova reforma? Explique sua resposta.</p> <p><b>Agradecimento pela valiosa colaboração.</b></p> <p><b>Dados de Identificação</b></p> <p><b>Vínculo com a SEEDF:</b>  <b>Tempo de trabalho na SEEDF:</b>  <b>Formação:</b></p>
2)	<p>1. Quais foram os principais desafios enfrentados na implementação do Novo Ensino Médio, pela Secretaria de Educação do Distrito Federal?</p> <p>2. Em comparação com o modelo anterior do Ensino Médio seria possível pontuar quais os aspectos positivos e negativos do modelo atual?</p> <p>3. Em relação a organização do currículo em áreas de conhecimento, como está sendo essa experiência para a SEEDF?</p> <p>4. Quais foram as ações da SEEDF no que diz respeito a formação de professores para a atuação no Novo Ensino Médio?</p> <p>5. Em sua opinião, a Reforma do Ensino Médio necessita de alguma ação governamental? Caso a resposta seja afirmativa, ela necessita ser revistada - sanando alguns problemas detectados durante a implementação - ou revogada - proporcionando assim o retorno ao modelo antigo e a elaboração de uma nova reforma? Explique sua resposta.</p> <p><b>Agradecimento pela valiosa colaboração.</b></p> <p><b>Dados de Identificação</b></p> <p><b>Cargo/função:</b>  <b>Vínculo com a SEEDF:</b>  <b>Tempo de trabalho na SEEDF:</b></p>
3)	<p>1. Comente sobre suas atribuições em relação ao "Guia Digital PNLD 2021 - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas";</p> <p>2. Comente sobre a relevância dos livros didáticos tanto para o professor – no que tange a sua prática docente – como para a aprendizagem do estudante;</p>



3. Tendo em vista que as editoras dos livros didáticos têm seus interesses econômicos, quais são os cuidados que se devem ter na seleção das obras?

4. Dado que os livros didáticos são um reflexo da Base Nacional Comum Curricular, seria possível pensar em uma produção de livros considerando também as peculiaridades regionais? Comente.

5. O ponto aglutinador da ideia de áreas de conhecimento, proposta para os livros didáticos, é a interdisciplinaridade segundo o enfoque em competências e habilidades. Nessa perspectiva, comente sobre a complexidade da integração dos saberes e da valorização das particularidades dos componentes curriculares.

6. Caso queira acrescentar algo que não foi abordado nas perguntas sinta-se à vontade.

**Agradecimento pela valiosa colaboração.**

## APÊNDICE G – Roteiro para Questionário

### Objetivo específico 3:

Compreender a ótica dos professores de História em relação a “modelagem” dos conteúdos históricos dispostos nos livros didáticos

### Fontes de informações:

Professores de História do Ensino Médio

### Tópicos da pesquisa:

- |           |   |
|-----------|---|
| <b>1)</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reforma do Ensino Médio;</li> <li>- Livro didático de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o ensino de História;</li> <li>- Reforma do Ensino Médio;</li> </ul> |
|-----------|---|

### Apresentação:

Apresentação breve do pesquisador e da pesquisa em desenvolvimento;  
Agradecer a disposição em colaborar com a pesquisa

### Questionário:

- |           |  |
|-----------|--|
| <b>1)</b> | <p>1. Qual o seu vínculo atual com a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF)?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Concursado - professor efetivo</li> <li><input type="checkbox"/> Contratação –professor substituto</li> </ul> <p>2. Qual sua formação?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Graduação</li> <li><input type="checkbox"/> Especialização</li> <li><input type="checkbox"/> Mestrado</li> </ul> |
|-----------|--|

Doutorado

3. Quanto tempo de vínculo com a SEEDF?

1-12 meses

1-3 anos

3-5 anos

5-10 anos

10-15 anos

Mais de 15 anos

4. Possui graduação em História? Se não, em qual(is) curso(s)?

Sim

Outra

5. Confirma que leciona o componente disciplinar de História?

Sim

Não

6. Para você, professor, o livro didático é imprescindível para a organização do trabalho pedagógico? Se sim, por quê?

7. Com qual frequência você utiliza o livro didático nas turmas?

não utilizo;

em poucas aulas;

em muitas aulas;

em todas as aulas.

8. Tendo em vista a abordagem interdisciplinar dos livros didáticos, no que se refere a área do conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, houve alteração na organização do trabalho pedagógico? Se houve, de que maneira?

9. Qual sua opinião sobre a organização dos livros didáticos por área do conhecimento, estabelecida pela Reforma do Ensino Médio?

10. Foi identificado algum erro de forma ou de conteúdo no livro atual? Se sim, qual(is)?

11. Como se concebeu o processo de escolha do livro didático de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas?

12. Comente sobre a disposição dos conteúdos históricos nessa nova organização dos livros didáticos, tendo em vista o comparativo com os livros didáticos anteriores estabelecidos por disciplinas.

13. O material didático consiste em todo e qualquer tipo de material (seja ele físico ou digital) que tenha o objetivo de ensinar algo. Além dos livros didáticos quais outros materiais são utilizados para o ensino de História? Assinale e/ou adicione em "Outros", caso não tenhamos taxado algum material que é utilizado.

a) filme;

b) histórias em quadrinho;

c) jornais;

d) livros;

e) mapas;

f) jogos;

g) sites;

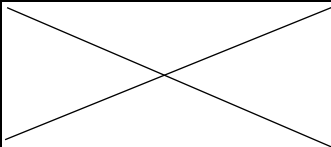
h) canais do youtube;

i) revistas;

j) podcast

Outros: \_\_\_\_\_

14. No que diz respeito aos conteúdos históricos da Coleção "Moderna Plus", assinale seu grau de qualidade.

	Muito alta qualidade	Alta qualidade	Nem alta, nem baixa qualidade	Baixa qualidade	Muito baixa qualidade
Formato (disposições e sequências de textos, imagens, mapas, questões etc.)					
Estrutura didática (percurso metodológico)					
Relação com a aula (atividades que					

permitam que os alunos desenvolvam interpretações)					
Relação com o aluno (linguagem, experiências cotidianas etc.)					
Pluralidade da experiência histórica (experiências na economia, sociedade, política e cultura)					
Pluriperspectividade (apresentar a experiência histórica a partir de várias perspectivas)					
Referências ao presente					
Cobertura da área de História (conceitos fundamentais, teorias, conteúdos etc.)					
Conexão interdisciplinar (organização e articulação entre dois ou mais componentes disciplinares)					
<p>15. Comente ao menos um aspecto positivo e um aspecto negativo da organização do livro didático por áreas do conhecimento.</p> <p>Agradecimento pela valiosa colaboração.</p>					

## APÊNDICE H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

O Senhor (a) está sendo convidado participar da pesquisa intitulada: “**O ensino de História no livro didático– PNLD 2021: reflexões curriculares sobre a implementação do Novo Ensino Médio na cidade de Taguatinga-DF a partir da ótica dos professores de História**”. O objetivo dessa pesquisa é a de compreender a estruturação dos conteúdos curriculares referentes ao ensino de História nos livros didáticos, alterados pela Reforma do Ensino Médio, em uma escola de Taguatinga-DF a partir da ótica dos professores de História.

O (a) senhor (a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá e será mantido sob sigilo pela omissão de quaisquer informações que permitam identificá-lo (a).

A sua participação se dará por meio de entrevista ou questionário. Os resultados da pesquisa serão divulgados na Universidade de Brasília, podendo ser publicadas posteriormente. Os dados e materiais serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, após isso, serão descartados.

Se o(a) senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor contatar o pesquisador, pois estarei à disposição para esclarecer qualquer dúvida. Caso concorde em participar, pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias: uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o(a) senhor(a).

---

Nome e assinatura do(a) participante da pesquisa.

---

Nome e assinatura da pesquisadora responsável.

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**Pesquisador:** Gustavo Aires de Castro.

Faculdade de Educação, Campus Universitário Darcy Ribeiro, Universidade de Brasília.

E-mail: [gustavo.aires@unb.br](mailto:gustavo.aires@unb.br)

## ANEXOS

### Competências Gerais da Educação Básica para o Ensino Médio

**1.** Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

**2.** Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

**3.** Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

**4.** Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

**5.** Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

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

**7.** Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

**8.** Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

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

**10.** Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários

Fonte: BRASIL, 2018, p. 9-10.



## Competências e habilidades específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Competências específicas	Habilidades
<p>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.</p>	<p><b>(EM13CHS101)</b> Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.</p> <p><b>(EM13CHS102)</b> Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.</p> <p><b>(EM13CHS103)</b> Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).</p> <p><b>(EM13CHS104)</b> Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.</p> <p><b>(EM13CHS105)</b> Identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas (populações nômades e sedentárias, entre outras) e oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/emoção, material/virtual etc.), explicitando suas ambiguidades.</p> <p><b>(EM13CHS106)</b> Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.</p>
<p>2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.</p>	<p><b>(EM13CHS201)</b> Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.</p> <p><b>(EM13CHS202)</b> Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneos (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais.</p> <p><b>(EM13CHS203)</b> Comparar os significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas (civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo, esclarecimento/obscurantismo, cidade/campo, entre outras).</p> <p><b>(EM13CHS204)</b> Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.</p>

	<p><b>(EM13CHS205)</b> Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis.</p> <p><b>(EM13CHS206)</b> Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico.</p>
<p>3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.</p>	<p><b>(EM13CHS301)</b> Problematizar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção, reaproveitamento e descarte de resíduos em metrópoles, áreas urbanas e rurais, e comunidades com diferentes características socioeconômicas, e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental, o combate à poluição sistêmica e o consumo responsável.</p> <p><b>(EM13CHS302)</b> Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais – entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais –, suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade.</p> <p><b>(EM13CHS303)</b> Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis.</p> <p><b>(EM13CHS304)</b> Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, selecionando, incorporando e promovendo aquelas que favoreçam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável.</p> <p><b>(EM13CHS305)</b> Analisar e discutir o papel e as competências legais dos organismos nacionais e internacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental e dos acordos internacionais para a promoção e a garantia de práticas ambientais sustentáveis.</p> <p><b>(EM13CHS306)</b> Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos socioeconômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta (como a adoção dos sistemas da agrobiodiversidade e agroflorestal por diferentes comunidades, entre outros).</p>
<p>4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.</p>	<p><b>(EM13CHS401)</b> Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos.</p> <p><b>(EM13CHS402)</b> Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica.</p> <p><b>(EM13CHS403)</b> Caracterizar e analisar os impactos das transformações tecnológicas nas relações sociais e de trabalho próprias da contemporaneidade, promovendo ações voltadas à superação das desigualdades sociais, da opressão e da violação dos direitos Humanos.</p> <p><b>(EM13CHS404)</b> Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.</p>
<p>5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.</p>	<p><b>(EM13CHS501)</b> Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.</p> <p><b>(EM13CHS502)</b> Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.</p>

	<p><b>(EM13CHS503)</b> Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.</p> <p><b>(EM13CHS504)</b> Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.</p>
<p>6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p>	<p><b>(EM13CHS601)</b> Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo os quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.</p> <p><b>(EM13CHS602)</b> Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual.</p> <p><b>(EM13CHS603)</b> Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.).</p> <p><b>(EM13CHS604)</b> Discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação nos países, considerando os aspectos positivos e negativos dessa atuação para as populações locais.</p> <p><b>(EM13CHS605)</b> Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo.</p> <p><b>(EM13CHS606)</b> Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira– com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas etc.) de diferentes fontes –e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus cidadãos e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia.</p>

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 571-579).

## Objetivos de aprendizagens da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) – Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio

SER HUMANO, CULTURA E CONHECIMENTO
Objetivos de aprendizagem
<p><b>CHSA01FG</b> Analisar diferentes contextos (filosóficos, geográficos, históricos, sociológicos) de construção dos discursos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.</p> <p><b>CHSA02FG</b> Distinguir as categorias imperativas para o desenvolvimento da linguagem mitológica e da linguagem racional.</p> <p><b>CHSA03FG</b> Considerar a importância do pensamento crítico, a apreensão de conceitos, a argumentação e a problematização, observando sua organização, seu rigor e sua complexidade.</p> <p><b>CHSA04FG</b> Identificar as diversas formas de registro de memória para a representação sociocultural, interpretando-as em sua historicidade e geograficidade.</p> <p><b>CHSA05FG</b> Identificar os princípios epistemológicos de construção dos saberes em diferentes culturas, considerando as relações entre o senso comum e a consciência crítica em diferentes períodos históricos.</p> <p><b>CHSA06FG</b> Articular epistemologias e modos discursivos das diversas áreas do conhecimento, a fim de refletir e produzir conceitos simples e complexos.</p> <p><b>CHSA07FG</b> Compreender os acontecimentos da atualidade e relacioná-los a outros tempos históricos e a outras espacialidades socioculturais, posicionando-se criticamente a partir das interpretações existentes das relações entre eles.</p> <p><b>CHSA08FG</b> Reconhecer-se como sujeito e autor da História (e suas historicidades), da cultura (e suas diversidades) e do pensamento (e suas diferentes visões de mundo), fortalecendo, assim, a edificação de suas identidades.</p>
<p><b>CHSA09FG</b> Compreender a importância dos estudos decoloniais no resgate e na (re)interpretação histórica, geográfica, sociológica e filosófica dos povos afetados pela lógica produtiva e simbólica colonial e neocolonial, na construção de seus saberes e identidades.</p> <p><b>CHSA10FG</b> Relacionar fenômenos cotidianos, históricos e geográficos a diferentes correntes de pensamento filosófico-político e perspectivas sociológicas.</p> <p><b>CHSA11FG</b> Criticar, de forma argumentativa e reflexiva, os limites e contradições de concepções reducionistas e/ou etnocêntricas sobre processos históricos, sociais, culturais, éticos e morais.</p> <p><b>CHSA12FG</b> Compreender os desdobramentos das práticas sociais, bem como seu papel e sua importância na produção, significação e ressignificação dos discursos e valores históricos, filosóficos, geográficos e sociológicos.</p> <p><b>CHSA13FG</b> Construir questões, soluções de problemas e intervenções conscientes e reflexivas referentes às relações cotidianas da vida pessoal, escolar, social, política, econômica e cultural.</p> <p><b>CHSA14FG</b> Elaborar hipóteses e argumentos a partir de conceitos, métodos, categorias e procedimentos de natureza científica sobre a influência das tecnologias digitais sobre os modos de pensar contemporâneos.</p>



## SER HUMANO, CULTURA E CONHECIMENTO

### Objetivos de aprendizagem

**CHSA15FG** Compreender a ocupação humana do espaço como processo de construção identitária dos territórios, das fronteiras físicas e simbólicas e das complexas relações da vida humana com a paisagem natural, em seus desdobramentos socioeconômicos, políticos e culturais ao longo da história.

**CHSA16FG** Diferenciar os processos de ocupação do espaço, no âmbito rural e urbano, e suas territorialidades, em contextos históricos e culturais, distintos em suas dimensões locais, regionais, nacionais e globais.

**CHSA17FG** Analisar a relação de pertencimento e direito à terra em seus diferentes aspectos de uso, considerando a significação e a ressignificação atribuídas por indivíduos e coletividades em suas especificidades socioculturais.

**CHSA18FG** Analisar a cultura material e imaterial dos grupos humanos para a compreensão da construção de identidades em seu processo de formação e desenvolvimento histórico e geográfico.

**CHSA19FG** Compreender as dimensões socioeconômicas, étnicas, religiosas, simbólicas e de gênero, a fim de consolidar os conceitos de diversidade, identidade e diferença que constituem as identidades individuais e coletivas.

**CHSA20FG** Correlacionar o protagonismo social e as contribuições históricas, filosóficas, políticas, econômicas e culturais das populações indígenas e negras na formação da sociedade brasileira.

**CHSA21FG** Examinar os processos históricos e filosóficos que geraram relações socioeconômicas desiguais entre os grupos étnicos que constituíram e constituem a diversidade sociocultural do Brasil.

**CHSA22FG** Propor ações de combate às desigualdades étnico-raciais e de gênero, às formas de preconceito e discriminação por meio da compreensão crítica das relações epistêmicas e histórico-culturais constituídas.

**CHSA23FG** Reconhecer os diferentes papéis desempenhados pelos indivíduos e pelas coletividades na contemporaneidade, considerando as desigualdades presentes no processo produtivo e cultural.

**CHSA24FG** Comparar as diferentes visões de mundo, urbanas e rurais, em suas interseções entre os aspectos simbólicos e concretos de construção das identidades socioculturais.

**CHSA25FG** Reconhecer os significados de território, fronteira e vazio espacial, bem como sua influência geopolítica em diferentes contextos e escalas, no âmbito geográfico, sociocultural e histórico.

**CHSA26FG** Analisar os elementos constituintes da relação entre sociedade e natureza, compreendendo a interdependência entre trabalho, cultura e meio ambiente.

**CHSA27FG** Discutir a genealogia das várias vertentes do conhecimento a partir das quais o sujeito constrói a realidade material e propõe outra imaterial.

## NATUREZA, TRABALHO E TECNOLOGIA

### Objetivos de aprendizagem

**CHSA28FG** Compreender as características do modo de produção industrial, em suas diferentes manifestações político-ideológicas, considerando as crises inerentes aos processos de produção, circulação e consumo, bem como seus modos de reagir e aperfeiçoar-se.

**CHSA29FG** Relacionar as atuais correntes de pensamento histórico-filosóficas favoráveis e/ou contrárias ao modo de produção capitalista e os movimentos sociais influenciados por essas diferentes visões de mundo.

**CHSA30FG** Examinar a manutenção de desigualdades socioeconômicas, étnico-raciais, de gênero e sexualidade, seus diferentes contextos históricos, filosóficos e geográficos, considerando as relações de produção e consumo e seus impactos na estratificação e diferenciação social.

**CHSA31FG** Relacionar teorias filosóficas e científicas a temas e problemas tecnológicos, ético-políticos, econômicos, socioculturais, articulando-os aos planos pessoal, social e ambiental.

**CHSA32FG** Comparar os diferentes perfis socioeconômicos da população brasileira e mundial a partir de dados estatísticos, tabelas, mapas e outras formas de dados, fontes e informações.

**CHSA33FG** Analisar os impactos das transformações técnicas, tecnológicas, informacionais e científicas nas relações sociais e no mundo do trabalho, em contextos históricos distintos e em espaços rurais e urbanos, bem como na elaboração de novos valores socioculturais.

**CHSA34FG** Comparar o significado do trabalho e dos modelos de gestão em diferentes culturas e suas influências nos valores sociais e nas relações econômicas de produção, troca e consumo.

**CHSA35FG** Propor iniciativas de redistribuição da renda e práticas colaborativas, dialogando com as formas contemporâneas de desenvolvimento da sociedade industrial, como por exemplo, suas vertentes financeira, estética e ambiental.

**CHSA36FG** Comparar indicadores sociais e econômicos em diferentes tempos e espaços, fazendo uso de recursos estatísticos e quantitativos para a análise de dados.

**CHSA37FG** Elucidar o papel da indústria cultural e de massas no estímulo ao consumismo e seus impactos econômicos e socioambientais, para compreender a sociedade contemporânea.

**CHSA38FG** Propor ações que promovam sustentabilidade, saúde coletiva, segurança alimentar, cidadania ambiental e protagonismo social na transformação de valores e práticas em relação ao meio ambiente.

**CHSA39FG** Refletir criticamente acerca dos impactos socioambientais do atual modelo de produção e consumo, relacionando-os por meio de argumentos ao agravamento dos desastres naturais, climáticos e ambientais.

**CHSA40FG** Analisar os impactos econômicos e socioambientais de práticas produtivas ligadas à exploração dos recursos naturais e às atividades agroindustriais, em contextos geográficos e históricos distintos.

## NATUREZA, TRABALHO E TECNOLOGIA

### Objetivos de aprendizagem

**CHSA41FG** Comparar modelos produtivos e usos de recursos naturais, em escala local, regional, nacional e global, observando as especificidades culturais e suas relações com os modos de produção e consumo.

**CHSA42FG** Reconhecer as contribuições tecnológicas e os conhecimentos das comunidades indígenas, quilombolas e demais povos tradicionais sobre processos de proteção à biodiversidade e práticas produtivas bioéticas e sustentáveis.

**CHSA43FG** Debater as questões socioambientais por meio de práticas que favoreçam o desenvolvimento sustentável nas escalas local, regional, global e transnacional.

**CHSA44FG** Analisar as atuações dos organismos internacionais e nacionais ligados ao meio ambiente, reconhecendo as práticas sustentáveis por instituições e instrumentos de regulação nacionais e internacionais.

**CHSA45FG** Relacionar a questão socioambiental com as diversas disputas geopolíticas e geoestratégicas nas escalas local, regional e global.

**CHSA46FG** Propor soluções de formas de trabalho e de transformação da natureza, considerando os impactos causados pelas técnicas e pelos usos dos recursos naturais ao longo do tempo.

**CHSA47FG** Utilizar os recursos informacionais, conceituais e técnicos da linguagem cartográfica para a compreensão de fenômenos naturais e sociais, em suas diferentes escalas de ocorrência e em diversos contextos históricos.

**CHSA48FG** Compreender as situações e os contextos socioculturais nos quais estão inseridas as ciências e as tecnologias, para utilizá-las de forma consciente e crítica.

**CHSA49FG** Compreender a dinâmica atual de produção de informações, propondo o debate acerca das implicações e das consequências da proliferação de notícias falsas e da espetacularização de acontecimentos pela mídia e pela política.

**CHSA50FG** Entender as formas de linguagens, por meio das tecnologias de interação social e seus desdobramentos nas formas de pensamento e sociabilidade, na construção do indivíduo e da sociedade contemporâneos.

**CHSA51FG** Explicar os elementos que interferem no processo social, esclarecendo as concepções ético-políticas em sua relação com a escola, o trabalho e a cultura.

**CHSA52FG** Debater as questões técnico-científicas, éticas e políticas contemporâneas que compõem a agenda pública em nível local, nacional e global.



## DIREITOS HUMANOS, POLÍTICA E CIDADANIA

### Objetivos de aprendizagem

**CHSA53FG** Reconhecer as formas de organização das relações de poder e resistência, em escala micro e macro, nas diferentes sociedades ao longo da história.

**CHSA54FG** Compreender os processos histórico-culturais de construção de categorias relativas a países, territórios, povos e nações.

**CHSA55FG** Identificar as dimensões filosófica, política e social do exercício da cidadania e as diferentes formas de participação da sociedade civil na construção e na manutenção das sociedades democráticas.

**CHSA56FG** Debater o papel dos organismos, blocos e acordos internacionais nas relações geopolíticas e financeiras mundiais e suas implicações territoriais, sociais, históricas e culturais para as populações locais e para os diferentes países.

**CHSA57FG** Examinar o papel geopolítico dos diferentes agentes sociais nos conflitos étnicos e territoriais, nacionais e internacionais, no contexto global contemporâneo.

**CHSA58FG** Identificar as concepções éticas e morais produzidas pelos seres humanos em diferentes contextos geográficos, histórico-filosóficos, socioeconômicos e políticos.

**CHSA59FG** Explicar as maneiras como valores e atitudes promovem a constituição e a compreensão de sujeitos solidários, responsáveis e comprometidos com diferentes saberes em suas historicidades, geograficidades e diversidades filosófica e sociológica.

**CHSA60FG** Avaliar o impacto efetivo das transformações socioculturais e tecnológicas no debate público e nos valores, nas atitudes e na tomada de decisões dos sujeitos.

**CHSA61FG** Criticar a naturalização de diferentes formas de violência nas sociedades contemporâneas e os casos cotidianos de intolerância, propagação de ódio, construção de estereótipos e discriminação.

**CHSA62FG** Desenvolver valores, atitudes e práticas socioculturais que promovam a reparação das violações dos Direitos Humanos.

**CHSA63FG** Avaliar mecanismos de combate às diversas formas de violência e seus aspectos sociais, significados e usos políticos, influência cultural, bem como suas implicações psicológicas e afetivas.

**CHSA64FG** Discutir os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos e suas relações com os contextos local, nacional e internacional.

**CHSA65FG** Compreender os Direitos Humanos a partir das lutas cotidianas pela dignidade humana, inscritas nas práticas sociais, históricas e geográficas de indivíduos e coletividades.

**CHSA66FG** Relacionar os processos de construção histórico-filosóficos do conceito de cidadania e sua importância para os Direitos Humanos e para os direitos civis, políticos e socioambientais.

**CHSA67FG** Compreender as conquistas democráticas a partir dos conflitos sociais e das lutas populares, em contextos históricos e geográficos distintos, bem como as possibilidades de uma atuação social consciente e protagonista.



DIREITOS HUMANOS, POLÍTICA E CIDADANIA
Objetivos de aprendizagem
<p><b>CHSA68FG</b> Examinar a importância dos direitos civis, sociais e políticos consagrados na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Constituição Cidadã, relacionando-os aos movimentos pela redemocratização.</p> <p><b>CHSA69FG</b> Relacionar os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos às situações cotidianas de violações dos Direitos Humanos e aos conflitos armados, genocídios, escravidão, entre outros.</p> <p><b>CHSA70FG</b> Propor diálogos interculturais como possibilidade de construir relações democráticas e, também, como elemento integrador em meio à diversidade dos seres humanos.</p> <p><b>CHSA71FG</b> Resgatar memórias que elucidem e promovam a superação de acontecimentos socioculturais traumáticos (as colonizações, a escravidão, a segregação étnico-racial, os regimes políticos de exceção), a fim de possibilitar medidas de reconciliação e reparação.</p> <p><b>CHSA72FG</b> Identificar as várias vertentes do conhecimento, considerando seus desdobramentos na ética, na política, na vida do homem em sociedade e na relação com a natureza.</p> <p><b>CHSA73FG</b> Refletir criticamente sobre a própria experiência cotidiana nos diversos grupos e organizações da sociedade, buscando o entendimento, o diálogo e a proposição de juízos de valores, bem como a condução de posturas proativas e resolutivas dentro e fora da escola.</p> <p><b>CHSA74FG</b> Problematizar, de modo organizado, sistemático e rigoroso, informações e opiniões propostas relativas à vida, à natureza e à sociedade.</p> <p><b>CHSA75FG</b> Identificar ações individuais e coletivas que promovam uma sociedade com justiça social e respeito à diversidade, à identidade e à diferença.</p>

Fonte: Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 114-119).