

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU)**  
**INSTITUTO DE HISTÓRIA (INHIS)**

NAYARA ROSA DINIZ ROCHA

*Inspire História* e Educação Patrimonial: análise de obras didáticas de História  
para o 6º ano do Ensino Fundamental.

**UBERLÂNDIA - MG**

**2023**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU)**  
**INSTITUTO DE HISTÓRIA (INHIS)**

NAYARA ROSA DINIZ ROCHA

*Inspire História* e Educação Patrimonial: análise de obras didáticas de História  
para o 6º ano do Ensino Fundamental.

Monografia apresentada ao Instituto de História  
da Universidade Federal de Uberlândia como  
requisito final para obtenção da titulação de  
licenciada e bacharela em História.

Orientadora: Profª Drª Iara Toscano Correia

**UBERLÂNDIA - MG**

**2023**

NAYARA ROSA DINIZ ROCHA

*Inspire História* e Educação Patrimonial: análise de obras didáticas de História para o 6º ano do Ensino Fundamental.

Monografia apresentada ao Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia como requisito final para obtenção da titulação de licenciada e bacharela em História.

**Uberlândia - MG, 29/11/2023.**

BANCA EXAMINADORA:

---

**Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Iara Toscano Correia (Orientadora)**

---

**Prof<sup>º</sup> Dr<sup>º</sup> Gustavo de Souza Oliveira**

---

**Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Andréa Angelotti Carmo**

## **AGRADECIMENTOS**

Não é simples expressar em palavras o sentimento de finalizar uma etapa tão significativa para uma carreira profissional que, entre trancos e barrancos, escolhemos e seguimos. Certamente cabe a este espaço de agradecimentos pontuar quem deixou boas marcas em nossa trajetória pessoal, mas não creio que nomeações sejam necessárias. Àqueles e àquelas que recorri não somente para sobreviver à graduação, mas à vida, meus sinceros agradecimentos. Àquelas, em principal, que me criaram e que sem dúvidas, influenciaram a mulher que me tornei, professora, trabalhadora, judoca, etc. A vocês, majoritariamente mulheres, que suportam meu jeito e que mesmo em momento de correção me permitiram crescer. Sem isso, a obscuridade e o negacionismo poderiam ter ganho, mas não, estamos aqui, vivas e bem, mesmo após uma pandemia. Àqueles, que no dia a dia eu espero já ter declarado minha gratidão ao menos uma vez pelos pequenos e grandiosos gestos: de escuta, de ajuda, de companhia. Vocês me impressionam e é por essa humanidade que sou sustentada! Devo um obrigada, ainda, ao corpo de profissionais da educação que durante a vida tive contato, obviamente não me refiro a todas pessoas que em algum momento convivi, mas sim dos quais pude, de certo modo, extrair aprendizados para a minha existência pessoal e como docente. Nem todos/as eu de fato conheci, mas até mesmo ler suas teses significa muito e me ajuda a lidar com as intempéries do campo da educação.

## RESUMO

Esta monografia questiona o tratamento dado à temática do patrimônio na coleção didática *Inspire História* para o 6º ano do Ensino Fundamental, aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático, edição 2020. Ao reconhecer o livro didático como material característico e amplamente difundido nas escolas brasileiras, através de pesquisa bibliográfica e exploratória sobre o panorama do livro didático no Brasil, sobre o livro didático de história e sobre o patrimônio como possibilidade para o ensino de história, são apresentadas discussões pertinentes à análise documental das obras didáticas da coleção, produzida pela editora FTD. Este trabalho se baseia no referencial teórico-metodológico de autores como Bittencourt (1993, 2011, 2023), Munakata (2012, 2016), Manke (2015), Oliveira (2022), entre outros/as intelectuais interessados/as nas questões que tangenciam o livro didático, o ensino de história ou patrimônio. A análise consistiu na busca por potencialidades do material para com o campo da Educação Patrimonial no Manual do Professor, no Manual Digital do Professor e no Livro do Estudante, identificando que, se não por meio da atuação e autonomia docente, as obras em geral não exploram reiteradamente o aprendizado em história a partir do patrimônio cultural.

Palavras-chave: Ensino de História; Educação Patrimonial; livro didático de história.

## RESUMEN

Esta monografía cuestiona el tratamiento dado al tema del patrimonio en la colección didáctica *Inspire Historia* para 6º de Educación Primaria, aprobado por el Programa Nacional de Libros de Texto, edición 2020. Al reconocer el libro de texto como material característico y ampliamente extendido en las escuelas brasileñas, a través de investigaciones bibliográficas y exploratorias sobre el panorama de los libros de texto en Brasil, sobre el libro de texto de Historia y sobre el patrimonio como posibilidad para la enseñanza de la Historia, se presentan discusiones pertinentes al análisis documental de las obras didácticas de la colección, producido por la editorial FTD. Este trabajo se fundamenta en el marco teórico-metodológico de autores/as como Bittencourt (1993, 2011, 2023), Munakata (2012, 2016), Manke (2015), Oliveira (2022), entre otros/as intelectuales interesados en temas relacionados con los libros de texto, la enseñanza de la historia o el patrimonio. El análisis consistió en la búsqueda de potencialidades del material para el campo de la Educación Patrimonial en el Manual del Profesor, en el Manual Digital del Docente y en el Libro del Alumno, identificando que, si no es a través del desempeño y la autonomía docente, identificando que, si no es a través del desempeño y la autonomía docente, las obras en general no exploran repetidamente el aprendizaje de la historia a partir del patrimonio cultural.

Palabras-clave: Enseñanza de la Historia; Educación Patrimonial; libro de texto de la Historia.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

BNCC - BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR  
CF - CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988  
EF II - ENSINO FUNDAMENTAL II  
EM - ENSINO MÉDIO  
ESEBA - ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UFU  
IPHAN - INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL  
LEAH - LABORATÓRIO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA UFU  
LD - LIVRO DIDÁTICO  
LDB - LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL  
LDH - LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA  
MES - MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA  
MP - MANUAL DO PROFESSOR  
OED - OBJETO EDUCACIONAL DIGITAL  
PCN - PARÂMETRO CURRICULAR NACIONAL  
PNLD - PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO  
PPGEN - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO - MESTRADO  
PROFISSIONAL EM ENSINO  
PROFLETRAS - MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS  
SPHAN - SERVIÇO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL  
TDIC's - TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO  
UENP - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ  
UFU - UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. PANORAMA SOBRE O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL	13
1.1 Política Pública: o Programa Nacional do Livro Didático	16
1.2 Livro didático de História: particularidades	18
1.3 O patrimônio no Ensino de História e no Livro didático de História	22
2. ANÁLISE DA COLEÇÃO INSPIRE HISTÓRIA PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II	25
2.1 Sobre o Manual do Professor	27
2.2 Sobre o Manual Digital do Professor	39
2.3 Sobre o Livro do Estudante	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
FONTES	51
REFERÊNCIAS	51

## INTRODUÇÃO

Com interesse particular nas relações entre Educação Patrimonial e o ensino de história desde o ingresso na graduação em História pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), esta pesquisa tem sido desenhada desde o ano de 2021. Desde o primeiro período da graduação, acompanhando as atividades do Centro de Documentação e Pesquisa em História (CDHIS) da UFU, um incentivo pela pesquisa sobre patrimônio cresceu, concomitantemente ao apreço pelas disciplinas obrigatórias da licenciatura em história. Ao longo desta trajetória, portanto, que inicialmente pretendia lidar com história oral, a pesquisa foi alterada passando o livro didático (LD) à fonte principal a ser analisada. Como ponto de partida, a pesquisa exploratória e bibliográfica foi necessária e culminou na compreensão da complexidade que envolve a fonte, que até então não tinha sido notada frente ao uso ocasional em sala de aula como estudante do ensino básico até 2017.

Durante o processo de busca de referências foram selecionados para leitura, principalmente, trabalhos produzidos pelos/as acadêmicos/as de História que lidam com temática e fonte semelhante, a fim de compreender quais e como as pesquisas com o material didático têm sido executadas. Em geral, foi encontrado um vasto campo de pesquisas sobre livros didáticos de diversas ciências escolares.

Assim, tal qual Castro (2021), Silva (2023), Silva (2017) e Figueiró (2017) esta monografia possui um recorte temático que evidencia o aparecimento ou não de certos conteúdos em uma coleção didática de História, avaliando sua linguagem, seja verbal ou visual, e discutindo suas potencialidades e limitações. A pesquisa se deu por meio de análise documental que se debruçou não somente sobre o Livro do Estudante em formato físico e impresso, mas também sobre o Manual do Professor (MP)<sup>1</sup> em formato virtual e sobre o Manual Digital do Professor.

De forma qualitativa, portanto, este trabalho estuda uma coleção aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2020, e o recorte atual foi selecionado visto que possibilitaria, também, debater sobre documentos normativos vigentes para o ensino básico brasileiro, inclusive para o PNLD, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada em 2017 e 2018. Ao buscar pelo posicionamento da BNCC referente a temática do patrimônio, em consonância com Coelho e Cumin (2020, p. 11), compreende-se:

[...] que as competências gerais da Educação Básica inter-relacionam-se e desdobram-se para subsidiar o planejamento didático escolar, contribuindo com as propostas pedagógicas e com os planejamentos dos professores,

---

<sup>1</sup> Para melhor compreensão do/a leitor/a, a análise utiliza a sigla MP para tratar da obra destinada ao /à docente e utiliza da sigla LD, do mesmo modo, para identificar o Livro do Estudante e sua reprodução inserida no MP.

indicando a preservação do patrimônio como um tema que pode ser engendrado no trabalho escolar, articulando-se na construção de conhecimento, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB.

Em especial, no que se refere às competências gerais cabe ressaltar a seguinte competência entre dez existentes no documento: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.” (BNCC, s.d, p. 9). Esta, propicia abertura para o uso da temática do patrimônio cultural em todos os anos escolares apesar da Educação Patrimonial não ser explicitamente citada nas habilidades propostas para nenhuma das séries dos anos finais do ensino fundamental (EF II), por exemplo.

Por Educação Patrimonial, o trabalho se baseia em Scifoni (2017) e no Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) que define:

todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o patrimônio cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. [...] ainda, que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio da participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de patrimônio cultural.

Deste modo, este trabalho volta seu olhar para o EF II, com recorte definido do 6º ano, pois é o contato primário, em regra, de estudantes com mais de um professor ou professora, licenciados/as em uma disciplina escolar, como em matemática, geografia ou história. Para além desta motivação, a série escolar possui ambiciosas dezenove habilidades a serem desenvolvidas, estabelecidas pela BNCC, que compreendem desde o aprendizado com relação à noção de tempo e periodização de processos históricos, perpassando pelas teorias do surgimento do homem americano e a associação dos conceitos de cidadania de Grécia e Roma, entre outras. Tal amplitude de conteúdo, competências e habilidades, fornece espaços para uma formação cidadã que pretende alcançar o ensino significativo, ideado para a valorização da diversidade, para a construção de uma sociedade mais justa, assim como almejam as competências número quatro e seis de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental da BNCC.

Com relação à coleção definida reitera-se que o Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História da UFU (LEAH) foi explorado e nele foram encontrados sete manuais do professor de história para o 6º ano em modelo reduzido, formato característico de divulgação das editoras inscritas no edital do PNLD 2020. Alicerçou-se, deste momento em

diante, na leitura prévia das resenhas de todas as coleções aprovadas disponíveis no Guia PNLD 2020, e na leitura da primeira parte dos MP concedidos pelo LEAH.

Nas resenhas, constata-se que em maior grau há o uso dos termos cultura e diversidade. O patrimônio cultural é citado como necessário no aprendizado em história somente na coleção *Telaris História*, da Editora Ática - para além do aparecimento da palavra na resenha como conceito chave que seria comentado no MP. Na resenha desta coleção, não obstante, o termo aparece como sugestão ao/à docente, reconhecendo a lacuna existente em seu conjunto de obras.

Face à leitura das primeiras partes dos MP ressalta-se a homogeneidade de organização dos livros. Esses, são estruturados em uma primeira parte teórica que apresenta ao professor e professora uma teoria historiográfica baseada nas regulamentações da BNCC e nas teses defendidas pelos/as autores/as, e em uma segunda parte que reproduz o Livro do Estudante dentro do MP com comentários, seções e propostas sugeridas ao exercício docente, voltados à mediação em sala de aula, à proposição de atividades e à avaliação. No MP da coleção *Telaris História*, por exemplo, não foi encontrada na primeira parte do material referência ao uso do patrimônio, confirmando o anunciado na resenha do Guia PNLD 2020.

Entre os sete MP acessados fisicamente, por meio do empréstimo, somente um apresentou uma discussão sobre o patrimônio para além de sua definição, sendo este o MP da coleção *Convergências História*, da Editora SM. Contudo, ao final desta pesquisa preliminar, foi o acesso físico ao material do/a estudante que definiu as obras cernes da análise documental desta monografia. Para além de não ter sido encontrado seu LD nas escolas pesquisadas, a coleção *Convergência História* apresenta como indisponível o acesso ao MP e o Manual Digital não aparece no site.

Por se tratar de sete MP em formato reduzido, priorizou-se pela coleção na qual o acesso aos materiais fosse completo, incluindo suas versões digitais para o professor do MP e Manual Digital. Neste sentido, foi na Escola de Educação Básica da UFU (ESEBA) que a coleção *Inspire História* foi encontrada e o Livro do Estudante foi cedido temporariamente, estando disponível no site da editora FTD o MP na íntegra e o Manual Digital do Professor.

Portanto, definida a coleção, os objetivos e a metodologia norteadores deste trabalho, salienta-se que os capítulos a seguir estão organizados da seguinte maneira. O primeiro capítulo está organizado em três tópicos construídos a partir de pesquisa bibliográfica, no qual veremos o LD como objeto de reflexão, para que seja elencada sua historicidade, características, entraves e as formas que vem sendo analisado como fonte histórica. Será dada atenção em separado também ao PNLD, a fim de elucidar as características desse Programa.

Em seguida, serão evidenciadas questões particulares ao livro de história (LDH), material da disciplina escolar caracterizada pela constante guerra de narrativas no que tange a seus objetivos e função social. (Laville, 1999, p. 137 apud Caimi, 2016, p. 89). Por fim, serão comentadas possibilidades para a temática do patrimônio nos livros de história, em consonância com intrínseca relação cotidiana entre patrimônio, memória e a disciplina de história.

Em sequência, no segundo capítulo, com a finalidade de analisar os materiais da coleção *Inspire História* sob a perspectiva da Educação Patrimonial como potencializadora do processo de aprendizagem significativa para o ensino de história, apresentou-se três momentos de análise, que se dedicam ao MP, ao Manual Digital do Professor e ao Livro do Estudante, respectivamente. Nas análises, apontou-se os usos explícitos do termo e conceito de patrimônio, os não usos, as atividades previstas, a aplicabilidade de tais atividades, bem como apresentou-se possibilidade da ação autônoma docente para com as obras didáticas do 6º ano do EF II.

## 1. PANORAMA SOBRE O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

Ao revisitar do livro didático, Munakata (2016, p. 123), em seu artigo *O livro didático como indício da cultura escolar*, expressa que “[...] no momento mesmo em que a escola foi ideada já se pensava também num livro específico para ela e um designativo para esse objeto.” Isto quer dizer, quer seja para a instrução do/a docente ou do/a estudante, o LD tem permeado as práticas de ensino-aprendizagem pelo menos desde o século XVII no Ocidente (Munakata, 2016, p. 121).

Perspectiva corroborada por Bechler (2015, p. 55) que indica: “[...] o livro didático está voltado para um público e um contexto específicos: alunos e professores no universo escolar.”. Atualmente considerado também como fonte histórica, este objeto é cada dia mais analisado por pesquisadores da educação, em especial a partir de 1970, década na qual houve a ampliação de pesquisas por historiadores interessados em compreender a complexidade do livro e sua história.

O interesse se explica, principalmente, devido a utilização frequente e central do livro para professores/as, conforme indicou Circe Bittencourt, historiadora pioneira nos estudos de livros didáticos no Brasil, em entrevista fornecida à Revista Tempo e Argumento, em 2023. Bittencourt defende que é pelas definições e escolhas do/a professor/a que o livro aparece em sala, o que pode significar o uso do LD para criticá-lo e aproveitá-lo, em suas limitações e em suas potencialidades. No campo das pesquisas acadêmicas, de mesmo modo, a autora expressa em seu capítulo *Livro didáticos entre textos e imagens* (2002), a compreensão do livro como mercadoria, mas para além disto como: “[...] depositário de conteúdos escolares, instrumento pedagógico e veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura [...]” (p. 72). Infere-se, portanto, que o LD não é mais passível de análise exclusiva de aspectos somente ideológicos tal qual estava em voga até os anos 1990.

Amplamente difundido pelo Estado e de fácil acesso em escolas brasileiras na atualidade, o LD nem sempre obteve sistematização no que se refere a suas características de organização, conteúdo e distribuição no país. Este objeto da cultura escolar, no cenário brasileiro, é indissociável à lógica mercadológica impulsionada expressivamente pelas políticas públicas do século XX que são imbricadas pela “[...] onda de internacionalização de padrões de políticas públicas para os países subdesenvolvidos [...]” (Oliveira, Gonçalves, 2021, p. 399).

Ressalta-se, além disto, que a difusão do LD passou por mudanças significativas promovidas pela tardia universalização do ensino básico, a partir de 1930 e, ulterior consolidação deste compromisso estatal com promulgação da Constituição Federal (CF), em

1988, que definiu a educação como direito cem por cento gratuito, já no período de redemocratização brasileira (Trevisol, Mazzioli, 2018). Neste sentido, pós CF de 1988 e com o gradativo desenvolvimento de novas tecnologias, o LD passa a ser massivo nas mãos de estudantes contrapondo seu papel de principal material formativo docente até 1950, com distribuição a professores/as e acesso dificultoso para estudantes (Bittencourt, 2023).

Mediante este novo cenário, o livro tem sido classificado pela literatura do campo educacional, majoritariamente, como *instrumento pedagógico* (Oliveira, p. 27; Bittencourt, 2002, p. 72), *recurso* (Bittencourt, 2023, p. 13) e *ferramenta* (Maciel, 2013, p. 11) ou seja, como material teórico-metodológico que dá suporte a prática do/a professor/a, que tem autonomia e formação prévia para adaptação, mediação e apropriação do livro para desenvolver planos de ensino direcionados às turmas. Simultâneo aos usos dos livros feitas pelos/as professores/as, os livros também se apresentam como objetos modificantes ou conservadores da cultura escolar. Conforme Munakata (2016, p. 134):

Cultura material, então, não é algo para ser contemplado nostalgicamente, mas indício de práticas humanas e suas variações, entre a prescrição e as apropriações. No caso aqui abordado, a cultura material escolar interessa na medida em que ali estão inscritas as possibilidades de práticas, de usos dos objetos, com fins educativos, o que permite averiguar os conteúdos disciplinares ministrados, a metodologia empregada, as atividades realizadas etc.

Azevedo (2010), por exemplo, ao discorrer sobre o uso do livro em sala de aula, além de delinear a história do LD a partir de 1938, traz reflexões a docentes do ensino infantil que podem ser estendidas, em geral, a todos/as docentes. Segundo o autor, por vivenciar um cotidiano exaustivo, de extensa carga horária, não há possibilidade da produção autoral e individual de materiais didáticos pelos/as docentes, o que leva a classe profissional ao uso massivo do LD disponibilizado pelo Estado, que, em sua visão, deve ser encarado com criticidade, atento/a as lacunas, uniformizações de temas e ao reducionismo de conceitos.

Segundo o autor, há também que se voltar às imagens presentes nos livros didáticos, utilizando-as para além da ilustração, promovendo em conjunto com estudantes a análise destas, que devem ser compreendidas como fontes, que compõem quase todas as páginas dos LD. Por se tratar do ensino infantil, o autor especifica, ainda, alguns caminhos para repensar datas tratadas como meramente comemorativas que perpetuam estereótipos, homogeneizações e apagamentos de discussões caras à sociedade brasileira contemporânea, como o “Dia do Índio”, “Dia da Consciência Negra”, “Dia do Trabalhador”, entre outros.

Após suscitar tais reflexões, Azevedo (2010, p. 12) conclui:

Cada autor, ou autores, de livro didático faz uma seleção do que entende como conteúdos importantes a ser discutido. Nessa seleção alguns conteúdos são mais privilegiados do que outros, e isso é plenamente aceitável, uma vez que os autores têm autonomia para proporem o que deve ser discutido. No entanto, é o professor quem determinará, junto com os seus alunos, o assunto que deve ser mais aprofundado. Cabe ressaltar que o livro didático não tem o papel de determinar o que o professor deve ou não fazer.

Sob outro olhar analítico, Manke (2015) investiga o LD a partir da recepção. Ela busca entender a relação de estudantes do ensino público de Pelotas, município do estado do Rio Grande do Sul, com os livros didáticos de história e pontua que:

Considerando o livro didático como um produto da indústria cultural e partindo do pressuposto de que os conteúdos e os métodos de ensino que são propostos nestes materiais não asseguram por si só sua aplicação e desenvolvimento da forma como foram planejados, o enfoque desta investigação direciona-se em compreender o consumo efetivo que professores e alunos fazem desse produto cultural. (Manke, 2015, p. 215)

Manke questiona, em principal, como os livros que circulam em dez escolas públicas do município de Pelotas são recepcionados, pois entende que a partir da relação entre livro e docente e entre livro e alunado apropriações outras podem surgir, inclusive que se distanciam da intencionalidade contida explícita e implicitamente no material. Ao analisar as respostas dos formulários entregues aos/às estudantes, Manke identifica a ampla utilização de livros por professores/as, 17 de um total de 20 profissionais, além de uma limitação imputada ao seu uso: apenas em 9 escolas os/as estudantes poderiam levar seus livros para casa. A análise dos relatórios dos estagiários que desempenharam tal atividade investigativa, em conjunto com as respostas inferem que

Embora se compreenda que o livro didático sistematiza um conjunto de conteúdos, que expressam valores e ideologias de grupos dominantes, além de apresentar concepções pedagógicas que indicam os modos como os conteúdos devem ser trabalhados, ele não é prática *per se*. Para entender o papel do livro didático no contexto escolar é imprescindível considerar as práticas que envolvem o seu uso e os efeitos de sentido produzidos por aqueles que dele se apropriam. (Manke, 2015, p. 226)

Baseada nas contribuições de Bittencourt à área de pesquisa sobre LD, Manke, assim como muitos/as outros/as, sucede a vertente de pesquisadores/as que opta problematizar o livro por diversas facetas, quanto ao seu conteúdo, autoria, edição, uso de dispositivos imagéticos, reprodução, recepção, intencionalidade, referencial teórico, entre outros. Vertente esta que foi anunciada como crescente e preponderante por Munakata, no ano de 2012, em seu artigo *O livro didático: alguns temas de pesquisa*.

Tendo em vista as breves notas sobre o LD, constata-se que, como fonte pode ser um campo de descobertas e aprofundamentos sobre a compreensão do espaço escolar e das

práticas diárias construídas especialmente entre professores e alunos, sujeitos de contato direto e cotidiano com o LD. Ante a chegada do livro às escolas existem muitas etapas como a submissão de obras à avaliação, seleção, produção, distribuição, sendo cabível evidenciar o PNLD como o espaço privilegiado de ocorrência e regulamentação das etapas e por isso, trataremos dele a seguir.

### **1.1 Política Pública: o Programa Nacional do Livro Didático**

Na contemporaneidade, segundo Oliveira e Gonçalves (2021, p. 400), o PNLD:

[...] ainda se configura como a política pública responsável pela aquisição, avaliação e distribuição de livros didáticos para escolas públicas. Suas dimensões são grandiosas, em todos os aspectos: amplitude do programa, alcance de escolas e alunos de escolas públicas e volume de recursos necessário para sua execução, figurando como um dos maiores programas de distribuição de livros didáticos do mundo. O programa contribui de maneira significativa para a democratização do acesso ao material didático na educação básica brasileira, todavia a de ser analisar e refletir sobre as múltiplas influências e nuances que o constituem como um caminho de compreendermos os pormenores de políticas educacionais vigentes em nosso país.

Considerado um dos maiores programa de livro didático do mundo, o PNLD e a evolução em seu processo de avaliação tem exigido a (re)produção de LD com níveis mínimos de qualidade técnica e científica por parte de editoras. Instaurado no ano de 1985, ainda segundo os autores, “[...] inaugura alguns aspectos em relação à escolha que passa a ser feita, também, pelos professores da educação básica e a reutilização do livro por mais de um ano letivo em cada série.” (p. 396). Por fim, compreendem que a implementação do PNLD tem fundamentação direta com recomendações de acordos firmados em escala internacional, bem como por documentação desenvolvida pelo governo ditatorial brasileiro. (Oliveira, Gonçalves, 2021, p. 397).

Segundo Flávia Caimi (2017), historiadora e docente universitária com vasta experiência na processo de avaliação de obras didáticas do PNLD, os estudos com maior atenção sobre o Programa iniciaram na década de 1990 e buscavam, principalmente, avaliar a capacidade da política em garantir a qualidade e a distribuição destes materiais as escolas brasileiras. O PNLD foi, neste período, “marcado por profundas transformações tanto no que diz respeito a sua gestão administrativa quanto no que concerne ao aprimoramento da avaliação pedagógica.” (Caimi, 2017, p. 35).

Ao observar o alcance do Programa e suas alterações, Oliveira e Gonçalves (2021, p. 400) enfatizam:

Ao longo dos anos o programa foi alcançando mais etapas da educação básica e modificando suas formas de avaliação, escolha e distribuição. Com a sua ampliação a demanda de recurso sobe de forma avassaladora, sendo assim uma forma de grupos empresariais nacionais e internacionais conseguirem lucros a partir da produção e venda para o Estado dos seus livros didáticos, constituindo o PNLD como um negócio altamente rentável aos olhos do mercado editorial.

Caimi (2017), ademais, reconhece a preponderância de grandes grupos de editoras com obras aprovadas, atenta a lógica de que o investimento por detrás da submissão de obras didáticas surte efeito e tem sido bem sucedido quanto às avaliações do PNLD. Entretanto, segundo a autora, é perceptível a existência de pluralidade de sujeitos e vozes, cada vez mais no Programa, seja nas formulações de regras, editais, critérios, etc, seja nas obras didáticas que chegam para os avaliadores.

Semelhante à Caimi (2017) que observa obras didáticas de história, Strique (2017), pesquisadora e docente universitária do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e Mestrado Profissional em Ensino (PPGEN) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), observa as concepções presentes nos livros didáticos elaborados para o aprendizado de leitura e conclui que as coleções se mantêm defasadas frente às novas concepções do campo científico.

Para cada disciplina escolar é exigido do LD aprofundamento teórico e propostas pedagógicas com linguagem adaptada às faixas etárias dos/as estudantes, porém, levando em consideração a análise de autores/as citados, percebemos que a revisão das concepções teórico-didático-metodológicas caminha a passos lentos, em algumas ciências mais do que em outras.

No campo da História, Miranda e Luca (2004), voltadas ao processo de avaliação do PNLD de obras didáticas para o ano de 2005, concluem que apesar da predominância do grupo tradicional, outros dois grupos têm se apresentado como concorrentes, denominado por elas de: eclético e de uma historiografia renovada, que juntos compuseram 46% das coleções, face aos 54% que se referem a coleções tradicionais.

Em semelhança da crítica de Strique (2017), Mantovani (2009) já expunha críticas à disparidade das coleções de livros didáticos de Ciências das proposições do PCN Ciências. Em explicação, Mantovani traz em seu texto a resposta de uma parecerista do PNLD 2007 em entrevista, esta pontua que a aproximação dos livros com os documentos não é exigida dada a não obrigatoriedade de seguimento do PCN e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Cientes do caráter não regulador dos PCNs, ambas autoras reiteraram a necessidade de

convergência dos critérios de avaliação do PNLD com os documentos consultivos e auxiliares do trabalho pedagógico docente.

No que tange a obrigatoriedade e a regulamentação das coleções avaliadas pelo PNLD, desde o ano de 2017, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental e desde 2018 para o Ensino Médio, o Programa tem por critérios o seguimento das competências e habilidades contidas no documento, por ser a BNCC de caráter:

[...] normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. A Base deverá nortear a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares de todo o Brasil, indicando as competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. (BRASIL, s.d, Perguntas Frequentes/BNCC)

Neste sentido, cabe analisar as obras recentemente aprovadas tendo em mente a BNCC, a fim de que se possa visualizar aproximações ou afastamentos das obras didáticas do atual documento balizador do sistema educacional brasileiro. Com recorte de livros didáticos de história (LDH), evidenciaremos suas questões e características, para posterior análise do BNCC e do edital de PNLD, em conjunto com obras já distribuídas no país e presentes nas escolas de educação básica, em 2023.

## 1.2 Livro didático de História: particularidades

Nunca é demais reafirmar que ensinar pressupõe escolhas, segmentações, ordenações e prescrição do que deve (ou não deve) ser lembrado, dos gestos, figuras e lutas que merecem (ou não merecem) ser comemorados e tais escolhas não se constituem em atos inocentes e/ou despidos de sentidos, e consequências sociais e políticas. (LUCA, s.d, p. 3)

Tânia Regina de Luca [s.d], historiadora, em *O debate em torno dos livros didáticos de história*, recorda ao público leitor um ponto fundamental para discutirmos sobre ensino, neste caso, sobre o ensino de história: não há neutralidade no processo de constituição das disciplinas escolares, de seus currículos - incluindo os de formação docente, tampouco nos livros didáticos e materiais escolares. Vinculados à própria definição da disciplina escolar e por isso, aos interesses sociais e políticos por detrás do estabelecimento do que deve ser ensinado e aprendido pelos indivíduos, o LDH, assim como a história ensinada no Brasil, caminha sob sucessiva tensão entre grupos que disputam espaço na história e historiografia.

No Brasil, de acordo com Bittencourt (1993, p. 138), em sua tese de doutoramento:

O estudo de História, inicialmente considerado como simples anexo do Latim, disciplina todo-poderosa dentro da concepção do currículo humanístico ou literário, percorreu caminhos tortuosos até tornar-se um

corpo de conhecimento e sistematizado, possível de ser ensinado e transmitido nas escolas.

A constituição da História como disciplina escolar definiu-se inicialmente pelas propostas dos liberais brasileiros envolvidos nos debates educacionais da década de vinte do século passado. Parte dos intelectuais pretendia construir uma História laica, uma espécie de “ciência social” da nação que se criava sob a dominação de um Estado independente mas, não desejava abolir os princípios educativos da Igreja Católica.

A coexistência das Histórias científica e sagrada permanecem até o início do século XX na estruturação dos currículos e o livro didático de História Sagrada “eram, majoritariamente, traduções de textos europeus, produzidos por clérigos, além dos de autores portugueses. [...] obras isentas da autorização civil [...]” (Bittencourt, 1993, p. 159). Com a instauração do estado republicano, a história ensinada se caracteriza progressivamente pelo ensino difusor do sentimento patriótico, com a manutenção de disciplina religiosa em escolas não estatais e sua alteração nominal para a disciplina de Instrução Moral e Cívica no ensino estatal, restando a História profana/científica a predominância da História Universal, “[...] que conseguiu suplantar com dificuldades e lentamente o saber histórico divulgado pela Igreja.” (Bittencourt, 1993, p. 164). Seus livros, advindos principalmente do exterior europeu - em maior número da França, apresentaram simplistas tentativas de apropriação das concepções francesas, mas que basicamente consolidaram a reprodutibilidade da história francesa como saber histórico válido.

No século XX, no Brasil, visto que “[...] o estabelecimento de uma política pública para o livro didático remonta ao Estado Novo, quando se instituiu, pela primeira vez, uma Comissão Nacional de Livros Didáticos.” (Miranda, Luca, 2004, p. 124), a intensificação das relações internacionais, da constituição de espaços como o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (MES) em 1930 (Mantovani, 2009. p. 26), além de legislações educacionais e da renovação historiográfica nacional na qual se instaurou, “[...] antes de tudo uma “conjuntura de crise da história historicista”.” (Nadai, 2018, p. 32) a história ensinada foi afetada, pois:

Ao lado (de) e paralelamente às mudanças no estatuto da ciência histórica ocorreram também transformações significativas na escola, sobretudo em função da entrada de crianças, jovens e adultos oriundos dos setores populares, antes marginalizados da instituição escolar. Esse movimento - iniciado nos anos 1940, [...] acarretou o surgimento de uma escola de natureza diferente da conhecida, que não mais pode ser identificada àquela escola secundária do passado, que o professor conhecia e tinha como referência e padrão. (Nadai, 2018, p. 33)

Sem perder de vista o contexto brasileiro pós 1950, deve-se salientar também a produção de LD no período ditatorial, que, submisso e vigiado é “[...] entendido pelos

pensadores do regime como um instrumento de difusão de suas ideias.” (Simões, Ramos, Ramos, 2018, p. 255). E conforme Bittencourt (2023): “O livro didático sempre foi controlado, sempre foi censurado, ele é a obra mais censurada na história do livro.” (p. 14). Na ditadura, o LD e o LDH em especial, perpetuaram exaltações ao regime, assim como foram negacionistas aos horrores praticados. A influência dos governos ditatoriais fixou concepções nos livros, que, contestadas pela historiografia contemporânea e por movimento sociais de luta, tem perdido espaço explícito dos livros didáticos de história e das seções dedicadas a história do país vagarosamente, em transição até pelo menos o fim do século XX (Simões, Ramos, Ramos, 2018, p. 264).

É relativamente recente, portanto, que pesquisadores/as e historiadores/as brasileiros/as têm caminhado a contrapelo da História oficial dominante propagada e enraizada, sobretudo pelo sistema hegemônico capitalista. Sistema que subsidia mecanismos de manutenção da história dos dominados, minimizando ou omitindo a presença da história de camadas populares do LDH, o que tem comprometido o sentimento de pertencimento tanto do sujeito estudante enquanto ator na história quanto do interesse desse sujeito para com a História (Davies, 2018, p. 121-138).

Por outro lado, por ser o LDH objeto da cultura escolar na qual múltiplos sujeitos atuam e pautas reverberam, bem como, por se caracterizar como política pública que deve estar organizada obedecendo a legislação educacional, tem evoluído obrigatoriamente no que diz respeito ao espaço dado para a história dos historicamente excluídos, como é o caso da imposição das Leis 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008, que estabelecem obrigatoriedade da temática indígena e da cultura afro-brasileira nos currículos do sistema educativo nacional.

Mais do que necessário se atualizar teoricamente frente aos conteúdos, o LDH insere-se no quadro de materiais escolares que gradativamente disputam espaço com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's), entretanto, por ser palpável às escolas, seja em papel e tinta ou digital, defende Bittencourt (2023):

Acredito que os livros didáticos ainda são necessários nas salas de aula. Não apenas pelo conteúdo, porque isso os alunos e os professores podem obter também pela internet, mas sobretudo pelas atividades que os livros propõem. Eles têm um método de ensino e aprendizagem [...]. (p.13)

O método de ensino-aprendizagem que é característico do LD, que se molda essencialmente por todo o processo sócio-histórico retratado, tem sido alvo expressivo de análise para historiadores/as e pesquisadores/as da educação, Segundo Moreira (2012):

Um número significativo de trabalhos abordam a formação de professores relacionando-os com os livros didáticos, seja tratando de livros didáticos

dedicados a alunos, seja analisando manuais pedagógicos, manuais de didática ou livros didáticos de História da Educação destinados a ensinar professores a ensinar. (p. 136)

Além de que, o LDH é considerado como um dos livros didáticos mais pesquisados, em conjunto com livros didáticos de língua portuguesa, como indica o autor a partir do “[...] mapeamento de livros, artigos, periódicos e comunicações em congressos acadêmicos que tiveram como fonte de pesquisa o livro didático [...]” (p. 129) entre 1950 e 2010. Também empenhada em especificar a “trajetória das pesquisas sobre o livro didático de História de 1980 à primeira década do século XXI” através do levantamento e esquematização de teses, artigos, livros, dentre outras produções, Bittencourt (2011) corrobora com o desenho de um panorama das pesquisas voltadas ao LDH das últimas décadas, e descreve, em suma, dois blocos de enfoque.

O primeiro, que perdura até o início da década de 1990, critica, desdenha e sinaliza exclusivamente para o teor ideológico do LDH questionando:

[...] [a] presença permanente de determinados personagens e, sobretudo, pelas ausências de grupos sociais no momento em que se ampliavam estudos da história social, acentuando-se ainda as pressões dos movimentos sociais que atuavam no cenário político do final dos anos de 1970 e início da década de 1980. (Bittencourt, 2011, p. 500)

O segundo bloco, datado como crescente na primeira década do século XXI, engloba fatores outros como a relação do LDH com as políticas públicas, “[...] problematizando as relações entre Estado, editoras e público consumidor, em especial o professor.” (Bittencourt, 2011, p. 505). E mais:

Contrariamente ao período em que os estudos acadêmicos, em geral, defendiam a eliminação desta produção para o ensino da História, as análises atuais preocupam-se com o aperfeiçoamento do material, assim como há propostas de melhorias no processo de produção e distribuição do material (Bittencourt, 2011, p. 505).

É a partir desta atual corrente que focaliza em vários fatores que estão ao redor do LDH, que este trabalho se dedica a questionar os elementos textuais, explícitos e implícitos, os elementos visuais e ilustrações, e o LDH como objeto que é utilizado e somente nesta interação constrói significados, para professores/as ou estudantes. Na expectativa de apontar suas potencialidades pedagógicas para com a Educação Patrimonial, pormenorizando seu relacionamento direto com políticas educacionais que determinam e institucionalizam seu modo de existir. Isto quer dizer, por exemplo, pensar o LDH frente às políticas como o PNLD, que, em suma, determina total de páginas, língua permitida, anexo audiovisual, objetivos de

clareza textual e metodológica, entre outros critérios avaliativos que serão abordados em posterior.

### **1.3 O patrimônio no Ensino de História e no Livro didático de História**

Ao pesquisar a temática do patrimônio cultural em diretrizes curriculares estaduais de todos os estados brasileiros, Oliveira (2022) nos confirma a presença da discussão que evidencia o patrimônio cultural em todo território nacional - aparecendo de maneira simplista somente nos estados de Alagoas, Rio de Janeiro e Paraná. Sua pesquisa, publicada recentemente, em 2022, demonstra, portanto, que há no sistema de ensino e em suas secretarias uma necessidade de se lidar com a pauta. Apesar de não exclusiva da disciplina de história ou do campo do saber histórico, no cotidiano, as escolas responsabilizam estes/as professores/as pela promoção e iniciativa de atividades em suas aulas ou interdisciplinares com outras matérias, que geralmente também são pertencentes às ciências humanas.

Este direcionamento não é inocente e remonta o contexto social da década de 1930, quando existiu uma forte política de consolidação do sentimento de nação, pátria e ultravalorização de símbolos nacionais, seja pelas propagandas governamentais ou pelas recomendações ao setor educacional, que foram responsáveis pela difusão de informações a alunos/as sobre os bens arquitetônicos e artísticos que eram representativos da nação brasileira, civilizada, culta à europeia. Basicamente, às aulas de história era cabível elencar quais eram os bens patrimonializados pelo Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), atualmente denominado Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) (Fonseca, 2003, p. 57-56).

Por conseguinte, as produções voltadas ao patrimônio para a escola ou Educação Patrimonial, enraizadas sobre a perspectiva do *conhecer para preservar* (Scifoni, 2019), slogan governamental da ditadura varguista, defendem a presença do patrimônio como metodologia. Educação patrimonial como metodologia, entretanto, não representa a totalidade de possibilidades reconhecida por professores/as, intelectuais e pesquisadores/as que investem no aprofundamento das discussões do aprendizado sobre patrimônio cultural, seja no ensino de história, seja em outras disciplinas, argumentando inclusive que a temática tem se desenhado como campo teórico, pouco denso, mas com complexidade e relevância para a educação brasileira que o justificam. (Gil 2020; Gil e Pacievitch, 2019)

Nas aulas de história atuais, há que se pontuar também a preponderância de atividades voltadas aos patrimônio que muito se atém ao descobrir sobre patrimônios locais e regionais, visto que a discussão sobre a temática pode ser facilitada a partir de exemplos cotidianos da

realidade do/a estudante. Entretanto, não é contraditório dizer que apesar das expectativas e objetivos de professores/as, estes podem não ser alcançados por diversos motivos, entre eles, falta preparação, pelo pouco ou nenhum contato com a temática na formação inicial e a falta de estrutura e recursos das escolas para o desenvolvimento das práticas didático-pedagógicas planejadas.

O cenário corriqueiro de visitas guiadas à cidades históricas, exposições, museus e parques, por exemplo, exigem atenção particular dos/as professores/as para proposição de formas outras de movimentar estudantes a debater, se identificar, valorizar, preservar, e reconhecer, afinal, que múltiplos grupos da sociedade coexistem, se diferenciam e produzem patrimônios.

Considerando que o LDH, a história do ensino no Brasil, o ensino de história e a história dos livros didáticos se relacionam às alterações de perspectivas humanas que se vinculam ao cenário sócio-histórico-político. Evidencia-se que o conceito de patrimônio e a forma como é difundido no espaço escolar, de mesmo modo, passaram por mudanças significativas, em principal, pelas seguintes constatações. Como conceito, o patrimônio passa de *histórico e artístico* a *patrimônio histórico e cultural* no país após promulgação da CF de 1988, que assim o estabelece em seu inciso LXXIII do Art. 5. Em paralelo, a própria concepção de cultura ampliada nas últimas décadas do século XX é influência para a fixação de patrimônio cultural como termo institucional.

Com o passar das décadas, percebe-se que cada vez mais o conceito tem se ramificado, com classificações de patrimônios que buscam aproximação mais íntima com o tipo do bem cultural a qual se referem. Mas para esclarecermos, de acordo com Cavalcante e Silva (2018, p. 84), resumidamente:

Patrimônio é tudo que se refere à memória, identidade e ação de um povo. Esse termo adquire sentidos diferentes, dependendo do contexto em que está sendo empregado. No início do século XXI, apesar de falarmos também em patrimônio no sentido individual, de herança ou financeiro, o patrimônio empregado em sua conotação ligado à cultura acaba ganhando um contexto social, muito mais do que individual.

É mais especificamente, para além da ampliação do conceito no campo teórico, através de legislações em atuação conjunta com IPHAN que o patrimônio brasileiro acolhe novos sujeitos e grupos como válidos e integrativos do quadro de bens culturais registrados. A principal norma que pode-se comentar é o Decreto 3.551 de 4 de agosto de 2000, que “Institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial [...], cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial [...]” (Brasil, *s.d.*, site). O decreto regulamenta e abre portas para a

inscrição/registro de práticas culturais, modos de vida, saberes tradicionais, o que adiciona um teor mais diversificado ao rol de patrimônios do Brasil, a partir dos anos 2000 e faz jus, sem dúvidas, a pluralidade do povo que nele reside. Frente a conjuntura, Gil (2014) pontua: “[...] representa um novo momento para a política nacional e propõe novos desafios à educação patrimonial, uma vez que evidencia práticas culturais de grupos esquecidos pela História [...]” (p. 18).

Indefinida e lacunar, mas também instigante, a Educação Patrimonial é defendida como essencial na formação de cidadão/ãs desde cedo, como proposta do desenvolvimento do respeito à pluralidade étnica, racial, cultural e reconhecimento identitário. Oliveira (2022) nos apresenta alguns motivos pelos quais considera indispensável o tema do patrimônio presente nas aulas de história e no LDH, sendo estes: o potencial educativo e facilitador pelo patrimônio, sua desmistificação enquanto produto de classes específicas, seu caráter sensível e interdisciplinar, como lugar da busca pela *contra-história* e a sua capacidade de possibilitar identidade a grupos sociais.

O autor constrói ainda uma esquematização em forma de tabela que descreve, sucintamente, como abordar a temática do patrimônio ao longo dos anos de ensino, considerando as etapas vigentes de Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio (EM). Sua contribuição, que leva em conta a experiência de décadas como docente, sugere uma discussão nas aulas de história que parta da materialidade, para os/as alunos/as mais novos/as, à imaterialidade, para estudantes do EF II, e por fim, direcionando ao EM, um debate a partir de comparações, assimilações e contradições entre os patrimônios.

O trabalho de Oliveira levanta assim, método de análise para com a temática de patrimônio presente no LDH, visto que o material será mais utilizado em sala caso seu conteúdo e metodologia correspondam com as fases de desenvolvimento infanto juvenil, ao passo que se não bem delimitados, o/a docente fica limitado da discussão ou dependente da necessidade de planejamento individual, o que pode resultar no não uso do patrimônio em sala, pelas condições de trabalho denunciadas neste capítulo.

## 2. ANÁLISE DA COLEÇÃO *INSPIRE HISTÓRIA* PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Este trabalho se debruça sobre uma obra didática da editora FTD aprovada no edital PNLD 2020, editora com quantidade massiva de aprovações junto ao Programa, só no ano de 2020 teve três coleções de História aprovadas dentre o total de onze. São elas: *História, Sociedade e Cidadania*, escrita desde 2017 pelo doutor em educação Alfredo Boulos Júnior; *Vontade de Saber História*, escrita por licenciados/as em história Marco Pellegrini, Keila Grinberg e Adriana Machado Dias; e por fim, *Inspire História*, produzida pelo bacharel em letras e comunicação Reinaldo Seriacopi e por Gislaine Azevedo, mestra em história, que escrevem obras didáticas juntos a mais de uma década.

No Guia PNLD 2020, no espaço utilizado para exposição de dados sobre estes livros didáticos de história, encontramos informações relevantes, notadamente a estruturação presentes da coleção, a forma de compreensão do tempo utilizada na obra, o foco conceitual dos autores, assim como as nomenclaturas dadas às seções ao longo do LD. Com relação ao *Inspire História*, indica-se:

A obra, em seus quatro volumes, apresenta de forma integrada, cronológica e linear a História da Europa, do Brasil, da América, da África e da Ásia. Nessa abordagem, são feitas relações entre o passado estudado e tempo presente, valorizando-se o protagonismo de diferentes sujeitos sociais nos processos históricos e a diversidade de povos e culturas. (VISÃO GERAL, GUIA PNLD 2020 EF II)

O Guia PNLD 2020 apresenta resenhas sobre os LD aprovados, para subsidiar uma melhor escolha para o/a docente, visto que o site disponibiliza além das resenhas uma seção denominada *Sobre o Guia*, no qual expõe os critérios e princípios de avaliação e uma ficha de avaliação que pode ser, inclusive, adaptada e preenchida pelo/a docente a partir dos materiais de divulgação entregues às escolas em formato reduzido. Entretanto, a sobrecarga de trabalho e a falta de priorização de pauta dedicada a escolha nas escolas, ao longo do período estabelecido para tal, são fatores determinantes para uma escolha que nem sempre é realizada de forma criteriosa, como identificou Fernando Tomazzoni (2019) ao entrevistar professores atuantes em três cidades do estado do Rio Grande do Sul sobre quais os critérios foram utilizados para suas escolhas de livro didático ao longo da carreira. Sua pesquisa indicou que o acesso virtual ao portal do PNLD, por exemplo, é citado pelos/as docentes como quase nulo.

A análise do Guia PNLD 2020 pode, ademais, auxiliar as escolas na escolha da coleção que mais se aproxime das demandas locais apresentadas por seu Projeto Político Pedagógico, como evidencia Iara Silva (2016), em artigo que analisa o processo de avaliação pedagógica promovido pelo PNLD para o Ensino Médio (EM). A leitura atenta destas

resenhas poderia resultar em maior visualização das características únicas de cada coleção. Entretanto, pela própria estrutura do Guia, do pequeno tamanho destinado às resenhas e dos tempos disponíveis para escolha, a autora infere que há desprezo por parte dos professores frente ao material, constatando que, em geral, é feita uma rápida verificação sobre os conteúdos, atividades e linguagem utilizada nas obras aprovadas.

Esta predileção pela análise do LD, no momento da escolha, é também constatada por Luciano de Oliveira (2016), ao entrevistar por meio de questionários professores de cinco escolas públicas do Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa, no Paraná. Segundo o autor, docentes consideram que analisar os LD propostos é mais rico, sendo possível checar sua qualidade pelo ato de folheá-lo em sua totalidade - ou o mais próximo dela visto que o exemplar pode ser o formato reduzido e de divulgação das editoras. O Guia, para estes professores, é raso e tem caráter complementar, se disponibilizado, mas não primordial, sendo o LD em formato físico suficiente para que a decisão seja tomada.

A partir do levantamento bibliográfico, portanto, evidencia-se que as condições de trabalho da classe profissional docente, quando precarizadas, interferem negativamente na apropriação integral do complexo processo de avaliação de LD do PNL, processo de tamanha relevância, principalmente, porque este material tem validade prolongada e acompanhará os professores e professoras de cada escola por pelo menos quatro anos.

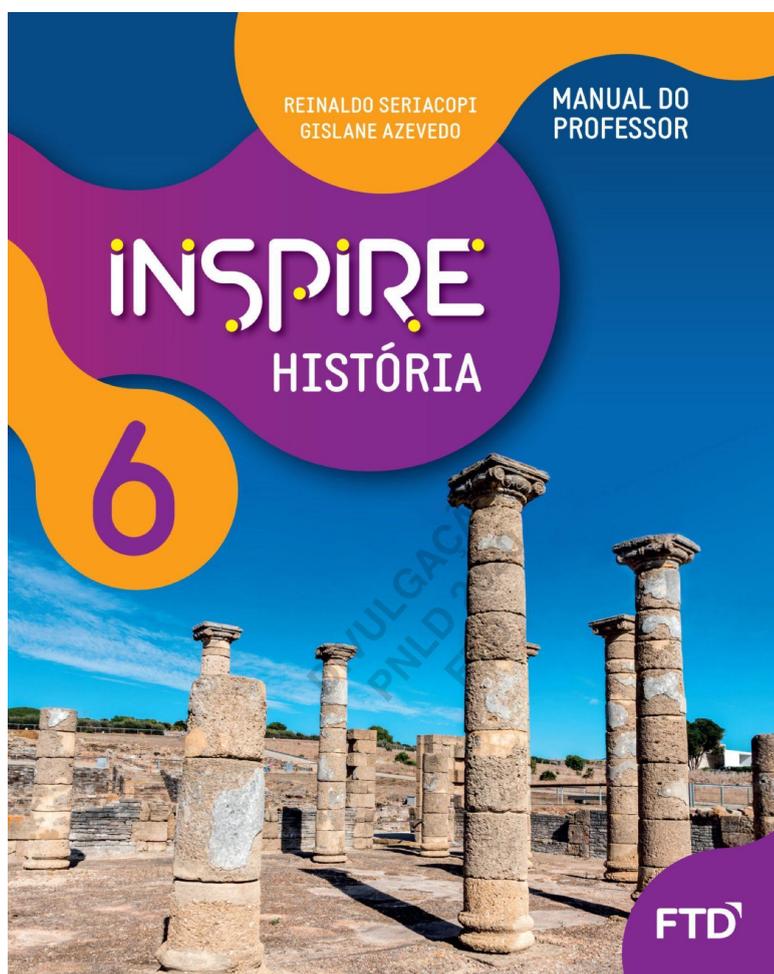
Neste trabalho, utilizando do Guia PNL 2020 para entender melhor a coleção *Inspire História* aprovada, escolhida e distribuída pelo país, a partir de sua resenha identifica-se os objetivos da obra:

as atividades e os recursos visuais que compõem a obra estimulam os estudantes a refletirem e agirem de forma crítica e autônoma, a utilizarem o conhecimento histórico a fim de se mobilizarem para a superação de discriminações e preconceitos, e a favor do respeito às diferenças e aos direitos humanos. (ANÁLISE, GUIA PNL 2020 EF II)

É sob este ideário que avalia-se o uso do patrimônio como possibilidade e potencializador do aprendizado crítico e significativo, no material de uso docente e de estudantes do 6º ano, ou seja, no MP, no Livro do Estudante e no Material Digital do Professor. Considerando ainda que há adequação obrigatória às competências, habilidades e regulamentações previstas na BNCC, analisa-se o campo das atividades e das propostas metodológicas, principalmente, observando o uso dos diferentes objetos do conhecimento e conteúdos presentes para a série escolar em questão.

## 2.1 Sobre o Manual do Professor

Imagem 1: Capa do Manual do Professor.



Fonte: SERIACOPI, AZEVEDO. 2018.

O livro Manual do Professor para o 6º ano está organizado em duas etapas. A primeira delas se estende até a página quarenta e oito de um total de duzentas e quarenta e apresenta ao professor os pressupostos teóricos da coleção, a discussão sobre metodologia, sobre a avaliação, a organização da obra, a bibliografia e o quadro de conteúdos, competências e habilidades do ensino fundamental anos finais conforme BNCC. A segunda etapa, denominada orientações específicas, está organizada em formato de L, no qual é centralizado o conteúdo do Livro do Estudante e nas laterais e espaço inferior são adicionados textos complementares.

Imagem 2: Sumário do Manual do Professor.



**SUMÁRIO**

<b>CONHEÇA O MANUAL DO PROFESSOR</b> .....	V
<b>Orientações gerais</b> .....	VIII
<b>PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA COLEÇÃO</b> .....	VIII
<b>A História como disciplina escolar no Brasil</b> .....	VIII
<b>As mudanças na década de 1990: a LDB e os PCN</b> .....	VIII
<b>A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)</b> .....	IX
<b>O processo de ensino-aprendizagem</b> .....	XIV
<b>Livro didático: crenças e caminhos trilhados</b> .....	XIV
<b>A história da África, dos africanos e dos afrodescendentes</b> .....	XVII
<b>A história dos povos indígenas</b> .....	XVIII
<b>METODOLOGIA</b> .....	XX
<b>As unidades conceituais e o trabalho com conceitos</b> .....	XX
<b>O trabalho com documentos e a ênfase na leitura de imagens</b> .....	XXII
<b>A relação entre o passado e o presente</b> .....	XXIV
<b>O ensino de História e os conhecimentos prévios</b> .....	XXV
<b>A ORGANIZAÇÃO DA OBRA</b> .....	XXVI
<b>A estrutura das unidades conceituais</b> .....	XXVI
<b>A estrutura dos capítulos</b> .....	XXVII
Aberturas de capítulo .....	XXVII
Texto principal .....	XXVII
Boxes e seções .....	XXVIII
As atividades .....	XXX
Seções de final de volume .....	XXXI
Material digital .....	XXXII
<b>AVALIAÇÃO</b> .....	XXXIII
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	XXXVI
<b>QUADRO DE CONTEÚDOS, COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DO 6º, 7º, 8º E 9º ANOS</b> .....	XL
<b>Orientações específicas</b> .....	1

Fonte: SERIACOPI, AZEVEDO, 2018.

Na primeira etapa, apresentando majoritariamente textos e numerada por números romanos, o MP seleciona para o professor, em *Pressupostos Teóricos da Coleção*, um apanhado de discussões breves, que vão desde a trajetória da História como disciplina escolar à obrigatoriedade atual do ensino da temática indígena e cultura afro-brasileira na educação formal brasileira. Nestas páginas, os autores expõem as competências gerais da educação básica, as competências específicas das Ciências Humanas e da História para o Ensino Fundamental e defendem o papel do professor como mediador e facilitador do processo de aprendizagem e construção de conhecimento (p. XIV). Argumentam, de mesmo modo, sobre a necessidade do uso de múltiplos suportes no aprendizado em história e da utilização dos conhecimentos prévios dos estudantes para o aprofundamento de discussões.

Este conjunto de pequenos tópicos, ao reiterar temáticas e conceitos-chaves para a promoção da educação cidadã, interessada na inclusão, respeito à diversidade e aprendizado crítico-reflexivo, fornecem ao professor um *grande referencial*, pois conforme explicita Bittencourt (2023, p. 12), mesmo que o/a docente não utilize o livro todos os dias, este material pode ser consultado e é objeto central do trabalho docente. Isto favorece a inserção na escola de temáticas ainda subalternizadas como a história afro-brasileira ou de novos temas, como a educação midiática e a história pública, mesmo que nas licenciaturas os currículos tratem pouco ou nada do tema.

Na seção *Metodologia*, o MP explicita a articulação de “[...] quatro eixos metodológicos principais: as unidades conceituais; a leitura dos documentos com ênfase na leitura de imagens; a relação entre passado e presente; e o trabalho com os conhecimentos prévios dos alunos [...]” (p. XX). Exemplificando em quais seções o/a docente pode trabalhar com os/as estudantes para cada eixo, os autores apresentam uma combinação entre eles, iniciando pelas unidades conceituais e o trabalho com conceito. Este eixo indica a pretensão do trabalho com conceitos que aparecerá ao longo dos capítulos, retomando-os entre os dez capítulos subdivididos dentro de quatro unidades. Em primeiro momento serão mobilizados os conhecimentos prévios no início de uma Unidade, em seguida, o conceito será retomado em seção que fecha o capítulo e na seção Fechando a Unidade.

Transitando entre metodologias, como segundo eixo, os autores destinam espaço para apresentar o trabalho com imagens como documento. Neste, conforme o MP, a imagem é utilizada como fonte histórica, a partir da perspectiva da representação e não da imagem como fato ou prova inquestionável do que se vê, propondo a

[...] a leitura de imagens que trabalha não apenas o tema retratado, a composição da obra ou estilo, mas também as relações das condições de produção e propósitos dos autores dessas obras e procura-se desvendar o caráter parcial e o ideológico presentes nestas produções iconográficas. (p. XXIII)

Considerando as novas configurações sociais vividas por todos/as, quase indissociáveis do mundo virtual e das mídias digitais, que sobrecarregam e dilatam, dia após dia, a nossa capacidade de armazenamento de informações, o trabalho com a fonte visual é pertinente ao espaço escolar e propicia debates para além das próprias obras analisadas. Sendo uma etapa do letramento digital, para verificação ou checagem de notícias, etc., é necessária a leitura que ultrapassa a visão da imagem como ilustração e questiona as intencionalidades, o modo de produção, os sujeitos e elementos que aparecem ou não em diferentes obras.

Em prosseguimento, o eixo que trata sobre a relação entre o passado e presente salienta a adoção de comparações entre as temporalidades, a fim de que sejam desenvolvidas “[...] noções de permanências, ruptura, continuidade e mudança [...]” (p. XXIV), bem como, através desta relação, sejam apreendidos os conteúdos correspondentes ao 6º ano associadamente às diferentes realidades culturais e de vida dos/das estudantes.

Simplificado, característica comum a todos os outros subtópicos, este eixo é o que mais chama atenção no que tange a homogeneidade do discurso brando do MP, pois não credita o aluno como sujeito ativo na história, como estudante que pode criar, agir, transformar e se rebelar contra a realidade que vivencia. O livro em questão limita o ensino de história ao desenvolvimento de capacidade analítica e crítica para com o presente. O futuro é ignorado, tal como é citado em tópico anterior, pouco se atém aos problemas estruturais que são próprios do hegemônico sistema capitalista. Ressalta-se, para exemplificação, o discurso vinculado ao subtópico *A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, no qual diz: “É o caso do consumo desenfreado, que coloca em risco a própria sobrevivência do planeta e que leva à concentração de benefícios, de tecnologia e de renda na mão de poucos.” (p. X)

O livro individualiza problemas da humanidade contemporânea, como a crise climática e posiciona a ação do consumo como causadora da concentração de renda e sua má distribuição, o que representa uma linguagem carregada, portanto, de ideologia dominante assim como o LD analisado por Santos e Coutinho (2010), que se debruçaram sobre discurso histórico presente neste tipo de suporte bibliográfico, na busca pela compreensão de como é apresentado e de quais ideologias são defendidas pelo material. Os autores concluem que a escola mantém seu papel de aparelho ideológico do Estado ao difundir sem ressalvas as teses do LD e que aos professores e professoras deve ser oportunizado constante formação para a aproximação das reflexões acadêmicas, defendendo o profissional que é simultaneamente professor/a e pesquisador/a, e no caso do ensino de história, professor/a-historiador/a.

Quanto ao quarto e último eixo, o ensino de história e os conhecimentos prévios, os autores recorrem a Piaget e Ausubel, intelectuais interessados na compreensão do aprendizado escolar, retomando ao já defendido uso dos conhecimentos prévios dos alunos para a constituição de novos saberes. Para tratar da disciplina de história, recorrem à autora Regina Célia Alegro, que de mesma maneira defende o reconhecimento do conhecimento prévio aluno, visto que “mais do que para qualquer outra disciplina ensinada na escola básica, é necessário considerar os “diferentes discursos”, os diferentes conteúdos que circulam em sala.” (Alegro, 2008, p. 22-23, apud, Seriacopi e Azevedo, 2018).

No tópico *A organização da obra*, o MP traz as características gerais da estruturação deste material, descrevendo as distribuições de conceitos por volume, as estruturas de capítulos, as atividades, o material digital, bem como a apresentação resumida de cada seção ou boxe que aparecerá ao longo do livro de seus estudantes. Neste tópico, vários pequenos parágrafos são construídos de maneira objetiva, o que pode indicar que a intenção dos autores é propiciar ao/a docente em poucas páginas que resumem os dispositivos aos quais terá acesso no LD, sendo de fácil identificação caso seja necessário recorrer a elas durante o ano letivo.

Em *Avaliação*, os autores adotam a avaliação formativa como modelo adequado, porém não obrigatória. Em defesa deste modelo avaliativo, relatam suas características e apresentam como o LD faz uso da avaliação formativa, reiterando seu caráter multifacetado, que promove melhoria tanto no trabalho docente quanto no processo de aprendizagem estudantil. Para mais, incentivam a realização de momentos auto avaliativos, a fim de que estudantes reflitam sobre o processo educativo do qual fazem parte. Finalizando a primeira parte, logo em seguida da discussão sobre avaliações, apresentam as bibliografias e quadros de vinculação de conteúdo do LD com as competências e habilidades conforme BNCC, para todos os anos de ensino do EF II.

Notabiliza-se, frente ao relatado, que a linguagem utilizada na obra didática para comunicar-se com o/a docente no que estamos chamando de primeira parte é de fato clara e de fácil compreensão, conciso, com poucas citações diretas e sem apresentar minúcias por detrás dos tópicos. Sem nos esquecermos também de seu teor homogeneizador, intrínseco ao processo de escolarização formal, dentro do que se espera do suporte, com as limitações físicas do material, que é disponibilizado impresso, o livro atualiza a classe docente sobre temas reivindicados no ensino de história, mesmo que somente como fagulha ou introdutoriamente.

Por outro lado, nesta etapa textual, acerca da temática do patrimônio, o MP não faz menção direta de seu uso, seja como intervenção interdisciplinar ou transdisciplinar para o ensino de história. São citadas abordagens que levam em conta a pluralidade cultural, étnica e a diversidade, o que implicitamente abre espaço para o uso docente da Educação Patrimonial. No que se refere a pluralidade cultural, esse é um termo que aparece explicitamente no PCN Temas Transversais (1997), que incentivava a valorização do uso do patrimônio como promoção de identidades e reconhecimento da diversidade. Notadamente em seus objetivos gerais para o ensino fundamental, o documento assinalava:

conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se

contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais [...] (BRASIL, 1997, p. 8)

Adaptado e renovado pela normativa educacional nacional mais recente, o PCN Temas Transversais é material de apoio que se encontra disponível no site *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Neste sentido, houve a modificação do objetivo, que foi reescrito da seguinte forma:

conhecer a diversidade do patrimônio etnocultural brasileiro, cultivando atitude de respeito para com pessoas e grupos que a compõem, reconhecendo a diversidade cultural como um direito dos povos e dos indivíduos e elemento de fortalecimento da democracia. (BRASIL, s.d)

Novamente, ressalta-se, assim como observado ao longo da leitura da primeira parte do MP, que a linguagem tanto do livro, quanto a do PCN atualizado pela BNCC é suavizada e neste momento, por exemplo, o termo “posicionando-se contra” é alterado para “cultivando atitude”, restringindo a ação pós aprendizado ao campo das ideias individualizadas e passivas. É construída a ideia de que cada pessoa sozinha faria sua parte e que isso caminharía para a construção de uma sociedade mais justa, sem considerar relevante a ação de mobilização, seja de confronto, de debate, de desconforto ou de argumentação face a uma situação injusta e desrespeitosa para com a diversidade e com os princípios democráticos, de liberdade, cidadania, etc. Evidencia-se, portanto, a presença de lacunas e perspectivas defendidas, que são características do material como objeto da cultura escolar, e especialmente, de uma disciplina imbuída por guerras de narrativas constantes.

Retomando o olhar para o patrimônio, ressalta-se que, apesar do não incentivo explícito nesta primeira etapa textual do MP - que pretende comunicar-se com o/a docente trazendo um pouco da historiografia e documentos norteadores das práticas educativas, existe a possibilidade do patrimônio ser utilizado com estudantes do 6º ano, junto ao Livro do Estudante, mediante as atividades e procedimentos didáticos descritos pelos autores, como será detalhado a seguir.

Em observância da segunda parte do MP, nas *Orientações Específicas*, a obra inicia a demonstração em L, tal qual exibido na imagem 3 abaixo, apresentando, em suma, para cada página diversificadas informações, como a qual competência geral, específica das ciências humanas ou da história da BNCC aquele conteúdo faz referência. Também exhibe sugestões de texto, livro, vídeo, filme ou site, textos de apoio, procedimentos didáticos, proposta de avaliação e mais atividades. A reprodução do Livro do Estudante indica, em sumário, a

organização em quatro unidades, sendo elas respectivamente denominadas Técnicas e Tecnologias, Civilizações, Política e Diversidade.

São capítulos de cada unidade: 1ª - *Por que estudar História? e Os humanos surgem e povoam o planeta*; 2ª - *Os sumérios, A civilização egípcia, A África antiga e Povos do Mediterrâneo*; 3ª - *Grécia: o berço da democracia e Roma: de aldeia a império*; 4ª - *Os germanos e o fim do Império Romano e Nos tempos do feudalismo*.

Em seu primeiro capítulo, ao tratar das fontes do historiador (p. 19), o LD evidencia uma gama de possibilidades, inclusive que se referem ao uso do patrimônio imaterial, exemplificado pela capoeira, que é patrimônio cultural reconhecido no Brasil desde 2008 (IPHAN, 2014), trazendo para a aula possível aproximação com estudantes que reconheçam a prática em seu cotidiano, próximo ou não. A capoeira e suas rodas estão presentes no imaginário popular brasileiro e como primeiro patrimônio do livro a ser sugerido poderia ser melhor especificado, com espaço destinado à caracterização do tipo de patrimônio a qual se adequa e de como são feitas as classificações, entre arquitetônico, artístico, material, imaterial, vivo, mundial, nacional, etc.

De qualquer modo, considerando as intervenções do/a docente, é positiva a escolha pelo patrimônio de teor dinâmico, vivenciado atualmente e desde muito tempo por grupos de diferentes faixas etárias, inclusive por crianças, conforme a imagem 3, pois pode instigar o alunado sobre quais fontes e métodos são utilizados pela ciência histórica, contribuindo para combate a visão de história escolar que subdivide a história do mundo a partir do viés eurocêntrico, com recortes distantes, temporal e geograficamente.

Ainda na página dezenove, é sugerido como material para o/a professor/a *Os narradores de Javé* (2003), filme que pode levar à reflexão sobre a história oral e a construção do que convencionou-se como patrimônio, como relevante para ser lembrado, registrado. O enredo ficcional trata de uma cidade/vilarejo pequeno e longínquo, chamado Javé, que está prestes a ser inundado devido à instauração de uma usina hidrelétrica e para que isto não se concretize, precisa ter sua história registrada, de maneira escrita, a fim de que seja comprovada sua importância histórica. Com exceção de um personagem, Javé não possuía habitantes letrados, o que centraliza o debate da construção da história da cidade na oralidade daqueles sujeitos, dotados de intencionalidade e de várias histórias, que disputam espaço no caderno do escritor.

O filme evidencia que há continuidade na reprodução das histórias sobre Javé, mesmo quando os habitantes estão deixando o local. No final da trama, é apresentado que a história de Javé continuará tentando ser redigida, através das contações de histórias das pessoas que

representam aquele povoado, mesmo em êxodo, em busca de um novo lar. Além disso, em segundo plano, todo o filme se resume a contação da história de Javé por um personagem que está num bar contando a sua história de vida para seus colegas.

Imagem 3: Exemplo de página em “L”, das Orientações Específicas do Manual do Professor.



Fonte: SERIACOPI, AZEVEDO, 2018.

Sendo assim, há necessidade da transposição didática, a partir da reflexão feita pelo/a docente, que pode estimular o diálogo de estudantes com seus familiares e ciclos de convívio, como sugere o livro, socializando que relatos e depoimentos orais são alternativas do estudo da história. Citados como fontes históricas imateriais na página vinte e dois que exibe um Esquema-Resumo, a obra didática trabalha junto ao patrimônio cultural neste primeiro

capítulo, de forma paralela à discussão da marcação de tempo e do ofício do historiador, apresentando resumidamente como é realizada a pesquisa com as fontes.

Em *Os humanos surgem e povoam o planeta*, os autores apresentam as principais teorias sobre a origem humana, privilegiando, em seguida, a consolidação de sociedades complexas na América e no espaço geográfico que atualmente é o Brasil. Expõem as hipóteses científicas mais consolidadas sobre o povoamento destes espaços, focalizando nos povos e grupos pré-cabralinos. Há, neste segundo capítulo, um uso maior de mapas para elucidar os movimentos humanos pelo globo. São selecionadas, ainda mais, fotos de patrimônios arqueológicos, como pinturas rupestres, estruturas espaciais como geoglifo, etc, com sugestão de texto para o professor que assinala a possibilidade do uso da arqueologia no ensino de história.

Diferentemente da perspectiva ampliada de patrimônio cultural que exibia a capoeira no capítulo um, na atividade proposta por este capítulo, na página quarenta e dois, é destacado a definição de patrimônio cultural como:

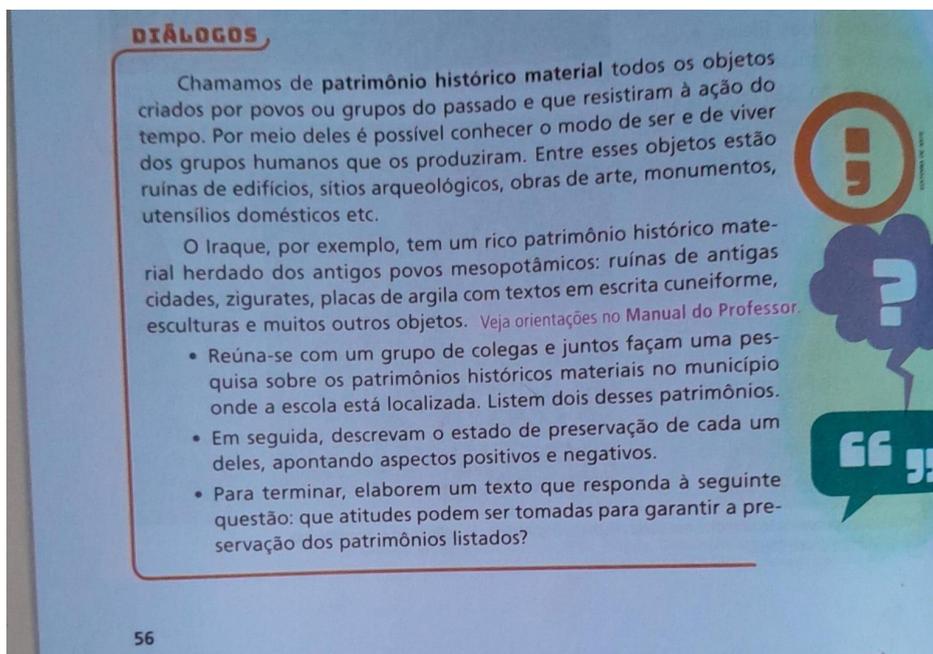
[...] o complexo de monumentos, conjuntos arquitetônicos, sítios históricos e parques nacionais de determinado país ou região que possui valor histórico e artístico e compõe um determinado entorno ambiental de valor patrimonial. (SILVA, 2006, p. 324, apud Seriacopi, Azevedo, 2018, p. 42)

É solicitada na atividade que seja lido o trecho em conjunto com a análise da fotografia que possui a legenda: “pintura rupestre da Serra da Capivara, de cerca de 12 mil anos.” (p. 42) para que se responda se é possível dizer que a pintura é um patrimônio cultural. Afunilada visão que considera o patrimônio material como a totalidade dos patrimônios culturais, a adoção desta citação contradiz a visão anteriormente suscitada pelo LD, o que representa um ponto de atenção para o/a docente, que, assim como discutido em primeiro capítulo, deve fazer uso crítico do material didático, tendo em vista sua autonomia e trajetória formativa. Neste sentido, o livro deve ser material de apoio para a docência, não balizador da história ensinada, atentando-se para o fato de que o LD possui defeitos, como a conceituação descrita acima para patrimônio cultural que considera apenas o patrimônio material e arquitetônico. O que pode ser reproduzido caso seja utilizado sem a devida cautela para com os conceitos, conteúdos e temáticas presentes no LD.

Ainda, na página cinquenta e seis, compondo o terceiro capítulo *Os sumérios*, há na seção Diálogos uma explicação sucinta de patrimônio material, assim como um parágrafo retirado do Portal do IPHAN como texto de apoio para o/a professor/a sobre o conceito. Em sequência é pontuada uma proposta de atividade de mapeamento de patrimônios materiais locais, seus estados de conservação e propostas interventivas para a sua preservação. Como

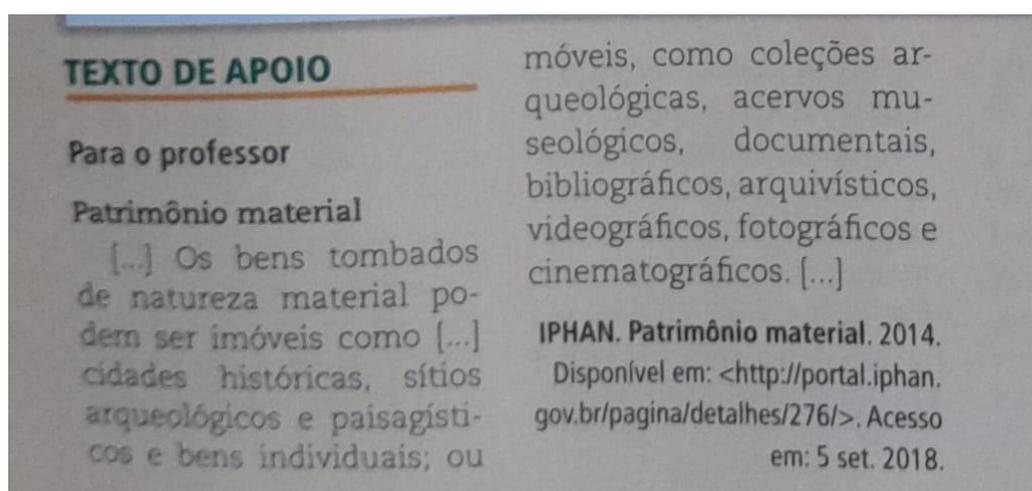
orientações, em Procedimentos didáticos, os autores sugerem que sejam identificados os lugares, suas funcionalidades enquanto imóvel e suas características arquitetônicas, conforme pode ser visto nas imagens 4, 5 e 6 abaixo.

Imagem 4: Seção Diálogos, reprodução do Livro do Estudante, no Manual do Professor.



Fonte: SERIACOPI, AZEVEDO, 2018.

Imagem 5: Texto de apoio para a seção Diálogos, no Manual do Professor.



Fonte: SERIACOPI, AZEVEDO, 2018.

Imagem 6: Procedimentos didáticos para a seção Diálogos, no Manual do Professor.

**PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS**

**Diálogos**

- A seção permite refletir sobre a importância do patrimônio histórico, não somente para as pesquisas dos profissionais envolvidos, mas para o legado cultural da humanidade e a preservação da memória. Além de estimular a percepção dos bens materiais que compõem a cidade, a atividade também possibilita desenvolver as competências de relacionar passado e presente, bem como fazer o uso social do conhecimento histórico para compreender a realidade.
- Instrua os alunos a buscarem informações sobre os bens tombados no site da Secretaria de Cultura do município onde a escola está localizada ou liste esses lugares na lousa e distribua entre os grupos.
- Peça-lhes que observem a funcionalidade do imóvel (se é igreja, casa, edifício, memorial etc.) e descrevam suas características arquitetônicas. Em seguida, peça que avaliem o estado de preservação.
- Depois da atividade, aproveite a devolutiva do texto produzido por cada grupo para debater sobre o que aprenderam na pesquisa.

Fonte: SERIACOPI, AZEVEDO, 2018.

À luz da compreensão de Simone Scifoni (2017), tais atividades de identificação de patrimônios, com pouco ou nenhuma reflexão no campo dos sentidos e significações coletivas, se insere no quadro de atividades que ainda reproduzem o slogan conhecer para preservar, um dos projetos governamentais de consolidação de nacionalidade da década de 1930. Segundo a autora:

Conhecer para preservar parte do pressuposto da ignorância da população acerca de seu patrimônio e, mais ainda, credita a este sujeito indefinido – população – a fonte de todos os problemas do patrimônio. Despolitiza,

assim, o debate, uma vez que culpabiliza um ser genérico, deixando de explicitar o que está por trás das dificuldades da preservação. (Scifoni, 2017, p. 7)

Sua crítica, vai além e indica:

Conhecer para preservar é, igualmente, uma lição que deve ser difundida entre os próprios gestores públicos do patrimônio que, muitas vezes, têm dado exemplos de aprovações de intervenções e licenciamento de obras que, contraditoriamente, causam destruição ou descaracterização do próprio objeto de sua tutela. (Scifoni, 2017, p.8)

Nesta perspectiva, analisando a atividade proposta de atividade acima descrita, cabe pontuar a simplificação e escolha de etapas que esvazia os objetivos de uma Educação Patrimonial regulamentados pela Portaria nº 137/2016 publicada pelo IPHAN, que tem por princípios, conforme a autora:

[...] favorecer a participação social nas ações educativas; integrá-las no cotidiano e na vida das pessoas; compreender o território onde se atua como espaço educativo; fomentar a relação de afetividade em relação aos bens culturais; e, principalmente, reconhecer que as práticas educativas se inserem em um campo de negociação e conflito entre diferentes grupos sociais. (p. 10)

Assim, como proposta para uma nova *pedagogia do patrimônio*, Scifoni (2017) coloca em primeiro plano a abordagem que toca nos sentidos individuais de cada aprendiz, aquilo que é individual e remete à memória pessoal. Àquela rememoração do objeto particular é imprescindível, como das “Fotos antigas, roupas de infância, álbuns de figurinhas, brinquedos antigos, toda pessoa guarda algum tipo de objeto que remete a experiência vivida em seu passado, ainda que ele seja muito recente.” (Scifoni, 2017, p. 12). O que tange ao individual, nesta perspectiva, é que constrói significado para com o coletivo, ou seja, antes de pensarmos em formas de preservação, deve-se ser trabalhado o sentimento de pertencimento para com o bem cultural público que se faz presente no meio na qual em que o/a estudante está inserido/a.

No LD a constatação de que as construções arquitetônicas dos sumérios tinham valor simbólico para tal povo e que muito representam para nós, atualmente, visto que evidenciam o desenvolvimento tecnológico e de técnicas acumuladas pela humanidade, faz relação genérica entre os sujeitos e o patrimônio e é incompatível à proposta de Scifoni (2017), salientando mais uma vez, as lacunas teórico-metodológicas existentes na obra didática analisada.

Em todo o restante da obra, não são identificados pontos de reflexão sobre o patrimônio explicitamente, sendo citado apenas nas páginas cento e cinquenta e seis e duzentos e dezoito. As citações do termo patrimônio material, imaterial e histórico fazem parte de parágrafos não focados nesta discussão, compondo somente a ideia de valorização da

pluralidade cultural e deste patrimônio como fonte do profissional historiador. Na totalidade de suas páginas, principalmente, para além das supracitadas com detalhamento, os autores reforçam ao/a docente a interação e escuta dos conhecimentos prévios do/a aluno/a. Porém, há uma sequência minuciosa de conteúdos e informações que suprime a sensibilidade que se propõe ter e cultivar no ensino de história.

Portanto, o uso do livro como material principal, no decorrer de um ano letivo resultaria, ao final, na reprodução da perspectiva obsoleta do/a professor/a como transmissor/a de conhecimentos e do ensino de história que, de tanto ser específico, é saturado de detalhes. O MP, como material para o/a professor/a, entretanto, não é o único suporte disponibilizado pela editora, que ao cumprir as exigências do PNLD, também desenvolveu um Manual Digital do Professor que será avaliado a seguir.

## **2.2 Sobre o Manual Digital do Professor**

O material virtual que é disponibilizado pelas editoras junto ao Manual impresso e que tem o intuito de colaborar com o trabalho docente intitula-se Manual Digital do Professor. O material da coleção *Inspire História* é apresentado no Guia PNLD 2020 e se organiza:

[...] em quatro volumes, [e] apresenta, para cada bimestre letivo, Plano de Desenvolvimento com indicação de habilidades, competências e objetos de aprendizagem da BNCC trabalhadas em cada capítulo, orientações didáticas para gestão de sala, e fontes de pesquisa para o professor consultar e apresentar aos seus alunos. Disponibiliza, ainda, um Projeto Integrador, três Sequências Didáticas e Proposta de Acompanhamento da Aprendizagem com questões de avaliação, acompanhadas de gabarito. (Descrição, GUIA PNLD 2020 EF II)

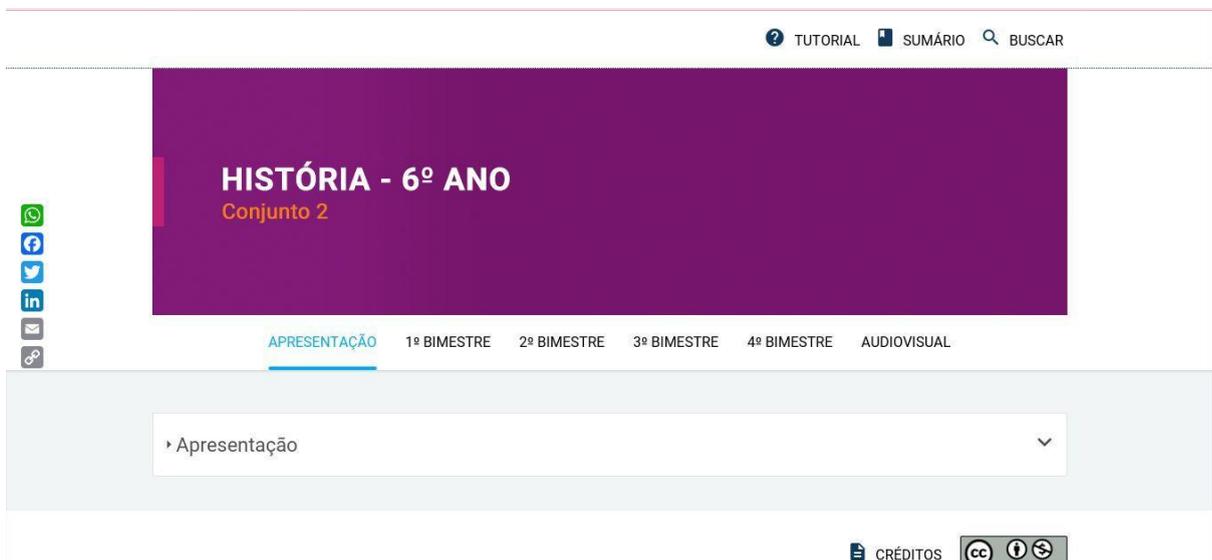
Tendo em vista que este material tem caráter complementar às obras impressas como o Livro do Estudante e Manual do Professor. O Manual Digital do Professor da coleção analisada se esquematiza e apresenta-se em poucas abas assim como pode ser visualizado na imagem 6. Suas explanações são sucintas, apresentando tabelas e propostas em tópicos.

Além disto, ressalta-se que o Manual é recente dentre os editais do PNLD, sendo inaugurado em 2014 a inserção de conteúdo multimídia no LD e a partir do edital de 2015, a categoria de inscrição “obra multimídia composta de livros digitais e impressos” (Brasil, 2013). Como objeto educacional digital (OED), o Manual deve ser observado frente a emergência de uma educação midiática e de uma educação formal que incorpore em sua rotina as TDIC’s.

Visualizado, por meio web, através de navegador de internet, o Manual é encontrado no site da editora FTD tal qual os Manuais de outras coleções aprovadas, de outras ciências

escolares. O acesso pode ser offline, desde que o/a docente faça o *download* dos arquivos uma única vez.

Imagem 7: Página inicial do Manual Digital do Professor



Fonte: print de tela do [site](#)

Focalizando no aparecimento ou não de propostas que versem sobre a Educação Patrimonial, foi identificado no Manual Digital, em consonância com o Manual do Professor impresso, a aparição do termo patrimônio como fonte para a História nas proposições direcionadas ao primeiro bimestre. Em seu Projeto Integrador, que prevê o uso de duas aulas semanais durante cinco semanas do bimestre, é incentivado o trabalho com a memória pessoal sobre a cidade e os lugares que os/as estudantes vivenciam. Segundo os autores, em suma:

Os alunos serão convidados a produzir uma exposição fotográfica virtual permanente que será divulgada junto à comunidade onde vivem, para que todos contribuam com novos olhares sobre os espaços e as paisagens que constituem a história dessa comunidade. Com base nesse trabalho, espera-se que os alunos desenvolvam atitudes de valorização do lugar onde vivem, se reconheçam como parte integrante da história desses lugares e participem efetivamente do processo de ensino-aprendizagem. (FTD, s.d, site)

A lacuna deixada pelo livro do professor impresso, na proposição de atividade ou projeto que sensibilize e aproxime da identificação, pertencimento e valorização do patrimônio cultural, unida pela associação da memória pessoal do compartilhamento da memória coletiva é, em certa medida, sanada na proposição deste projeto. O Projeto incentiva a compreensão do espaço pelos sentidos da visão e da audição, à medida que trabalha com fotografia da cidade e história oral, advinda das famílias dos alunos, principalmente. Como proposta de integrar escola e comunidade, também planeja um dia para exibição da atividade.

Não obstante, enfatiza-se a incipiência de estudos que apresentem se é feito uso cotidiano deste material, não somente por ser recente, mas pelo histórico de uso de tecnologias e objetos educacionais digitais mais habituais para os/as docentes, que se adequam as capacidades estruturais das escolas em que lecionam, isto quer dizer, às possibilidades do uso da internet, de equipamentos eletrônicos como computadores, filmadoras, câmeras, projetores, etc. Também conforme Lima (2021, p. 34): “Existem assimetrias e desigualdades nesse processo de desenvolvimento e acesso à tecnologia que se aceleram e se agravam, à medida que não exista esforços para reversão e/ou amenizar essas situações.” o que indica a possível utilização (ou não) de ambos materiais pelo/a docente, que para planejar suas aulas e definir os caminhos procedimentais, deve ser crítico/a e consciente quanto à realidade socioeconômicas de seus alunos e alunas, para pressionar à diretoria e superintendências sobre as melhorias necessárias aquela escola.

Para publicação de uma exposição fotográfica em plataforma digital, como sugere o Manual, é necessário a criação de blog ou site, ou sua edição, em caso de espaço virtual já desenvolvido pela escola. De qualquer modo, isto requer habilidades do/a professor/a que se vinculam diretamente aos espaços formativos vivenciados durante a graduação, na formação inicial, na formação continuada e pós-graduação, etc. Segundo Lima (2021, p. 30), “pode-se dizer que o aluno do século XX, tido como analógico, é distinto daquele aluno que nasceu no século XXI, considerado como sendo digital, envolto num mundo informatizado.” Neste cenário, em que o smartphone integra, tal qual uma parte do corpo, o dia a dia do quadro majoritário de estudantes, e ainda que as redes sociais dinamizam com extrema rapidez os assuntos e notícias, até mesmo a proposição do blog pode ser vista como ultrapassada, pois não apresenta características semelhantes ao que tem sido consumido por esta geração.

Outro ponto de atenção para com o Projeto Integrador do Manual Digital diz respeito ao tempo de sua realização, sendo o período de cinco semanas corrido para o aprofundamento descrito, e que ao mesmo tempo representa mais da metade das aulas de um bimestre. Há um conflito, neste sentido, entre Manual Digital e Manual Impresso, pois o acompanhamento de um não permite a execução integral do outro e vice-versa.

### **2.3 Sobre o Livro do Estudante**

Considerando que o LD do estudante é reproduzido no MP, anteriormente foram analisados os momentos explícitos em que a obra versa sobre o patrimônio cultural e mostrou-se que o LD caminha em contraposição à perspectiva de Educação Patrimonial que tem sido defendida por pesquisadores da educação. O patrimônio cultural não mais restringido

ao patrimônio material ou arquitetônico é compreendido assim como em Oliveira (2022), que ressalta:

Uma definição de patrimônio cultural, usada como propiciadora/facilitadora de uma melhor relação ensino-aprendizagem, deve ser a mais abrangente e democrática possível, não estando presa à necessária oficialidade da ação de preservação, mas compreendendo que as próprias comunidades podem definir aquilo que consideram como representativo do seu passado, da sua memória, da sua história, portanto, do que lhes confere identidade, e que podem também definir uma ação de conservação. (p. 23)

Destarte, pensarmos sobre o LD do estudante significa assinalar algumas preocupações tanto para a Educação Patrimonial quanto para a *práxis* do/a docente que lida com o LD, tendo em mente a superação da prática que homogeneiza o uso do patrimônio cultural e neutraliza os aspectos identitários e de pertencimento ao bem cultural que é de fato significativo para um grupo da sociedade. Segundo Oliveira (2022, p. 30), ademais:

Os livros didáticos assumem nesse processo um papel importante como objetos que contribuem no processo de mediação realizado pelo professor na apresentação do mundo aos seus alunos. São as primeiras leituras, são os primeiros contatos, são as primeiras informações que lhes chegam para a conquista de um mundo que desconhecem, mas que lhes pertencem e que precisam desvendar. Esses primeiros contatos se caracterizam pelo fato de serem com o novo, mas podem também ser os primeiros contatos com o diverso, com o plural, com o diferente, com o múltiplo, como é a própria sociedade a ser descoberta.

A Educação Patrimonial, para além de metodologia a ser utilizada em sala de aula de história, geografia, etc, atualmente passa pelo processo de consolidação no mundo acadêmico como campo de conhecimento, questão debatida no primeiro capítulo. Por outro lado, ao observar o LD do estudante da coleção *Inspire História* não percebe-se a reverberação da discussão acadêmica e há difusão de uma Educação Patrimonial ainda vinculada ao ideário de alfabetização patrimonial, de descobrimento de bens culturais a partir de bens materiais. Para além das poucas aparições voltadas ao estudo do patrimônio, no decorrer do livro as imagens representam majoritariamente construções civis e objetos, ou seja, bens culturais materiais.

Os objetos do conhecimento e conteúdos, como a formação das primeiras cidades e povoamentos do planeta, desenvolvimento da escrita, entre outros, corroboram para tal fato visto que o uso da visualidade desses objetos e lugares podem auxiliar à compreensão de como viveram tais povos como os gregos, sumérios, cretenses, mesopotâmicos, etc. Não obstante, para a faixa etária na qual se encontram, cursando o 6º ano do EF II, bens imateriais poderiam ser inicialmente introduzidos e gradualmente explorados, conforme é defendido por

Oliveira (2022), em tabela autoral desenvolvida que indica resumidamente as potencialidades da Educação Patrimonial para cada nível de ensino, a ver:

Imagem 8: Modelo de inserção da temática de patrimônio no ensino de história.

Quadro 1 – Construção da ideia/conceituação de patrimônio cultural por nível de ensino e faixa etária

Nível de ensino	Idade dos alunos	Tipologia/Abordagem do patrimônio cultural
Ensino Fundamental I	Dos 7 aos 11 anos	Pode-se procurar explorar a materialidade do patrimônio, pois, para essa faixa etária, o concreto, os objetos em si, ainda são muito importantes e bastante eficazes para se conseguir os objetivos esperados. E interessante também explorar as potencialidades desse patrimônio e não o usar somente como meras ilustrações, é preciso constituir os questionamentos corretos que propiciem reflexões.
Ensino Fundamental II	Dos 12 aos 15 anos	Pode-se procurar recorrer à imaterialidade do patrimônio, pois a esses alunos é ensinado e cobrado o pensar abstratamente, que a função do patrimônio não se encerra em sua materialidade, mas encontra-se também para além dela.
Ensino Médio	Dos 16 aos 18 anos	Pode-se procurar pensar a contraposição entre o material e o imaterial e o que cada modalidade dessas encerra. Pode-se pensar, a partir dessa contraposição, acerca das diversas perguntas que podem ser feitas sobre os valores defendidos pelos grupos componentes da sociedade.

Fonte: Tabela produzida pelo autor.

Fonte: OLIVEIRA, 2022, p. 32.

Tendo em vista as possibilidades da Educação Patrimonial para com o LD analisado, na página quarenta e oito e quarenta e nove que abrem a segunda unidade denominada *Civilizações: Um mundo, muitas civilizações*, são apresentadas duas imagens de diferentes formas de produção do pão, que é descrito como “um dos alimentos mais antigos produzidos pela humanidade” (p. 48). Nestas páginas, conforme imagem 9 e 10, o corpo textual valoriza a diversidade cultural e pontua o uso cuidadoso do termo civilização e civilizado, para que não seja utilizado como adjetivo e estabeleça sentido de hierarquização entre povos.

Imagem 9: Página 48 do Livro do Estudante.

**UNIDADE**  
**2**

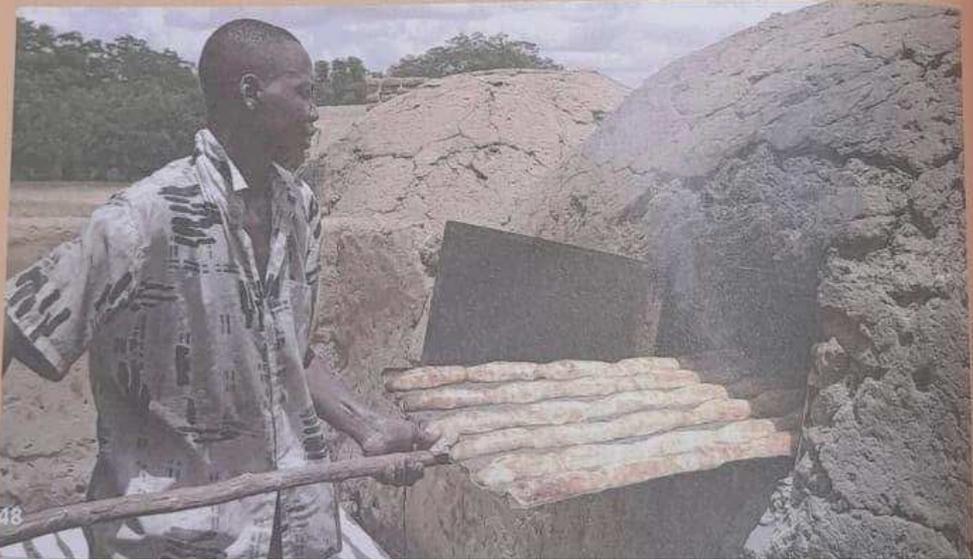
## Civilizações

### Um mundo, muitas civilizações

Faça de conta que você entrou em uma máquina do tempo e foi para o ano 2500 a.C. Ao sair da máquina, você vê uma tenda e, dentro dela, um homem sentado de pernas cruzadas. Ele olha para uma pirâmide em construção e anota em um papiro aquilo que vê. Por causa dessas evidências, você conclui que chegou no Egito e está diante de um escriba, pessoa que, em nome do faraó, redige as leis, faz contabilidade e cuida de tudo que é produzido e construído no reino.

De volta à máquina, você desembarca agora no século I a.C. e se vê em uma arena maior que o estádio do Maracanã. Você repara que muitas pessoas nas arquibancadas usam togas e observa que no centro da arena acontece uma competição entre homens montados em uma espécie de carroça, puxada por dois cavalos. Ao final da corrida, o vencedor, acompanhado pelo público, olha em direção a um homem com uma coroa de louros na cabeça e diz: "ave Cesar". Você conclui que está em Roma e acabou de presenciar uma corrida de bigas no Circo Máximo.

► Padeiro retirando pães do forno, na província de Kadiogo, Burkina Fasso, 2018. O pão é um dos alimentos mais antigos produzidos pela humanidade. Os ingredientes, o formato, o sabor e a forma de produção do pão variam de acordo com a região e a cultura de um povo.



Fonte: SERIACOPI, AZEVEDO, 2018.

Imagem 10: Página 49 do Livro do Estudante.

Veja que muitas vezes é possível identificar um povo, uma sociedade, uma cultura por conta de características comuns, de aspectos que lhe são marcantes.

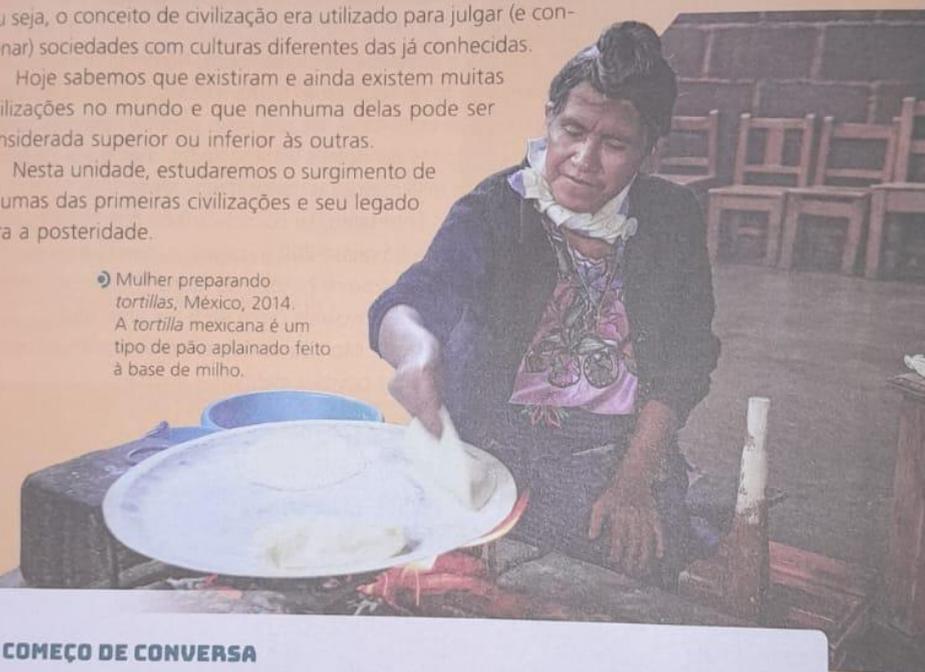
Historiadores, como Fernando Braudel, chamam de civilização o conjunto de valores e de características culturais e materiais compartilhados por uma sociedade em determinado espaço ao longo de um tempo. Os costumes, as regras, as leis, as instituições, o desenvolvimento econômico, as crenças religiosas, os valores sociais, tudo isso diz respeito ao conceito de civilização.

Entretanto, ao empregar essa palavra devemos ter cuidado, pois, durante muito tempo, o conceito de civilização foi usado como sinônimo de bom, culto, educado. E não ser civilizado era ser inculto, não educado. Ou seja, o conceito de civilização era utilizado para julgar (e condenar) sociedades com culturas diferentes das já conhecidas.

Hoje sabemos que existiram e ainda existem muitas civilizações no mundo e que nenhuma delas pode ser considerada superior ou inferior às outras.

Nesta unidade, estudaremos o surgimento de algumas das primeiras civilizações e seu legado para a posteridade.

• Mulher preparando tortillas, México, 2014. A tortilla mexicana é um tipo de pão aplainado feito à base de milho.



**COMEÇO DE CONVERSA**

1. Regras e normas fazem parte do desenvolvimento das civilizações. Em sua opinião, como seria viver sem nenhuma regra ou norma que estabelecesse os direitos e deveres de cada um?
2. Você já ouviu alguém dizer que outra pessoa ou grupo social, ou até mesmo outro país, não é civilizado? Conte à turma essa experiência e dê sua opinião sobre esse tipo de comentário.

49

Fonte: SERACIOP, AZEVEDO, 2018.

A imaterialidade do saber-fazer pão pode ser explorada, tal qual o saber-fazer outros alimentos como é o caso do bolo de rolo, produzido em Pernambuco ou do queijo artesanal, produzido em Minas Gerais, que representam a identidade culinária de um grupo, região ou povo. Na busca pela compreensão dos bens imateriais é possível estabelecer assimilações entre práticas alimentares dos/das estudantes, às comidas que eles/as tenham valor afetivo,

com a visão de que tais características acabam por ter significado para quem as compartilham, portanto, podem ser reivindicadas como patrimônio por tais sujeitos.

Em sua contracapa (imagem 11), o LD do estudante apresenta a história do arroz e feijão e responde à questão norteadora: “Qual a história por trás de alimentos e pratos que são culturais da família e da sua comunidade?”. A busca pela história de outros alimentos pode ser incentivada, promovendo, assim, um uso do livro não esperado, de páginas e contracapa, mas que tem potencial de contribuir com o aprendizado para o patrimônio cultural.

Imagem 11: Contracapa do Livro do Estudante.



Fonte: SERIACOPI, AZEVEDO, 2018.

O exemplo desenhado acima nada mais indica do que a apropriação ordinária que pode e é realizada pelo/a professor/a em conjunto com estudantes em sala de aula, ação que

também resulta na permanência e fortalecimento do LD como objeto constituinte da cultura escolar. A autonomia docente, segundo o professor e doutor em linguística Luiz Britto (2002),

não é um elemento abstrato nem decorre de decisão individual. Ela é um fator político-social e supõe um conjunto de condições de exercício profissional, incluindo a formação cultural e acadêmica, a articulação didático-pedagógica na unidade escolar, a carga horária de docência, a quantidade de alunos em sala e o total de alunos assistidos, as acomodações físicas, o mobiliário escolar, os recursos de apoio (biblioteca, computador, TV, Vídeo, DVD, CD-Rom, retroprojeter, mapas), a conectividade (telefone, Internet, sistema de TV), o padrão salarial. (p. 168)

Portanto, como determinante para o ensino de história que apodera-se, quando oportuno, da Educação Patrimonial, é a compreensão do processo de ensino-aprendizagem que não se dá somente pela ação individualizada docente, mas sim de um sistema por detrás de sua forma única de ensinar: de formação inicial e continuada, de infraestrutura escolar para atuação, de distribuição de material didático, e inclusive das condições salariais, entre outros fatores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Patrimonial como campo de estudos têm sido pautada por pesquisadores/as da educação, em especial, desde a primeira década do século XXI. As discussões do campo defendem que a temática que lida com o patrimônio cultural deve ser promovida junto à compreensão dos sentidos, da memória pessoal e coletiva, do processo de construção de identidades e, não necessariamente, da preservação de bens patrimonializados, seja na disciplina de história, de geografia ou outra. Acompanhando as regulamentações atuais do ensino brasileiro, ponderou-se, a partir da BNCC e de suas competências gerais para a educação básica, de que forma o debate sobre Educação Patrimonial tem sido suscitado no ensino de história formal.

Neste sentido, este trabalho buscou entender como a coleção didática de história da editora FTD, denominada *Inspire História*, tratou a temática sobre patrimônio cultural ao longo de suas páginas e proposições pedagógicas para o 6º ano do EF II. Marcando presença no espaço escolar, o LD é distribuído em larga escala desde 1985 pelo PNLD e devido a sua centralidade no processo de ensino-aprendizagem do ensino básico foi selecionado como fonte para esta pesquisa.

Para a análise foram selecionados o MP, o LD e o Manual Digital do Professor da coleção supracitada e identificou-se que o conjunto é limitado e defasado face ao trabalho transversal com a Educação Patrimonial. As obras impressas, como o Livro do Estudante e Manual do Professor - reproduzido on-line, além de não explorarem o trabalho com patrimônio cultural explicitamente, apresentam confusão quanto à conceituação de patrimônio cultural, definindo-o como patrimônio que é exclusivamente material e não alargando o debate para a compreensão ampliada de bens culturais materiais e imateriais.

Por outro lado, observou-se que o Manual Digital do Professor, disponibilizado pelo site da Editora FTD, propicia possibilidades para o/a docente considerando que motiva o trabalho com a memória pessoal e coletiva através da história oral das famílias dos/as estudantes e da construção de exposição fotográfica. Em seu Projeto Integrador para o primeiro bimestre letivo, pode auxiliar no desenvolvimento do sentimento de pertencimento para com os bens culturais locais, que se ligam à história daqueles que fazem parte do ciclo de convívio dos/as alunos/as. Embora interessante, sua execução necessita de adaptações, notadamente, no que se refere ao tempo de realização do projeto e na forma de divulgação da atividade, que deve ser ponderado pelo/a professor/a de acordo com suas habilidades frente a tecnologia e as TDIC's.

Também discutiu-se nesta monografia o papel do LD nas escolas brasileiras, a partir do levantamento bibliográfico de professores/as e pesquisadores/as que focalizam suas pesquisas no livro sob as mais diversas facetas, como pelo viés da recepção - por docentes e estudantes, da linguagem, da visualidade, da distribuição, da avaliação proposta pelo PNLD, entre outras. Tal exposição sobre as características particulares do LD apontou para o reconhecimento de que o livro destinado à escola não é um fenômeno contemporâneo e, conforme Munakata (2016), seu uso pode ser constatado pelo menos desde o século XVII no Ocidente.

Logo, desde então tem sido transformado de acordo, por exemplo, com as políticas governamentais, os governos vigentes, as divisões das disciplinas escolares e pelas discussões acadêmicas. No que tange ao Brasil tem sido enxergado como obra bibliográfica que mantém o discurso homogeneizador e dominante face ao seu caráter de mercadoria, que é indissociável a existência do LD atual, bem como, tem sido considerado como complementar ao trabalho docente, visto que atualmente existem infinitas fontes e acessos virtuais disponíveis para o planejamento de suas práticas educativas.

Dentre diferentes modos e objetos vinculados à promoção da história ensinada, portanto, reitera-se a importância de análise desta fonte que acompanha de forma simultânea as novas matérias propostas pelo órgãos reguladores da escolarização, sendo possível apontar que no caso analisado, o não incentivo da conexão com a Educação Patrimonial pode ser indício da falta de habilidades e competências previstas na BNCC que explicitem para todos os anos escolares os benefícios de sua utilização.

Por não ser obrigatório, neste sentido, a Educação Patrimonial transita no campo das possibilidades do trabalho interdisciplinar e transdisciplinar frente à BNCC, documento este que foi homologado sob cenário polêmico e da agenda neoliberal promovida pelo governo de Michel Temer, e que novamente está sob discussão, durante o ano de 2023, face uma nova petição de reforma para o Ensino Médio. Recorrentemente palco de disputas, o processo de escolarização brasileiro é modificado e no que se refere à BNCC, pesquisadores/as da educação têm avaliado desde o processo de construção do documento até sua execução nos mais diferentes cenários educacionais presentes no país.

Inconcluso é, portanto, qual caminho a educação irá tomar, se de uma formação cidadã, crítica e transformadora ou se utilitarista, tecnicista e que volta-se a formar, prioritariamente, mão de obra para o mercado de trabalho. Até aqui, o segundo projeto tem sobressaído, mas espera-se que, mesmo levando em conta o cenário, possamos tratar das

entrelinhas e de possibilidades para história ensinada na busca pela prática docente crítica e reflexiva, não exclusivamente reprodutora de fatos, datas, eventos históricos, etc.

## FONTES

SERIACOPI, Reinaldo. AZEVEDO, Gislane. *Inspire História*: 6º ano. 2018. Editora FTD: São Paulo. 240p.

\_\_\_\_\_. *Inspire História*: Manual Digital do Professor 6º ano - Conjunto 2. 2018. (site). Disponível em:

[https://s3-sa-east-1.amazonaws.com/pnld2020.ftd.com.br/historia/P20-2-HIS78-6-01-CDO-001\\_generico\\_1562604331/index.html](https://s3-sa-east-1.amazonaws.com/pnld2020.ftd.com.br/historia/P20-2-HIS78-6-01-CDO-001_generico_1562604331/index.html) Acesso em: set. 2023.

\_\_\_\_\_. *Inspire História*: Manual do Professor (na íntegra). 2018. Disponível em: <https://pnld2020.ftd.com.br/colecao/inspire-historia/> Acesso em: set. 2023.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Edeilson Matias de. Livro didático: uma abordagem histórica e reflexões a respeito de seu uso em sala de aula. **Cadernos da FUCAMP**, Monte Carmelo: FUCAMP, v. 4, n. 4, p. 1-13 (versão digital). Disponível em:

<https://www.unifucamp.edu.br/wp-content/uploads/2010/10/7.Ede%23U00c3%23U00adlson-Matias-de-Azevedo.pdf> Acesso em: 20 jun. 2023

BECHLER, Rosiane da Silva Ribeiro. Capítulo 2. In: \_\_\_\_\_. **Minas Gerais em jogos de escadas**: variações do conhecimento histórico escolar em livros didáticos regionais. 2014.

Universidade Federal de Minas Gerais, 2014. (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-9LVNJW>. Acesso em: 06 abr. 2023

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes; GIASSI, Reginaldo. Livros didáticos e o Ensino de História: Percursos. **Revista Tempo e Argumento**, v. 15, n. 38, p., 28 abr. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5965/2175180315382023e0201>. Acesso em: 06 abr. 2023

\_\_\_\_\_, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: \_\_\_\_\_. **O saber histórico na sala de aula**. 7. ed. São Paulo: Contexto. 2002, p. 11-27. (versão digital)

\_\_\_\_\_, Circe. Produção didática de história: trajetórias de pesquisas. **Revista de História**, São Paulo, n. 164, p. 487-516, jan./jun. 2011 (versão digital)

\_\_\_\_\_, Circe. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, 1993, 393p. (versão digital)

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988 (versão original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html> Acessado em: ago. de 2023.

\_\_\_\_\_. Decreto no 3.551, de 4 de agosto de 2000. Disponível em:

[\\_\\_\\_\\_\\_. Lei de nº 9394/1996. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 4a ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. 59 p. Disponível em:](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3551.htm#:~:text=D3551&text=DECRETO%20N%C2%BA%203.551%2C%20DE%204,Imaterial%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acessado em: mai. 2023.</a></p>
</div>
<div data-bbox=)

[\\_\\_\\_\\_\\_. Seções: HISTÓRICO e PERGUNTAS FREQUENTES. Site BNCC. \[s.d\]. Disponível em:](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: ago. 2023</a></p>
</div>
<div data-bbox=)

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/faq/#:~:text=A%20BNCC%20%C3%A9%20uma%20r>

efer%C3%Aancia%20obrigat%C3%B3ria%2C%20mas%20n%C3%A3o%20%C3%A9%20o%20curr%C3%ADculo. Acesso em 26 jun. 2023.

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade cultural, Orientação sexual. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. 164 p. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf> Acesso em: 24 out. 2023

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade cultural. [S. l.]: Secretaria de Educação Fundamental/BNCC. 52 p. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/pluralidade.pdf> Acesso em: 24 out. 2023.

\_\_\_\_\_. Guia PNLD 2020: História. Disponível em:

[https://pnld.nees.ufal.br/pnld\\_2020/componente-curricular/pnld2020-historia](https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020/componente-curricular/pnld2020-historia) Acesso em: 22 ago. 2023

\_\_\_\_\_. Base Nacional Comum Curricular. 600 p. Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 05 ago. 2021

BRITTO, Luiz Percival Leme. Livro didático e autonomia docente. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 162-170, 2º sem 2002. Disponível em:

<https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12457/9772> Acessado em: 20 out. 2023

CAIMI, Flávia. A História na Base Nacional Comum Curricular pluralismo de ideias ou guerra de narrativas?. **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, num.4, vol.3, jan/jun. 2016, p. 86-92 Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/revistadolhiste/article/download/65515/39461/289782> Acesso em: 06 de abr. 2023.

\_\_\_\_\_. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. In: \_\_\_\_\_. ROCHA; Helenice. REZNIK, Luís. MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Livro didático de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV. 2017, p. 33-54.

CASTRO, Ludmilla Neves de. **Uma análise do livro didático na perspectiva da história das mulheres** (TCC). 2021. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. 41p. Disponível em:

<https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/3668/1/Monografia%20FINAL.pdf> Acesso em: 14 out. 2023.

FNDE. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático 2015. Jan. 2013. Disponível em:

[https://cchla.ufrn.br/pnld/wp-content/uploads/2015\\_edital\\_pnld\\_ensino\\_medio.pdf](https://cchla.ufrn.br/pnld/wp-content/uploads/2015_edital_pnld_ensino_medio.pdf). Acesso em: 27 out. 2023.

CAVALCANTE, Fernanda Alanna Machado; SILVA, Isaide Bandeira da. O patrimônio cultural na educação escolar. **Revista Expressão Católica**, v. 7, n. 2, p. 83, 17 dez. 2018.

Disponível em: <https://doi.org/10.25190/rec.v7i2.2181>. Acesso em: 20 jun. 2023.

COELHO, Samary Pinheiro; CUTRIM, Klautenys Dellene Guedes. A base nacional comum curricular e sua contribuição para a preservação do patrimônio. **Papers do NAEA**, v. 29, n. 3, 17 ago. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18542/papersnaea.v29i3.9744>. Acesso em: 2023.

DA SILVA, Jeferson Rodrigo. Itinerários do livro didático como objeto central no ensino de História. **Antíteses**, v. 6, n. 12, p. 103, 3 dez. 2013. Disponível em:

<https://doi.org/10.5433/1984-3356.2013v6n12p103>. Acesso em: 01. jun. 2023.

DAVIES, Nicholas. As camadas populares nos livros de História do Brasil. In: \_\_\_\_\_. **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2018, p. 121-138.

FIGUEIRÓ, Fernanda Brunetta. **Identidades e patrimônio histórico cultural em livros didáticos de história do PNLD 2010 e 2013**. (Monografia). 2012. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 62p. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/66955> . Acesso em: 16 out. 2023.

- FONSECA, Maria Cecília Londres. Para além da pedra e cal: por uma concepção ampla de patrimônio cultural. In \_\_\_\_\_: CHAGAS, Mário. (orgs). **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. DP&A: Rio de Janeiro, 2003. p.57-76 (versão digital) Acesso em: 04 ago. 2021.
- GIL, Carmem Zeli de Vargas. Investigações em Educação Patrimonial em ensino de história (2015-2017). **CLIO: Revista de Pesquisa Histórica**. (Recife. Online), ISSN: 2525-5649, vol. 38, Jan-Jun, 2020, p. 107-127, Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaclio/article/view/243720>. Acesso em 04 ago. 2021.
- \_\_\_\_\_, Carmem Zeli de Vargas e PACIEVITCH, Caroline. Patrimônio e ensino no profhistória: discussões teórico-metodológicas. **Revista Eletrônica Documento/Monumento**. Vol. 26, nº 1(Ago/2019). Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaclio/article/view/243720> Acesso em 04 ago. 2021.
- \_\_\_\_\_, Carmem Zeli de Vargas; Possamai, Zita Rosane. Educação Patrimonial: percursos, concepções e apropriações. **MOUSEION**, Canoas, N. 19 de dezembro de 2014, p. 13-26. ISSN 1981-7207. Disponível em <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Mouseion/article/view/1874> Acesso em: 04 ago. de 2022.
- IPHAN. NOTÍCIA: Roda de Capoeira é mais novo Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade. **IPHAN** - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. 26 nov. 2014. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/66/>. Acesso em: 25 out. 2023.
- LIMA, Ramon Nere de. "Homo Technologicus": formação docente de história e novas tecnologias. **Das Amazônias**, v. 4, n. 2, p. 29-39, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.29327/268903.4.2-5>. Acesso em: 30 out. 2023.
- LUCA, Tania Regina de. **O Debate Em Torno dos Livros Didáticos de História**. (Texto Complementar). 2012. Disponível: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/46193/1/01d21t10.pdf> Acesso em 30 mai. 2023
- MACIEL, Essio dos Santos. **O discurso do livro didático no ensino de história**. 2013. 118 p. Dissertação de mestrado — UFAC, Rio Branco, 2013. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=1238760](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1238760) Acesso em: 12 ago. 2023.
- MANTOVANI, Katia Paulilo. **O Programa Nacional do Livro Didático - PNLD: Impactos na qualidade do ensino público**. Dissertação de Mestrado: Universidade de São Paulo. 2009. p. 126. Disponível: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-24112009-152212/publico/KATIA\\_PAULILO\\_MANTOVANI.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-24112009-152212/publico/KATIA_PAULILO_MANTOVANI.pdf) Acesso em: 20 jun. 2023.
- MANKE, Lisiane Sias. O Livro Didático e as aulas de História: o que dizem os alunos? **Aedos**, v. 7, n. 16, p. 214-228, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/57018#:~:text=De%20modo%20semelhante%2C%20as%20pesquisas%20envolvendo%20o%20livro,rela%C3%A7%C3%A3o%20que%20os%20alunos%20estabelecem%20com%20esse%20material>. Acesso em: 06 abr. 2023
- MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0102-01882004000200006>. Acesso em: 06 abr. 2023
- MOREIRA, Kenia Hilda. Livros didáticos como fonte de pesquisa: um mapeamento da produção acadêmica em História da Educação. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.2, n.4, p.129-142, jan/abr. 2012 Disponível: <https://wp.ufpel.edu.br/leh/files/2017/12/MOREIRA-K%C3%AAnia.-Livros-did%C3%A1ticos.pdf> Acesso em: 01 jun. 2023.

- MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 12, n. 3, p. 179-197, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.4322/rbhe.2013.008>. Acesso em: 20 jun. 2023.
- \_\_\_\_\_, Kazumi. Livro didático como indício da cultura escolar. **História da Educação**, v. 20, n. 50, p. 119-138, dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/624037>. Acesso em: 06 abr. 2023.
- NADAI, Elza. O ensino de História e a “pedagogia do cidadão”. In: \_\_\_\_\_. **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2018, p. 27-36.
- OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. O aprendizado da História por meio do patrimônio cultural. **Interações** (Campo Grande), p. 19-33, 28 abr. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/inter.v23i1.3159>. Acesso em: 30 mai. 2023.
- OLIVEIRA, Luciano de. A política do livro didático (PNLD): implicações na escolha e usos do livro pelo professor. **Ars Histórica**, v. 12, 2016.
- SANTOS, Natalia Aparecida Tiezzi Martins dos; COUTINHO, Dolores Pereira Ribeiro. O discurso histórico presente no livro didático: uma abordagem ideológica e historiográfica. **Antíteses**, v. 3, n. 6, p. 837-856, 2010. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/4569/7049> Acesso em: 24 out. 2023.
- SCIFONI, Simone. Desafios para uma nova Educação Patrimonial. **Revista Teias**, [S.l.], v. 18, n. 48, p. 5-16, ago. 2016. ISSN 1982-0305. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/art> Acesso em: 03 ago. 2021.
- \_\_\_\_\_. Conhecer para preservar: uma ideia fora do tempo. **Revista CPC**, [S. l.], v. 14, n. 27 esp, p. 14-31, 2019. DOI: 10.11606/issn.1980-4466.v14i27espp14-31. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpc/article/view/157388> . Acesso em: 15 out. 2021.
- SILVA, Eduarda Bueno da. **Guerra do Contestado e o ensino de história**: análise de livros didáticos distribuídos na rede de ensino do município de Palhoça em Santa Catarina. 2023. 52 p. Trabalho de Conclusão de Curso — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023. Disponível em: 20 out. 2023.
- SILVA, Maria Silvano da. **Memórias da Ditadura Militar no Brasil**: uma análise dos livros didáticos do Ensino Médio (2009-2013). 2017. 82 p. Trabalho de Conclusão de Curso — Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2017. Disponível em: 15 out. 2023.
- SILVA, Iara Augusta da. Uma análise do processo de avaliação pedagógica dos livros didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação às escolas públicas brasileiras por meio do PNLD/EM. **X seminário nacional do HISTEDBR**, 2016. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/893-2843-1-pb.pdf> Acesso em: 26 out. 2023.
- SIMÕES, Renata Duarte. RAMOS, Vinícius da Silva. RAMOS, Diego da Silva. O livro didático e a Ditadura Militar no Brasil. **Unisul**, Tubarão, v.12, n. 21, p. 251-266, Jan/Jun 2018. Disponível: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/download/3915/3946/16598> Acesso: 26 jun. 2023.
- OLIVEIRA, Gabriela Souza; GONÇALVES, Rafael Marques. Livro didático no Brasil: um panorama do Programa Nacional do Livro e Material Didático. **Communitas**, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 393–401, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/5511>. Acesso em: 26 jun. 2023.
- STRIQUE, Marilucia dos Santos Domingos. O livro didático e as concepções e as práticas que constituem o ensino de leitura. **Revista de Letras da Universidade do Estado do Pará – UEPA**, p. 156-170, 2017. Disponível em: O LIVRO DIDÁTICO E AS CONCEPÇÕES E AS

PRÁTICAS QUE CONSTITUEM O ENSINO DA LEITURA | Revista Ribanceira (uepa.br) .

Acesso em: 30 mai. 2023.

TOMAZZONI, Fernando. **Os critérios que os professores utilizam na hora da escolha do livro didático de história.** (TCC). 2019. Universidade de Caxias do Sul. 49p. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/5900/TCC%20Fernando%20Tomazzoni.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acessado em: 14 out. 2023.

TREVISOL, Joviles Vítório; MAZZIONI, Lizeu. A universalização da Educação Básica no Brasil: um longo caminho. **Roteiro**, v. 43, p. 13-46, 6 dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.18593/r.v43iesp.16482>. Acesso em: 26 jun. 2023.